



REVUE **INTERDISCIPLINAIRE** **EN SCIENCES** **DE L'ÉDUCATION**

Numéro spécial:

ÉDUCATION INNOVANTE Recherches Interdisciplinaires

Coordonné par :
Hicham EL KHALIFI
Enseignant chercheur,
Université Ibnou Zohr, ESEF d'Agadir

Numéro
Mai 2024

3



Sommaire

Editorial Education innovante : Recherches interdisciplinaires

Hicham EL KHALIFI.....i

Le système de gestion de la violence scolaire au Cameroun. Entre prévention, répression et remédiation : quelles perspectives pour les élèves ?

Mama Chandini1

Les facteurs de risque et de protection liés aux comportements antisociaux chez les élèves adolescents au Maroc : cas des élèves-athlètes du parcours « sport-études »

Mohamed SLIMANI.....23

Les déterminants intra-individuels de l'acceptation et utilisation des technologies d'information et communication (TIC) comme outil pédagogique : Cas du Data Show par les professeurs du lycée à Agadir

Aziz ABOULAHSEN, mohamed DAANUN et Lhassane JAOUHARI.....45

Association d'un SPOC au tutorat par les pairs dans une Approche d'apprentissage hybride Étude de Cas à l'ESEF de Berrechid

Mohamed Taib MOHTADI.....75

Identification de l'épistémologie scolaire des professeurs de sciences expérimentales au secondaire camerounais

Mbida Mbida Serge Zacharie.....102

Le rôle de la médiation par réseau socio-numérique (RSN) dans le recrutement des aides à domicile dans les foyers marocains

Hanane QAIDI, hassan ENNASSIRI et Mostafa EL KHADIR.....120

Pur hasard... ? de Lahcen Nachev : Le récit autobiographique d'un pédagogue talentueux.

Moulay Mustapha TESRIFF.....137



Editorial :

Education innovante : Recherches interdisciplinaires

Hicham EL KHALIFI¹

Enseignant chercheur

ESEF d'Agadir, Université Ibnou Zohr

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N3.1>

L'éducation a constitué à travers toute l'histoire le moyen par excellence pour transmettre les valeurs sociétales, les savoirs et les savoir-faire d'une nation aux futurs citoyens, les piliers de son devenir. Face aux défis croissants que connaît l'humanité à cause des mutations technologiques, sociétales et économiques, l'éducation n'a guère de choix que de s'adapter et adopter des mécanismes souples, flexibles et innovants. De ce fait, la recherche en éducation a constitué le moyen privilégié pour identifier la force, prévoir les risques et proposer des pistes de solutions innovantes en vue de garantir l'efficacité et l'efficacité des systèmes et dispositifs de l'éducation et de la formation. Pour parvenir à ces fins, plusieurs « sciences » de l'éducation ont été investies dans le champ pédagogique, telle la psychologie de l'éducation, la sociologie de l'éducation, l'histoire des idées de l'éducation, le droit de l'éducation, les sciences de l'information et de la communication et la liste est longue.

Et c'est dans ce contexte que vient se situer ce troisième numéro de notre revue RISE (Revue Interdisciplinaire en Sciences de l'Education), couvrant ainsi une série de recherches interdisciplinaires éducatives.

Le premier article traite de l'évaluation de l'efficacité du système de gestion de la violence scolaire au regard des approches utilisées, des résultats produits et des conséquences induites par ce système.

Le second article aborde les comportements antisociaux des élèves athlètes tout en les comparant aux élèves non-athlètes. L'étude analyse ce phénomène en s'appuyant sur le système de prévention par enquête CTC -YS et l'enquête de « diagnostic de la personnalité » de Hyler (1994).

¹ H.elkhalifi@uiz.ac.ma

Le troisième papier vise principalement à identifier les déterminants intra-individuels les plus significatifs pour prédire le comportement de l'acceptation des Technologies éducatives par les enseignants. L'auteur a utilisé comme outil d'investigation le modèle d'acceptation de technologie TAM3 de Venkatesh & Bala (2008).

Le quatrième article aborde une étude qui intègre un SPOC à l'approche de tutorat par les pairs dans un modèle hybride dans le contexte de la formation des futurs enseignants du primaire aux compétences numériques (TICE).

Le cinquième article cible l'identification des croyances pédagogiques et scientifiques qui gouvernent le comportement pédagogique et didactique des professeurs de sciences expérimentales. Autrement dit, l'auteur envisage de repérer la croyance pédagogique et scientifique qui gouverne le fonctionnement pédagogique des professeurs de sciences expérimentales au moyen d'une étude qualitative de type psychanalytique et historico-culturelle.

Le sixième article traite du rôle des réseaux socio-numériques dans la recherche d'emploi ou dans la diffusion d'expériences en ligne (réseaux sociaux, blogs...) au sein du marché marocain, surtout avec le développement des technologies de l'information et de la communication qui ont favorisé la rencontre et l'échange avec l'autre et les ont rendus accessibles à tous.

Enfin, dans l'optique pluridisciplinaire qui est la nôtre dans cette revue, le dernier article, de facture plutôt littéraire, retrace le parcours d'un pédagogue qui, dans un texte autobiographique, évoque - entre autres - le cheminement d'un écolier allant de l'école coranique ou *msid*, passant par sa scolarisation à l'école moderne et finissant à l'estrade en tant qu'enseignant. Un parcours atypique car jalonné de contraintes de tous ordres. La narration, loin de se focaliser sur le seul vécu du protagoniste, renseigne sur l'évolution du système éducatif marocain dans la mesure où l'auteur fait le point sur les méthodes pédagogiques et didactiques en vogue à son époque et sur les divers comportements des enseignants. Des messages forts intéressants interpellent le lecteur, notamment celui qui s'intéresse à la chose pédagogique.

En somme, la pluralité des approches pédagogiques présentées dans ce numéro met en exergue l'importance de la collaboration entre les différents acteurs, chercheurs, enseignants, décideurs...afin qu'ensemble ils contribueront à la construction d'un système éducatif plus résilient et mieux adapté aux besoins en perpétuel changement de notre société.

Bonne lecture

Coordinateur du présent numéro : Hicham EL KHALIFI
Enseignant chercheur
Université Ibnou Zohr, ESEF d'Agadir

Le système de gestion de la violence scolaire au Cameroun. Entre prévention, répression et remédiation : quelles perspectives pour les élèves ?

Mama Chandini¹

Enseignant-chercheur, École Normale Supérieure,
Université de Bertoua, Cameroun

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N3.2>

Résumé

Cet article vise à évaluer l'efficacité du système de gestion de la violence scolaire au Cameroun, en rapport avec les approches utilisées, les résultats produits et les conséquences induites par ledit système. Les résultats de l'étude montrent que les moyens de prévention, les mesures de répression et les mécanismes de remédiation auxquels les responsables administratifs des établissements scolaires ont recours pour assurer le maintien de l'ordre et de la discipline produisent des résultats contrastés oscillant entre soumission par crainte de sanctions, sentiments de détresse, de colère et de révolte des élèves contre le système scolaire. En conséquence, cette étude qualitative de type exploratoire révèle que les pratiques de gestion de la violence ont des effets contreproductifs sur le comportement scolaire des apprenants et sur le parcours de vie de ces derniers. Pour y remédier, l'instauration d'une culture de la gouvernance participative dans la gestion des établissements scolaires est préconisée. Elle permettra que, dans une dynamique partenariale, l'institution scolaire puisse associer parents d'élèves, administrateurs scolaires, associations d'élèves, travailleurs sociaux et membres de la société civile, à l'effet d'éviter le « tout répressif » et privilégier les approches consensuelles dans les processus de prise de décisions disciplinaires et d'administration des sanctions.

Mots-clés : Système de gestion de la violence ; sanctions, violence scolaire ; Cameroun.

¹ chandinimama@yahoo.fr

Abstract

This article aims to evaluate the effectiveness of the system for managing school violence in Cameroon, in relation to the results produced and the consequences induced by the said system. The results of the study show that the means of prevention, repressive measures and remedial mechanisms used by school leaders to maintain order and discipline produce contrasting results, ranging from submission due to fear of sanctions, to feelings of distress, anger and revolt by pupils against the school system. As a result, this exploratory qualitative study reveals that violence management practices have counterproductive effects on learners' behaviour at school and on their life course. To remedy this, the introduction of a culture of participatory governance in the management of schools is advocated so that, in a partnership approach, the school institution can bring together parents, school administrators, student associations, social workers and members of civil society, with a view to avoiding the 'all-out repression' approach and favouring consensual approaches in the processes of making disciplinary decisions and administering sanctions.

Keywords: violence management system ; sanctions ; school violence ; Cameroon.

Introduction

Actuellement, le phénomène de la violence qui sévit à l'échelle planétaire se développe au niveau des États et au sein des communautés en Afrique et tend graduellement à s'installer dans les milieux éducatifs au Cameroun. Les élèves, autant que les personnels éducatifs, sont loin d'être épargnés par les affres de ce phénomène, tant ces derniers apparaissent comme victimes, coupables, ou catalyseurs des exactions conduisant à ce fléau qui semble être le corollaire de la recrudescence de l'indiscipline, de l'incivisme et de la délinquance tolérés, mal négociés ou sévèrement réprimés. Les éléments de ces exactions émanent également de la crise sociopolitique qui persiste dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest depuis 2016 et qui s'est muée en crise sécuritaire, ainsi que des actions terroristes du groupe intégriste *Boko Haram* dans l'Extrême-Nord du Cameroun. Les attaques perpétrées par ces groupes armés, constitués respectivement de « sécessionnistes » et de « djihadistes », ont pour cible de prédilection les établissements scolaires. Par des actes de violence, ces groupes ont dans leur agenda d'empêcher les enfants d'aller à l'école et, par ricochet, de paralyser l'action éducative. Ces différentes situations sont d'autant plus préoccupantes qu'elles touchent le lieu par excellence d'apprentissage de la socialisation que constitue l'institution scolaire (Bowen, Levasseur, Beaumont, Morissette & St-Arnaud, 2018), ce qui exacerbe le caractère pernicieux du phénomène. En effet, cette problématique, dont la récurrence ne cesse d'inquiéter aussi bien les enseignants que les apprenants, les parents et les pouvoirs publics, est loin d'être négligeable au vu des proportions que prend cette réalité au quotidien et des conséquences qu'elle engendre (Espelage et al., 2013 ; Janosz et al., 2018). En fait, il ne se passe plus de temps sans que des actes de violence sur les élèves ne soient signalés au sein des établissements, au point où il n'est pas exagéré de dire qu'on tendrait vers une banalisation des faits de violence scolaire au Cameroun. Cependant, les responsables de l'administration scolaire ne restent pas indifférents face à ces dérives vulnérantes susceptibles de gangréner le milieu éducatif en favorisant la dégénérescence des conditions d'enseignement et la déliquescence des pratiques d'apprentissage. Dans l'optique de garantir la sérénité du climat scolaire présenté par de nombreux auteurs comme un levier pour améliorer les relations sociales et lutter contre les violences en milieu éducatif (Debarbieux, 2015 ; Thapa et al., 2013), les administrateurs des structures éducatives entreprennent des initiatives palliatives autant qu'ils mettent en œuvre des dispositifs règlementaires censés assurer le maintien de l'ordre et de la discipline à l'école.

Toutefois, lorsqu'on observe l'ampleur des attitudes violentes, caractérisée par le foisonnement des scènes de violation de l'intégrité physique, de la dignité morale et de l'équilibre psychologique des apprenants dans l'espace scolaire, aussi bien que leurs effets néfastes sur la scolarisation des enfants et les conséquences projetées sur leur avenir en particulier et sur la société en général, on peut constater que l'efficacité du système de gestion de la violence dans les établissements scolaires camerounais pose problème. D'après nos observations, la gestion des cas de violence dans l'espace éducatif connaît des approches diversifiées dont les conséquences dépassent parfois les prévisions des administrateurs pour se révéler plutôt contreproductives à la persévérance scolaire de certains apprenants. Selon le « style de direction » mis en place par le chef d'établissement (Ballion, 1994), ces approches peuvent mener soit au rétablissement de l'ordre - ce qui constitue le résultat espéré -, soit à l'amplification de l'indiscipline par le développement du phénomène de résistance génératrice de représailles, soit à la radicalisation de ceux-ci et à l'instauration d'un climat de peur à l'école, puis conduire conséquemment au phénomène de décrochage scolaire. Dans cette kyrielle de conséquences potentielles, le système de gestion de la violence est appelé à jouer un rôle déterminant. Bien que les études sur l'ampleur de ce phénomène au Cameroun soient rares, on peut observer que beaucoup d'enfants ont abandonné leurs études à cause des violences qu'ils ont subies en milieu scolaire.

Il convient de noter que le système de gestion du phénomène de violence scolaire est constitué d'un faisceau de pratiques institutionnelles et individuelles émanant des différentes autorités en charge de la discipline scolaire. Ces pratiques servent de régulateurs de l'ordre scolaire dans la mesure où leur implémentation vise principalement à garantir la sécurité des acteurs éducatifs et à préserver la sérénité du climat scolaire (Débarbieux, 2015). Dans la présente étude, le système de gestion de la violence sera analysé en fonction des indicateurs tels que les moyens de prévention, les mesures de répression et les mécanismes de remédiation, qui constituent les moyens auxquels l'administration scolaire a recours dans les établissements pour lutter contre ce phénomène.

Cette réflexion a pour objectif principal d'évaluer l'efficacité du système de gestion de la violence en milieu scolaire camerounais en rapport avec les approches utilisées, les résultats produits et les conséquences induites par ledit système. Cette évaluation permettra de dégager les perspectives auxquelles les pratiques de gestion de la violence peuvent déboucher aussi bien aux plans de la persévérance scolaire des apprenants, du développement personnel des élèves, que de l'adaptation sociale de ces futurs acteurs sociaux.

En clair, il est question d'interroger l'efficacité des moyens de prévention existants, d'analyser les mesures de répression utilisées et d'évaluer les mécanismes de remédiation mobilisés afin de mettre en évidence leurs effets sur le comportement scolaire des apprenants d'une part, et de pronostiquer l'influence de ces facteurs sur le parcours de vie de ces derniers d'autre part.

1. Considérations conceptuelles et théoriques

La violence est définie selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2002, p. 5) comme l'usage délibéré ou la menace d'usage délibéré de la force physique ou de la puissance contre soi-même ou contre une autre personne ou contre un groupe ou une communauté qui entraîne ou qui risque fort d'entraîner un traumatisme, un décès, un dommage moral, un mal-développement ou une carence.

Selon le Gouvernement du Québec (2019), la violence à l'école renvoie à « tout type de comportement non désiré perçu comme étant hostile et nuisible, portant atteinte à l'intégrité physique ou psychique d'une personne, à ses droits ou à sa dignité ». Pour sa part, le Secrétaire Général de l'ONU dans son rapport sur les violences à l'encontre des enfants en 2006, pointait déjà du doigt les châtiments corporels, les violences sexuelles, les brimades et les mauvais traitements (Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture [Unesco], 2020).

Le milieu scolaire se présentant comme un espace d'interactions entre individus de catégories et d'origines diverses, les violences dans cet environnement renvoient, d'après ce rapport, à l'ensemble des actes physiques ou moraux, excessifs et sans retenue, exercés à l'école sur un acteur ou par un acteur de la vie scolaire (Unesco, 2020). Théoriquement, il s'agit des violences orientées vers la personne humaine, généralement construite autour d'une gamme se déclinant en trois types.

Le premier type s'exprime en termes de violence interpersonnelle qui englobe les violences exercées par les élèves sur les enseignants, les violences des personnels éducatifs sur les élèves, les violences des élèves sur leurs pairs et les violences exercées par des personnes extérieures au système scolaire sur les acteurs éducatifs. Le deuxième type représente les violences symboliques ou institutionnelles comprises comme violences exercées par l'institution scolaire sur les acteurs de l'école. C'est la violence cachée qu'une institution impose aux individus qui lui sont soumis afin d'assurer le pouvoir. Selon la théorie soutenue par Bourdieu et Passeron (1970), la violence symbolique permet de maintenir un ordre social accepté inconsciemment par ceux qui y sont soumis.

Ce type de violences s'illustre par la violence des enseignants contre enseignants, la violence de l'administration scolaire sur les enseignants et sur les élèves, la violence du système éducatif sur les acteurs dudit système. Le troisième type est ce qui est désigné sous le terme d'« autoviolence » ou violence auto-infligée. D'après le Ministère de l'éducation (2020), 58 cas de suicides ont été enregistrés en France dans l'Éducation Nationale au cours de l'année scolaire 2018-2019. Le sentiment de culpabilité, le stress, la faible estime de soi et le complexe d'infériorité constituent les causes les plus courantes de l'auto-flagellation. Le quatrième type est la violence collective qui s'illustre par une poussée hystérique entraînant les mouvements de foule. Ces quatre types de violence se manifestent sous diverses formes.

Les manifestations de la violence les plus visibles dans l'espace scolaire ont fait l'objet d'une multitude d'analyses. Elles révèlent que les formes de violences se déclinent en violences verbales, en violences psychologiques et en violences physiques. Les violences verbales s'identifient par les insultes, les injures, les propos blessants ou humiliants ou les taquineries (Salmona, 2010 ; Nasr, 2009). Les violences psychologiques ou morales renvoient à toute action (geste, parole, écrit, comportement, attitude, pratique, etc.) qui porte atteinte, de façon durable par sa gravité ou sa répétition, à l'intégrité morale ou psychologique de la personne humaine ou du collectif de travail (Forissier & Volckman, 2000). Elles portent aussi les appellations de violences mentales ou violences émotionnelles, en raison des souffrances morales qu'elles peuvent causer (intimidations, menaces, propos obscènes, extorsions, harcèlements, persiflage, humiliations, délation, dérision, invectives, stigmatisations, rejets, chantages, refus d'un service, discriminations, cyberintimidation, etc.).

Les violences physiques quant à elles regroupent les abus comme les voies de fait, les agressions, les châtiments et sévices corporels, les actes de vandalisme, de viol, l'exploitation sexuelle, etc. qui touchent essentiellement à l'intégrité physique des individus ou à la destruction des biens.

On peut noter que le maintien de la discipline et de l'ordre au sein des établissements scolaires est régi par le règlement intérieur au respect duquel tous les apprenants sont impérativement assujettis. Le non-respect des dispositions du code de conduite édicté par ce texte, ou tout manquement aux obligations d'ordre pédagogique (obligations d'assister aux cours, de faire ses devoirs, de prendre part aux évaluations, etc.), est considéré comme une violation non seulement des droits des autres acteurs du système, mais aussi comme une violation de ses propres droits et, par transitivité, une violation de la cohésion du système scolaire, ce qui est susceptible de compromettre le « vivre ensemble » à l'école.

Ces violations, émanant des élèves, sont constitutifs des faits de violence des élèves contre eux-mêmes (auto-violence, puisqu'elle porte atteinte à leurs études) ou contre l'institution scolaire, en ce sens qu'elles sont génératrices des désordres qui menacent les relations sociales et perturbent la sérénité du climat scolaire (Debarbieux, 1999, 2008, 2015, 2016 ; Debarbieux et Montoya, 2011). C'est la gestion de ce type de violence qui est concernée par la présente recherche.

La violence analysée dans ce travail est également concernée par celle exercée par le système éducatif, dans son organisation et son fonctionnement, sur les élèves. En clair, il s'agit des violences vécues ou subies par les apprenants du fait des punitions et des sanctions en milieu scolaire camerounais. Comment ce type de violence se manifeste-t-il ? Comment est-il pris en charge ? Quelles peuvent en être les conséquences ?

Dans l'ensemble, nous considérons comme violence scolaire toutes les violations commises par une entité scolaire contre un acteur du système éducatif. En clair, la violence scolaire est appréhendée, au titre de la présente contribution, comme l'ensemble des violations commises contre l'institution scolaire par les élèves d'une part, et de celles commises par le système scolaire contre les élèves d'autre part.

Toutefois, on peut observer qu'aucune étude, en l'état actuel de nos connaissances, ne s'est jusqu'ici penchée sur le système de gestion du phénomène de la violence scolaire au Cameroun et leur conséquences sur le cursus scolaire, le développement personnel et le parcours de vie des élèves. La présente recherche vise à combler ce vide. Dans ce sillage, la question de la gestion de la violence en milieu scolaire pose le problème de la réponse à apporter au désarroi des jeunes face à la montée des punitions et des sanctions violentes.

Assurer la gestion de la violence revient, de la part des autorités scolaires, à prendre des dispositions susceptibles de contenir, d'endiguer, d'éradiquer les causes et d'empêcher la reproduction des actes de violence, bref d'assurer leur disparition. Il s'agit ici d'agir sur la cause ou les auteurs des violences et d'inhiber les conséquences néfastes que ces actes peuvent avoir sur le développement de l'élève. Pour y parvenir, les auteurs et les acteurs des faits de violence se voient infliger des sanctions. Les résultats produits par un ensemble de pratiques permettent de mesurer les conséquences du système de gestion mis en place par l'institution scolaire. À cet égard, les administrateurs scolaires doivent pouvoir harmonieusement articuler prévention, sanction et traitement de la violence.

2. Aspects méthodologiques

Cette recherche est contributive à l'évaluation de la qualité de la gestion de l'ordre et de la discipline au sein de l'administration scolaire camerounaise. Les données issues des interviews et de l'observation ont été recueillies auprès de 62 élèves, 27 administrateurs scolaires de lycées et collèges dits « difficiles » (Ballion 1997). Les responsables administratifs devaient justifier d'une expérience dans la gestion des situations de violence au cours de l'exercice de leurs fonctions. Quant aux élèves, nous nous sommes intéressé à ceux d'entre eux qui ont subi les stigmates des actes de représailles de l'école pendant leur parcours scolaire. Les enquêtes se sont déroulées dans 16 établissements d'enseignement secondaire technique et professionnel et d'enseignement secondaire général publics, 12 privés confessionnels et 14 privés laïcs. Les entretiens semi-directifs et l'observation directe dans les structures éducatives ont été complétés par l'analyse documentaire. Les sujets ont requis l'anonymat aussi bien sur l'identité des établissements sélectionnés que sur celle des individus rencontrés.

L'enquête, qui a fait l'objet d'une réflexion sur la fonction de SG face au défi de la violence en milieu scolaire au Cameroun, s'est déroulée entre janvier 2020 et novembre 2022 dans des établissements localisés dans les centres urbains de Douala, Yaoundé, Bafoussam et Bertoua ; dans les zones périurbaines ou suburbaines de Soa, Bonis, Mandjou ; et dans les zones rurales de Garoua-Boulai, Massangam, Ngoumou.

Il faut noter qu'au Cameroun comme ailleurs, il existe des établissements réputés difficiles, en ce sens qu'ils sont localisés dans des régions, villes, quartiers ou zones à forts risques ou à haute intensité de violence. Certaines agglomérations sont ainsi identifiées parce qu'elles enregistrent de forts taux d'incivilité, de délinquance, de brutalité, voire de criminalité. Nous observons aussi que certains établissements scolaires sont implantés à proximité des activités dites « dangereuses » telles que les débits de boisson, les salles de jeux, les discothèques, les marchés, les gares routières, qui sont des secteurs à forte concentration de délinquants et qui s'illustrent par le déclin des valeurs morales et éthiques. Cette cohabitation est constamment perturbée par des actes d'incivisme comme les nuisances sonores, la vente et la consommation abusive de l'alcool, les algarades, les faits de vol, les attaques verbales, les accrochages physiques, les trafics de drogues, la circulation de personnes à la moralité douteuse et les agressions physiques.

Cet état de choses contraste avec la vocation des établissements scolaires du fait des télescopages de normes, des ruptures dans les rituels comportementaux et dans les phénomènes de constructions identitaires (Batibonak & Mba, 2020). C'est dans ce contexte que les établissements étudiés ont été sélectionnés et telles sont les principales raisons qui ont prévalu au choix de la cible.

La diversification des sites de l'enquête a pour finalité d'optimiser les chances d'avoir, dans l'échantillon, toutes les caractéristiques socio-éducatives permettant d'appréhender l'exhaustivité de la réalité sécuritaire et disciplinaire des établissements scolaires au Cameroun. La technique du choix raisonné a permis de soumettre l'échantillon à l'entretien semi-directif, car cette technique « permet d'identifier la représentativité des personnes et des situations en fonction de leur expérience de l'évènement que l'on veut étudier » (Van Der Maren, 1996, p. 396). L'analyse des données s'est opérée à l'aide de l'étude de contenu à orientation thématique (Bardin, 2013).

3. Analyse du système de gestion de la violence scolaire au Cameroun

L'efficacité du système de gestion de la violence scolaire est tributaire du mode de gestion de la discipline, de l'ordre et de la sécurité au sein des établissements. Les éléments que l'analyse nous a commandés de qualifier de facteurs du système de gestion de la violence scolaire sont constitués des moyens de prévention, des mesures de répression et des dispositifs de remédiation mobilisés au sein des établissements secondaires pour combattre ce fléau. Il s'agit des moyens principalement utilisés par l'administration scolaire pour assurer le maintien de l'ordre et de la discipline. Analyser ces facteurs revient à déterminer leur niveau de mise en œuvre dans le système de gestion de la violence à l'école et d'évaluer leurs conséquences sur le cursus scolaire et le parcours de vie des élèves.

3.1 Des moyens de prévention

« Prévenir vaut mieux que guérir », telle est la maxime qui sous-tend toute action de prévention des situations de violence à l'école. La prévention englobe à la fois un ensemble de mesures préventives contre certains risques d'occurrence de la violence et l'organisation du système chargé de prévenir leur survenance. Les actions de prévention se caractérisent par les activités de sensibilisation, de conscientisation, de dissuasion, de « filtrage » de l'espace, d'érection d'infrastructures de sécurité et de la disponibilité de ressources humaines appropriées. Il s'agit de l'ensemble des conditions à réunir pour empêcher la violence de s'introduire et de s'installer dans l'enceinte de l'établissement scolaire.

Dans la plupart des établissements, on peut observer qu'à titre de prévention, le règlement intérieur est affiché au babillard de manière permanente et fait souvent l'objet d'un communiqué en tout début d'année scolaire. Il informe sur les attitudes à adopter, le style vestimentaire à arborer, les sanctions disciplinaires encourues par les contrevenants aux règles édictées. On peut noter que ce règlement est souvent méconnu de la majorité des élèves car « les élèves font preuve de laxisme et de paresse en ce qui concerne la lecture des communiqués affichés », affirme un SG de lycée technique. Des actions d'information et de sensibilisation sont également menées par les autorités administratives des établissements tous les lundis matins pendant la cérémonie de « levée des couleurs ». On observe aussi que les surveillants « montent la garde et font la ronde », agitant le fouet en guise de menace contre d'éventuelles actions d'indiscipline et de désordre, ce qui n'est pas tout à fait du goût des élèves qui trouvent cette attitude intimidante, hostile et nuisible.

En ce qui concerne ces derniers, ils accusent l'administration scolaire de ne pas suffisamment faire de sensibilisation, mais plutôt « ...ils brandissent tout le temps les menaces de sanction » soutient une élève, ce qui est à l'origine du « sentiment de menaces permanentes et de colère qui habitent certains de ces apprenants », précise un conseiller d'orientation. « On est tout le temps alarmé, ce qui crée un climat de panique qui trouble notre tranquillité psychologique », indique un élève. « Les surveillants procèdent à la fouille tout le temps comme si on était des bandits ou en prison. On est traqué, harcelé moralement. Ce n'est pas normal. On n'est pas respecté. », ajoute une élève, irritée. Dans l'optique de canaliser les élèves et de prévenir l'intrusion des personnes étrangères au système éducatif dans l'enceinte des écoles, la plupart des établissements scolaires sont cernés par une clôture, ce que les élèves considèrent comme une marque d'oppression et un signe d'ostracisme à leur égard. « On se croirait dans un camp de concentration nazi », déclare un élève à ce sujet. C'est sûrement pourquoi des excavations sont créées le long des murs d'enceinte par des élèves revêches en vue de favoriser les va-et-vient clandestins des élèves récalcitrants, ce qui en rajoute au phénomène d'indiscipline dans l'espace scolaire. En outre, le manque de formation professionnelle spécifique à la fonction de surveillant général des établissements scolaires ne facilite pas une prévention rationnelle de l'exposition des élèves aux phénomènes de la violence. Que dire lorsque les responsables scolaires chargés de la sécurité sont ceux-là qui mettent en état de stress les élèves qu'ils sont censés protéger ?

3.2 Des mesures de répression

Prendre une mesure de répression revient à infliger une peine correctionnelle à un élève coupable d'une action répréhensible à l'école. Selon Durkheim, cité par Boudon et Bourricaud (1982), la société se manifeste à ses membres le plus souvent par les commandements qu'elle édicte et les sanctions qu'elle met en œuvre. On ne saurait donc concevoir une société humaine sans sanctions contre ceux qui perturbent l'ordre scolaire et mettent en péril le « vivre ensemble » à l'école. Les mesures de répression sont constituées d'une batterie de punitions qui sont souvent physiques, notamment les sévices et châtiments corporels, ou psychologiques comme les punitions dites humiliantes. Au sein de l'établissement, elles visent à faire « obtempérer ou à faire expier les fautes aux coupables d'actes délictueux, par la coercition », établit un surveillant.

Pour ce faire, les responsables chargés du maintien de l'ordre et de la discipline scolaires soumettent les apprenants coupables d'indiscipline aux travaux forcés tels que le désherbage des alentours de l'établissement, le nettoyage des salles de classe et des bureaux des administrateurs de l'établissement, le nettoyage des toilettes, ainsi qu'à l'exposition de l'élève à la risée de ses camarades au travers des épreuves d'endurance et d'exercices psychologiquement, physiquement et intellectuellement harassants et torturants.

L'obligation faite à l'élève par exemple de se mettre en position de « planter les choux », qui consiste à planter un doigt contre le sol en maintenant soulevée en arrière la jambe opposée pendant une certaine durée, parfois sous le soleil en pleine cour de récréation, constitue l'une des punitions à la fois harassantes et humiliantes, assimilées aux violences physique et psychologique. De même, mettre « à genou » des élèves en leur faisant porter deux cailloux dans leurs mains maintenues levées, et l'usage du fouet, bien qu'officiellement proscrit, participent des punitions couramment infligées aux apprenants accusés d'enfreindre certaines dispositions du règlement intérieur de l'établissement. La traduction de l'élève au conseil de discipline, qui est une pratique courante, se présente comme une mesure disciplinaire grave, émanant d'une faute lourde dont la gravité débouche souvent sur une exclusion.

Les exclusions constituent d'ailleurs la sanction suprême dans la hiérarchie des punitions en milieu scolaire. Elles sont constituées de l'exclusion temporaire et de l'exclusion définitive. C'est pourquoi les apprenants redoutent fortement la décision d'être traduits au conseil de discipline.

Dans la même lancée, Dupaquier (1999) établit que la dérive idéologique née autour de la définition imprécise de la notion [de violence], appréhende l'obligation faite à un élève de faire ses devoirs à une forme de violence. Aussi, la violence à l'école s'opposerait à la violence de l'école qui bien évidemment pourrait produire des effets contreproductifs si elle n'est pas contrôlée.

Les élèves perçoivent ce qu'ils disent être un « abus d'autorité » comme un fait inscrit dans les pratiques quotidiennes de l'école camerounaise qui intègrent les réprimandes publiques et les exclusions en tant que moyen de lutte contre les violences scolaires.

Les jeunes ont l'impression que certains adultes, en particulier les surveillants, se comportent comme s'ils « se prenaient pour des dieux » et qu'ils cherchent à afficher leur supériorité en leur infligeant des punitions. Ils indiquent que lorsque ces derniers ont quelque chose à leur reprocher, « ils ne peuvent pas parler doucement, il faut qu'ils leur crient dessus ». Pour les adolescents, ces rapports de pouvoir sont loin d'être sécurisants. Ils estiment qu'ils ne sont pas écoutés, qu'ils n'ont pas droit à la parole. « Si tu veux réclamer, on ne t'écoute pas, on te gronde comme un enfant, on t'accuse d'être irrespectueux, on t'incrimine la rébellion à l'école, on te muselle et on te bastonne en menaçant de te traduire au conseil de discipline et de t'exclure », explique un élève. Pour les élèves, il semble que les situations où ils se trouvent le plus violentés sont celles où ils se sentent menacés et humiliés par l'autorité scolaire, par exemple s'il y a une punition en public, devant le groupe de pairs. Les responsables de l'établissement y ont fréquemment recours « pour servir d'exemple ou pour que l'élève n'ait pas envie de recommencer », souligne un chef d'établissement.

Ces pratiques, considérées par les élèves comme « abus d'autorité », amènent ceux-ci à vivre dans une sorte de torpeur, de résignation, de vulnérabilité et d'agressivité, tant ils se sentent frustrés et impuissants face à ce « pouvoir écrasant ». Devant ce pouvoir et « l'arbitraire des autorités scolaires », les élèves ne se sentent pas considérés comme sujets de droit, estiment-ils. Cela induit en eux un complexe de culpabilité permanente et suscite une attitude de révolte. C'est ainsi que certains élèves nourrissent la rancune et ourdissent les représailles contre leurs camarades ou les enseignants par qui les punitions qui leur sont administrées sont arrivées. Au sein ou en dehors de l'établissement, ils agressent aussi souvent les responsables administratifs chargés d'appliquer les sanctions, en bandes ou individuellement. Voilà ce qui fait de la violence scolaire un cercle vicieux, puisque les moyens utilisés pour lutter contre elle se révèlent être un vecteur de violences.

3.3 Des dispositifs de remédiation

Les réactions des apprenants aux comportements violents en milieu scolaire peuvent être considérées comme révélatrices des « manifestations de plus en plus fréquentes de "mal vivre" de la jeunesse » (Ballion, 1994, p. 3). Activer les dispositifs de remédiation viserait à donner une deuxième chance aux élèves reconnus coupables ou victimes des violences en leur faisant subir un processus de recreation, de régénérescence les engageant à repartir sur des bases nouvelles.

Cela requiert un travail de « détoxication » et en appelle, selon Ballion (1994, p. 4), à « la nécessité de concevoir des modalités de prise en charge globale du jeune, seules capables de remédier à la perte du sens de la condition de l'élève ». Il s'agit de l'intégration du « traitement social » des indisciplines dans la pratique professionnelle du surveillant » (Amrouche, 2011, p. 143), c'est-à-dire promouvoir « les pratiques professionnelles d'accompagnement social des acteurs de la vie scolaire », ajoute l'auteur. Dans ce sens, il est question d'examiner les dispositifs de remédiation à même d'affranchir les victimes et les coupables de dérives violentes et de l'influence auxquelles ils sont soumis, afin de restaurer la confiance entre les apprenants et l'institution scolaire, puis favoriser leur réhabilitation, leur rééducation et leur réinsertion. Cela exige d'explorer les approches de traitement des élèves indisciplinés et pose le problème de la manière dont la surveillance et le maintien de la discipline sont pris en charge, de manière à entreprendre des actions réparatrices. Ces actions sont susceptibles de restaurer leur intégrité morale et leur bien-être psychologique aux élèves frappés violence scolaire. Cela vise, à travers des interventions multisectorielles, à encourager la persévérance scolaire des élèves d'une part et à assurer leur réintégration scolaire et leur réadaptation sociale d'autre part. Après un travail de deuil, le trauma causé par les violences crée un besoin pratique de réparation. Il s'agit de corriger les préjudices que causent les effets des punitions sur les élèves.

De manière opérationnelle, l'action de remédiation consiste en la mise sur pied de mécanismes d'accompagnement tels que l'aménagement des espaces d'écoute et d'échanges, le déploiement des mesures de santé mentale, et la prise en main des acteurs, auteurs et victimes de traumatismes liés aux violences en milieu scolaire. Ces mesures visent à établir une relation d'aide afin d'éviter aux élèves exposés aux situations violentes de sombrer dans le désespoir susceptible de les mener à la démotivation, au décrochage ou à l'extrémisme violent. Il s'agit de structures chargées d'apporter des réponses rationnelles plutôt qu'émotionnelles aux questions de la violence à l'école. À cet égard, on devra vérifier l'existence, la fonctionnalité et, éventuellement, l'efficacité des dispositifs de remédiation dans l'univers scolaire camerounais.

Dans l'organisation administrative des établissements d'enseignement secondaire au Cameroun, trois services ont pour vocation la prise en charge des élèves en situation de détresse. Il s'agit du service de l'Orientation scolaire, du service de l'action sociale et de la surveillance générale (République du Cameroun, 2001).

Si on peut constater l'existence et la fonctionnalité de ces instances de prise en charge des questions de discipline et de sécurité à l'école, bien que leur implémentation ne soit pas généralisée à tous les établissements scolaires, il n'en demeure pas moins que ces structures souffrent du déficit quantitatif et qualitatif en personnels et en équipements spécialisés. Les élèves ignorent aussi bien l'existence de ces services que les attributions qui leur sont dévolues, d'où le taux anormalement faible de leur fréquentation. « Nous recevons en moyenne deux élèves par semaine en consultation dans notre service sur un effectif d'environ 3 000 apprenants exposés à la violence », indique une responsable du service de l'action sociale d'un lycée technique. Par ailleurs, le service de l'orientation scolaire reçoit un flux important d'élèves qui « viennent davantage solliciter l'aide aux apprentissages que l'accompagnement dans la quête de résolution des questions de violence auxquelles ils sont quotidiennement confrontés », explique un conseiller d'orientation d'un collège privé. « Aucun souci de remédiation, aucune attention ne sont accordés à nos préoccupations. Nous ne sommes pas écoutés ni suivis. Il n'y a pas de boîte à suggestions pour recueillir les suggestions des élèves qui souffrent des problèmes de la violence de l'établissement. Nous sommes laissés à la merci des surveillants », indique un élève. De l'analyse des propos des élèves, il se dégage l'idée que ceux-ci estiment qu'il devrait avoir un syndicat d'élèves dans les établissements. La référence à un organe ayant pouvoir de négocier avec les autorités donne une idée du sentiment d'abandon et d'impuissance qui envahit ces jeunes, du fait qu'on ne les écoute pas suffisamment et qu'on ne tient pas compte de leur point de vue.

4. Effets du système de gestion de la violence sur les élèves

On peut observer que les effets produits par le système de gestion de la violence sur les élèves varient en fonction du degré d'exposition de ceux-ci aux punitions et sanctions violentes. Ces effets se manifestent aussi bien sur le processus enseignement-apprentissage que sur le comportement des élèves et sur la fréquentation scolaire de ces derniers. Le système de gestion s'évalue à travers les effets que les pratiques et méthodes de lutte contre la violence produisent sur les apprenants, en l'occurrence sur leur cursus scolaire et sur leur parcours de vie.

4.1 Effets sur le processus enseignement-apprentissage

Fort de ce qui se passe dans les établissements scolaires, on observe que les actes d'inconduite peuvent provoquer des réactions pulsionnelles légitimes, qui réclament certes des actions préventives accrues, mais également des mesures répressives codifiées, mesurées et contrôlées. Toutefois, il faut aussi essayer de comprendre cette violence sans pour autant l'excuser ou la justifier, car pour les autorités éducatives, elle a pour finalité d'instaurer les conditions optimales de sécurité et de discipline à l'effet de favoriser l'amélioration continue du processus enseignement-apprentissage-évaluation. Dans cette mouvance, on peut constater, d'après nos enquêtes, que la violence scolaire paralyse la pensée et le langage et inhibe les facultés cognitives chez les éducatibles. C'est ainsi que différents types de sanctions, assimilées aux faits de violence ainsi que leurs manifestations, causent généralement des problèmes d'intégration et d'adaptation scolaires qui débouchent sur le manque de concentration, la solitude, la dépression, la consommation abusive des stupéfiants et le désintérêt pour la chose scolaire. Cette réalité est à l'origine de la dégradation de la relation pédagogique entre enseignants et apprenants, et des difficultés d'apprentissage observées chez certains élèves qui subissent la stigmatisation des pairs après des situations de violence à l'école.

Après avoir procédé au nettoyage des toilettes scolaires, un de nos camarades s'est mis à vomir et a été transporté à l'infirmerie de l'école. Il était traumatisé car à son retour, il ne parvenait plus à prendre les notes des cours en classe ou à répondre aux questions, parce que les camarades se moquaient de lui », explique une élève de lycée.

4.2 Effets sur le comportement des élèves

Dans les établissements scolaires, nous avons observé que des enfants qui n'étaient pas prédisposés à la violence, deviennent violents du fait de l'influence des pairs ou du fait qu'ils développent des mécanismes violents de défense en réaction aux violences du système scolaire. Ils reproduisent souvent inconsciemment la violence qu'ils vivent ou qu'ils subissent.

Ils éprouvent de la difficulté à se forger suffisamment de personnalité pour évacuer les rancœurs qu'ils nourrissent vis-à-vis des personnes qui les ont fait subir les actes de violence scolaire. Voilà pourquoi on assiste de plus en plus à la montée du phénomène de « retour » dans l'espace scolaire camerounais².

C'est dire que l'exposition aux violences engendre ainsi des troubles émotionnels susceptibles de déstabiliser le processus de socialisation des élèves, en ce sens que les menaces de sanctions planent constamment sur leurs têtes lorsque celles-ci ne les frappent pas directement. Certaines victimes de sanctions violentes développent une aversion contre les responsables chargés du maintien de la discipline et parfois contre le système éducatif dans son ensemble. « Quand je me lève du lit le matin et que je pense aux menaces de punition qui m'attendent à l'école, j'ai pas du tout envie de reprendre le chemin de l'école », déclare une élève de collège technique.

4.3 Effets sur la fréquentation scolaire des élèves

Quand elle ne suscite pas des répliques violentes de la part des victimes, la phobie de la violence induit les abandons scolaires chez certains élèves craintifs, en ce sens que « si leur comportement n'est pas d'opposition, il est de fuite » (Ballion, 1994, p. 3). Les punitions provoquent l'absentéisme à cause de l'usure physique et mentale qu'elles provoquent chez les élèves. « La peur des punitions ou des représailles a poussé certains élèves, aux prises avec les attitudes violentes du personnel éducatif, à abandonner carrément l'école », établit un conseiller d'orientation d'un lycée technique. Les exclusions, temporaires ou définitives, qui font d'une frange de ces sujets des candidats aux déperditions scolaires, contribuent en grande partie aux abandons scolaires. Les flâneries et le désœuvrement qu'elles engendrent exposent les adolescents à certaines déviations comme les mariages forcés, les grossesses précoces, la prostitution, les addictions à l'alcool et aux stupéfiants, le chômage, le banditisme, etc. « J'ai été exclue de l'école en classe de quatrième et n'ayant pas les moyens pour m'inscrire dans un collège privé, je suis allée vivre chez mon copain avec qui j'ai eu deux enfants. Actuellement, il m'a abandonné avec les gosses », se plaint une ancienne élève d'un lycée.

² Le phénomène de « retour » est une pratique de représailles qui consiste, pour un élève ayant subi un acte de violence scolaire, à amener les membres de sa bande en vue de s'attaquer violemment à l'auteur, présumé ou réel, de la peine qu'il a subie à l'école. Cela donne souvent lieu à des agressions sur des enseignants et à des affrontements physiques entre bandes rivales autour des campus scolaires.

5. Perspectives pour les élèves soumis à l'épreuve des sanctions disciplinaires violentes

Au bout du compte, on peut réaliser que l'administration scolaire inflige des violences aux élèves à travers réprimandes, punitions et sanctions ; les élèves vivent la violence venant des actes de stigmatisation de leurs pairs, suite aux humiliations qu'ils subissent en exécutant les punitions ; les personnels éducatifs et les élèves subissent les représailles, à travers le phénomène de « retour », et les agressions sur la personne des enseignants.

C'est donc dire que le système de gestion de la discipline dans l'espace scolaire camerounais est générateur d'une triple violence : la violence de l'école, la violence à l'école, et la violence sur l'école. Les élèves perçoivent les mesures de prévention et les sanctions disciplinaires infligées contre eux comme étant des actes de violation de leur intégrité physique, de leur dignité morale et de leur équilibre psychologique. Ces sanctions débouchent sur des perspectives contrastées oscillant entre soumission par crainte de punitions, sentiments de détresse, colère et révolte contre le système scolaire pavé de contrariétés, de contraintes et de frustrations. Cela amène à s'inquiéter quant aux effets de cette violence insidieuse, subreptice et pernicieuse sur le cursus scolaire et le parcours de vie des apprenants. En fait, les effets des pratique de gestion de la violence scolaire, tels qu'identifiés par l'analyse, pourraient perturber durablement, non seulement les performances scolaires des adolescents, mais pourraient également avilir leurs comportements, affecter émotionnellement leur personnalité, et avoir de sérieux retentissements psychologiques (Cuypers, 2021 ; Gilly, 2021) qui déteignent sur leur milieu de vie et sur leur avenir socioprofessionnel. En effet, le milieu scolaire constituant un cadre d'apprentissage de la socialisation, les enfants éduqués sous influence de la violence risquent de transposer les effets de ce fléau dans leurs futurs milieux de vie et de travail.

C'est donc dire que, les sanctions, telles qu'elles sont perçues comme abus d'autorité par les élèves, sont susceptibles de subvertir le fonctionnement de l'institution scolaire et de compromettre aussi bien la scolarisation des apprenants que le processus de leur socialisation. Dans ce contexte, nous convenons avec Batibonak et Mba (2020, p. 229) que « la violence scolarisée se révèle ainsi être une bombe à retardement lorsqu'elle n'est pas maîtrisée ou lorsqu'elle échappe au contrôle de la discipline et de la déontologie ».

De telles implications en appellent à l'urgence de la mobilisation des mesures de remédiation non seulement pour prévenir et résorber le problème des sanctions disciplinaires violentes en milieu éducatif camerounais, mais également pour « récupérer » les adolescents dont les effets de ce fléau pourraient corrompre le comportement et conduire à la déchéance. Dans ce sillage, plusieurs études présentent le climat scolaire comme un important levier permettant d'améliorer les relations sociales et de combattre l'esprit de violence dans les établissements (Debarbieux, 2015 ; Thapa et al., 2013).

Notre réflexion partage ces analyses qui proposent l'amélioration du climat scolaire comme une piste prometteuse, non seulement pour endiguer les problèmes d'indiscipline, les agressions et le harcèlement, mais aussi pour améliorer le bien-être mental et réduire, voire éradiquer le décrochage scolaire chez ceux des apprenants qui subissent les dysfonctions institutionnelles sans avoir la possibilité de recourir à des mécanismes de remédiation appropriés (McEvoy & Welker, 2000 ; Poulin et al., 2018). Pour y parvenir, il est nécessaire d'agir aussi bien au niveau de la formation des administrateurs scolaires qu'à celui des pratiques professionnelles des responsables du maintien de l'ordre et de la discipline.

Conclusion

Au terme de l'analyse, on peut se rendre compte que le système scolaire lui-même, dans sa structure organisationnelle et son mode de fonctionnement, est générateur de violences. En effet, les mesures prises pour lutter contre ce phénomène à l'école produisent des effets mitigés sur les apprenants et sur le système scolaire. Si on peut observer que ces mesures, dans l'ensemble, conduisent à la dissuasion, à la soumission et au respect du règlement intérieur de l'établissement d'une part, on peut également noter qu'elles sont susceptibles d'exacerber les tensions et conduire plutôt à la construction des formes de résistance, puis à la radicalisation des élèves d'autre part ; ce qui induit des effets contreproductifs par rapport aux effets escomptés. Surtout que les mesures de prévention et les dispositifs de remédiation sont négligés, pour ne pas dire inexistantes dans la plupart des cas, l'accent étant mis sur l'appareil plutôt répressif que correctionnel. Les sévérités des sanctions disciplinaires, quand elles frappent les apprenants peu préparés à affronter les faits de violence, agissent toujours à rebours des effets que les administrateurs scolaires se proposent, et les représailles maladroites peuvent éveiller l'instinct de brutalité ou engendrer la phobie de la fréquentation scolaire chez ces apprenants.

Cette réalité paradoxale est à la base de résistances, de révoltes, de déperditions, de radicalisations ou d'intégrismes orientés contre l'éducation scolaire ou contre la société à cause des traumatismes provoqués chez certaines victimes. En conséquence, on peut établir que la violence scolaire constitue une des causes des retards, des redoublements et des abandons scolaires au Cameroun. D'où la nécessité de l'instauration d'une culture de la gouvernance participative dans la gestion des établissements scolaires.

Ce mode de management devrait, dans une dynamique partenariale, associer parents d'élèves, administrateurs scolaires, associations d'élèves, travailleurs sociaux et membres de la société civile, en vue d'éviter le « tout répressif » ou la répression à outrance, puis de privilégier des approches consensuelles dans les processus de prise de décisions disciplinaires et d'administration des sanctions. Les procédures de sanctions disciplinaires quant à elles doivent faire l'objet de codification, et leur administration soumise à l'audit d'un organe d'intervention scolaire afin d'éviter des dérapages conduisant à des situations de violence scolaire.

Références bibliographiques

- Amrouche, M. (2011). La gestion de l'indiscipline en milieu scolaire sensible : du contrôle scolaire au contrôle social. In D. Laforge & C. Rostaing (Eds.), *Violences et institutions : Réguler, innover ou résister ?* (pp.137-152). Paris : CNRS Éditions. <https://doi.org/104000/books.editions-cnrs.21501>
- Ballion, R. (1994). Styles de direction et fonctionnement des lycées. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 04, 125-138.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Batibonak, P. & Mba, R.M. (2020). Conclusion : Revisiter l'agressivité pour mieux la résorber. In J. Nzhié Engono, M. M. Nsangou, S. Batibonak & R.M. Mba (Eds.), *Violences dans les sociétés contemporaines : Constructions et vécus au Cameroun* (pp. 227- 234). Yaoundé : Monange.
- Boudon, R. et Bourricaud, F. (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris : PUF.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Dupaquier, J. (1999). *La violence en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Galand, B., Pascal, S. & Janosz, M. (2023). Prévenir les violences à l'école via le climat scolaire ? Une analyse de l'effet-école sur la victimisation des élèves et des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 218, 95-115. <https://doi.org/10.4000/rfp.12727>
- Bowen, B., Levasseur, C., Beaumont, C., Morissette, É.D. & St-Arnaud, P. (2018). La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation. In J. Laforest, P. Maurice & L.M. Bouchard (Eds.), *Rapport québécois sur la violence et la santé* (pp.199-228). Québec : Institut national de santé publique du Québec.
- Cuyppers, V. (2021). *Évaluation du retentissement psychologique et détermination de l'incapacité totale de travail : étude qualitative sur les représentations personnelles, les pratiques et les attentes des médecins légistes non psychiatres des Hauts-de-France* [Thèse de Doctorat non publiée]. Université de Picardie Jules Verne.
- Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire : état des lieux*. Paris : ESF éditeur
- Debarbieux, E. (2006). *La violence à l'école, un défi mondial ?* Paris : Armand Colin.
- Debarbieux, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. MENESR. Climat et bien-être à l'école. *Éducation et formation*, 88-89, 11-27.
- Debarbieux, E. (2016). Le climat scolaire, un défi collectif. *Sciences Humaines*, 285, 42-45.

Debarbieux, E. & Montoya, Y. (2011). Victimations et harcèlements en France : le cas de l'école élémentaire. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 53 (1), 9-17.

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>

Forissier, M. F. & Volckmann, C. (2000). *Catégorisation des différentes situations de violence à l'hôpital : le point de vue du médecin du travail*. Paris : Tiscali.

Gilly, A. (2021). *Évaluation des pratiques professionnelles quant à la prise en compte du retentissement psychologique chez les victimes de violences conjugales* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Côte d'Azur.

Janosz, M., Brière, F. N., Galand, B., Pascal, S., Archambault, I., Brault, M.-C., Moltrecht, B. & Pagni, L. S. (2018). Witnessing violence in early secondary school predicts subsequent student impairment. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 72(12), 1117- 1123.

McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate a critical review. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 8(3), 130-140.

Ministère de l'éducation. (2020). les violences et agressions contre les enseignants en milieu scolaire. Récupéré sur le site lexpress.fr

Nasr, R. (2009). *Les violences conjugales : étude comparative entre Liban, France, et Canada*. Université Lumière-Lyon II.

OMS. (2002). *Rapport mondial sur la violence et la santé*. Genève : OMS.

République du Cameroun. (2001). Décret n° 2001/041 du 10 février 2001 portant organisation des établissements scolaires publics et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire.

Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C. & Frenette, E. (2018). La perception du climat scolaire des élèves victimisés par leurs pairs à la fin du secondaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 218, 246-228. <https://journals.openedition.org/osp/8665>

Salmona, M. (2010) Mécanismes des violences : Quelles origines ? <http://www.diploweb.com/Mecanismes-des-violences-queelles.html>

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

Unesco. (2020). Un nouveau rapport des Nations Unies montre que certains pays ne protègent pas les enfants contre la violence. Paris : Unesco.

Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* 2^e édition. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Les facteurs de risque et de protection liés aux comportements antisociaux chez les élèves adolescents au Maroc : cas des élèves-athlètes du parcours « sport-études »

Mohamed SLIMANI¹

Université Mohamed V de RABAT, Maroc

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N3.3>

Résumé

Cet article de recherche s'intéresse à étudier les comportements antisociaux des élèves athlètes collégiens et lycéens marocains tout en les comparant avec les élèves non-athlètes. Afin de comprendre le phénomène, nous avons étudié les relations entre un ensemble des variables choisies à partir de la revue de la littérature notamment les facteurs de risque, les facteurs de protection, le sexe et le parcours « athlète / non-athlète » en utilisant deux instruments de mesure « CTC -YS » et « PDQ -4+ » adaptés récemment au contexte marocain.

L'échantillon final contient 458 élèves âgés de 12 à 20 ans ($M=15,37$, $ÉT=1,65$) issus du milieu collégial et lycéen et provenant de neuf régions du Maroc. Les résultats de cette recherche montrent que les facteurs de risque ont un effet significatif sur les comportements antisociaux. Tandis que, les facteurs de protection ne peuvent pas jouer un rôle modérateur dans la relation citée précédemment. Également, les résultats montrent que les élèves athlètes ont tendance à manifester des comportements antisociaux plus que les élèves non-athlètes, ainsi que les garçons ont plus tendance à manifester des comportements antisociaux que les filles.

Nous pouvons conclure que le choix du parcours « sport-étude », aussi bien que les facteurs de risque ont une influence négative sur les comportements des élèves athlètes. Cela est dû à la présence des lacunes qui favorisent l'apparition des comportements antisociaux. Pour évaluer d'une manière précise, quels éléments exacts de l'environnement du parcours sport -études agissent à titre de facteurs de risque, une étude longitudinale sera nécessaire pour mieux comprendre l'effet du parcours sur les comportements des élèves-athlètes.

Mots clés : comportements antisociaux ; élèves-athlètes ; élèves non-athlètes ; facteurs de risque; facteurs de protection ; parcours sport-études.

¹ Pr.slimani.mohamed@gmail.com

Abstract

This research article is interested in studying the antisocial behavior of Moroccan middle and high school student athletes while comparing them with non-athlete students. In order to understand the phenomenon, we studied the relationships between a set of variables based on the literature review, in particular risk factors, protective factors, gender and the "athlete / non-athlete" pathway using two measuring instruments "CTC-YS" and "PDQ -4+" recently adapted to the Moroccan context.

The final sample contains 458 students aged 12 to 20 ($M=15.37$, $SD=1.65$) from middle and high school and from nine regions of Morocco. The results of this study show that risk factors have a significant effect on antisocial behavior. However, protective factors cannot play a moderating role in the relationship mentioned above. The results show also that student athletes tend to show antisocial behaviors more than non-athlete students. Moreover, boys performed significantly more antisocial behavior than girls.

We can conclude that the choice of the pathway of Sport-Study, as well as the risk factors have a negative influence on the behavior of student athletes. This is due to the presence of gaps that favor the appearance of antisocial behavior. To accurately assess which elements of the sport-study pathway environment act as risk factors, a longitudinal study will be required to better understand the impact of the pathway on student-athletes' behaviors.

Keywords : management, school leaders, education system, leadership, efficiency

Introduction

Depuis les années 90s, l'état marocain ne cesse pas d'essayer d'instaurer un modèle « sport-études » efficace et attractif, vu que son importance et ses effets positifs sur le développement physique et mental des élèves-athlètes d'une part (Duchesneau, 2017), et sur le développement du sport marocain d'autre part. Ce qui par conséquent, facilite à ces élèves-athlètes leurs intégrations dans la sphère socio-économique et d'être des citoyens acteurs et engagés.

Cette catégorie d'élèves évolue au cœur d'un ensemble des milieux dont celui sportif, familial et scolaire (Duchesneau, 2017). Et en tant qu'adolescents, ils sont influencés par différents facteurs notamment les facteurs de risque qui peuvent favoriser l'apparition des comportements antisociaux, ou bien les facteurs de protection qui peuvent les atténuer.

Depuis toujours, la lutte contre les comportements antisociaux chez les adolescents est une problématique mondiale majeure. Au Maroc, le sujet a engendré une grande polémique médiatique permanente. Cependant, peu de recherches scientifiques ont été réalisées au niveau national, surtout en ce qui concerne la catégorie des élèves-athlètes, qui est selon certaines recherches scientifiques le plus vulnérable à manifester des comportements antisociaux.

Dernièrement, avec l'instauration d'un nouveau programme « sport-études » appelé « les parcours sport-études », l'importance d'étudier cette catégorie d'élèves est devenue plus que jamais une nécessité pour réussir ce projet. L'objectif de cette recherche est de mettre la lumière sur la problématique comportementale des adolescents scolarisés et surtout sur la catégorie des élèves-athlètes qui sont peu étudiés au niveau national et continental.

Notre article vise à mesurer, dans un premier temps, l'impact des facteurs de risque sur les comportements antisociaux des élèves collégiens et lycéens. Ensuite, nous allons analyser l'effet modérateur (ou effet d'interaction) des facteurs de protection sur la relation entre les facteurs de risque et les comportements antisociaux. Et finalement, nous allons comparer les résultats obtenus selon le parcours choisi « athlète / non-athlète » et le sexe afin de savoir s'il y a une influence du parcours « sport-études » et du genre sur le comportement des élèves-athlètes. Face aux constats venant d'être établi, notre recherche va essayer de répondre aux questions suivantes :

- Les facteurs de risque ont-ils un effet significatif sur les comportements antisociaux chez les élèves collégiens et lycéens ?
- Les facteurs de protection peuvent-ils atténuer la relation négative entre les facteurs de risque et les comportements antisociaux chez les élèves collégiens et lycéens ?
- Est-ce que les garçons ont tendance à manifester des comportements antisociaux plus que les filles ?
- Est-ce que les élèves athlètes du parcours « sport-études » ont tendance à manifester des comportements antisociaux plus que les élèves non-athlètes ?

Méthode

Notre méthodologie de recherche s'appuie sur un paradigme constructiviste puisque que nous sommes basés sur des faits observés dans le cadre de notre travail de terrain avec les élèves-athlètes et les élèves non-athlètes, ainsi que les entretiens réalisés avec un ensemble des intervenants directs notamment les enseignants et les surveillants généraux. Aussi, notre recherche s'inscrit dans une approche transversale vu qu'il n'y a pas assez de temps et de financement pour réaliser une étude longitudinale. Également, très rares sont les chercheurs qui ont essayé de traiter les comportements des élèves-athlètes au niveau national et continental. C'est pour cette raison que notre recherche sera de type exploratoire.

Participants et procédures

L'échantillon initial est composé de (N= 710) élèves issus du milieu collégial et lycéen et provenant de neuf régions du Maroc. Le premier échantillon est constitué de 352 élèves-athlètes âgés entre 12 et 19 ans, issus de 11 établissements scolaires incubateurs du parcours « sport-études ». Pour le deuxième échantillon, il s'agit de l'échantillon des élèves non-athlètes qui est constitué 358 élèves âgés entre 12 et 19 ans, généralement issus des mêmes établissements scolaires incubateurs du parcours « sport-études » avec quelques exceptions pour les villes de Tanger et Casablanca où les établissements incubateurs sont des lycées dédiés uniquement aux élèves-athlètes.

Pour remédier à ce problème, nous avons décidé de prendre un échantillon de d'autres établissements scolaires les plus proches. Les élèves ont été sélectionnés aléatoirement à chaque niveau scolaire. Presque la totalité des élèves sélectionnés ont accepté de participer volontairement à cette recherche.

La durée totale pour remplir les deux questionnaires est estimée entre 15 min et 20 min. Il faut mentionner que certains établissements scolaires « non-coopératif » ont refusé de participer à cette recherche sans autorisation préalable de l'académie régionale de l'éducation nationale concernée. Pour remédier à cette situation bloquante, nous avons déposé une lettre manuscrite adressée au directeur de l'académie avec une demande d'autorisation d'enquête signée et cachée par le doyen de la faculté des sciences de l'éducation de Rabat pour chaque académie régionale.

Malheureusement, la totalité des demandes sont restées sans réponses favorables, ce qui nous a obligé d'utiliser notre réseau professionnel pour avoir un accès à notre terrain de recherche.

Le nombre des questionnaires retenus pour l'analyse est de 458 questionnaires. 231 questionnaires pour les élèves non-athlètes et 227 questionnaires pour les élèves athlètes. En ce qui concerne le taux d'achèvement, il est égal à 64,48 % pour les élèves athlètes, et 64,52% pour les élèves non-athlètes. Ces taux sont légèrement faibles, normaux et prédits vu que la sensibilité des questions qui sont parfois trop personnelles et sensibles qui poussent certains élèves à abandonner avant d'avoir répondre à toutes les questions.

Outils de mesure

Concernant les facteurs de risque et les facteurs de protection, nous avons choisi la version traduite en arabe et validée du questionnaire du CTC-YS (Ezzaidi, 2021). Le Communities that care youth survey (CTC-YS) est l'un des systèmes de prévention utilisé largement aux Etats-Unis et au Canada. C'est un système opérationnel de planification et de mobilisation des ressources communautaires pour lutter contre les comportements antisociaux des jeunes adolescents, tels que la violence ou la consommation de drogues.

Le système est inspiré du modèle de développement social (Hawkins et Weis, 1985) qui permet d'identifier un ensemble des facteurs de risque et des facteurs de protection liés aux comportements antisociaux à l'aide d'un questionnaire (Arthur et coll., 2002).

Cet instrument de mesure a été testé pour sa fiabilité et sa validité et révisé plusieurs fois (Arthur et coll. 2007). Et dernièrement, ce questionnaire a été traduit, testé et validé dans plusieurs pays Européens notamment les Pays-Bas, l'Angleterre, l'Allemagne, Croatie, et Chypre (Farrington et coll., 2021), et également dans d'autres pays du monde comme l'Australie (Toumbourou, 1999) et l'Iran (Baheiraei et coll., 2014).

La version adaptée au contexte marocain est une version arabe composée de trois facteurs de risque et trois facteurs de protection dans quatre domaines de vie (famille, école, et individu). Pour les facteurs individuels, les facteurs de risque sont composés de 13 items, tandis que les facteurs de protection sont composés de 5 items. Pour Les facteurs familiaux, les facteurs de risque sont composés de 6 items, alors que les facteurs de protection sont composés de 11 items. Finalement, les facteurs liés à l'école, les facteurs de risque composés de 7 items, et les facteurs de protection sont composés également de 7 items. Le questionnaire contient 49 items sous l'échelle de Likert à trois points « Oui = 1 », « Parfois = 0.5 », « Non = 0 ».

En ce qui concerne les comportements antisociaux, nous avons choisi un extrait de la version arabe du questionnaire PDQ -4+ (ZAROUAL, 2021) qui est un outil diagnostique de la personnalité réalisé par le psychiatre Hyler (1994). Il a été traduit en plusieurs langues notamment à la langue française pour l'utiliser dans les pays francophones (Kounou et coll., 2015). Également, il a été testé et validé dans différents pays notamment en Chine (Ling et coll., 2010) et en Singapour (Abdin et coll., 2011). Ce dernier est utilisé pour détecter les troubles de la personnalité et les troubles de conduite selon les critères diagnostiques du DSM-5. Il faut mentionner que selon la CIM-10, les troubles de la personnalité antisociale peuvent débiter à la fin de l'enfance ou à l'adolescence, tandis que le DSM-5, affirme que les troubles peuvent manifester au plus tard à l'adolescence ou au début de l'âge adulte (Féline, 2002).

Pour notre recherche, nous avons utilisé uniquement les items qui permettent de mesurer la personnalité antisociale et les troubles de conduite chez les adolescents. Il s'agit de 7 items : Q8, Q20, Q46, Q59, Q75, Q94, et Q99. Pour répondre aux items, le sujet doit cocher « Vrai = 1 » ou « Faux = 0 », sauf la question numéro 99 (Q99) ou le sujet doit cocher uniquement les comportements qu'il a déjà fait avant l'âge de 15ans.

Les comportements cités dans cette question résument tous les critères diagnostiques du DSM-5. Il faut rappeler que l'enfant ou l'adolescent est diagnostiqué souffrant de troubles de conduite s'il manifeste au moins trois des 15 critères diagnostiques au cours des 12 derniers mois. Dans notre recherche, nous avons considéré que la réponse à Q99 est par « vrai = 1 » si le sujet a coché au moins 3 points, et que la réponse est par « faux = 0 » si le sujet a coché au maximum deux points.

Analyse factorielle des construits latents

Dans cette phase, nous mesurons la fiabilité ainsi que la validité des outils de mesure utilisés via l'analyse factorielle. Le rôle de l'analyse factorielle est de mesurer la fiabilité ainsi que la validité de l'instrument de mesure utilisé, et qui est dans notre cas le questionnaire.

L'analyse factorielle sera répartie en trois parties :

1. Le test de Bartlett et l'indice KMO, qui mesurent le degré de corrélation globale entre les items, ainsi que l'adéquation des données à une analyse en composante principale.
2. L'analyse en composante principale (ACP), qui est une méthode de factorisation qui sert à regrouper les variables de même caractère (fortement corrélées entre elles), pour former un construit qu'on appelle composante principale.
3. Fiabilité de facteurs tirés de l'ACP par le calcul de l'indice CR (Composite Reliability).

Facteur	Sous-facteur	KMO	Valeur Propre	% Variance cumulé	Items	CR	Action
Facteurs de risque individuels	Attitude aux CA	0,817	3,722	31	FRI1, FRI2, FR3, FRI4, et FRI5	0,789	Aucun changement
	Interaction avec les CA		1,668	44,7	FRI6, FR7, FRI8 et FR9	0,643	FRI8 et FRI9 ont été retirés
	Attitude de rébellion		1,08	53,9	FRI11, FRI12, et FRI	0,616	FRI10 et FRI11 ont été retirés
Facteurs de protection individuels		0,577	1,423	47,4	FPI2, FPI3, FP4	0,45	FRI1 et FRI5 ont été retirés
Facteurs de risque familiaux	Faible gestion familiale	0,623	2,318	38,6	FRF3, FRF4, FRF5, et FRF	0,775	FRF3 a été retiré
	Conflits parentaux		1,37	61,5	FRF1, FRF2	0,807	Aucun changement
Facteurs de protection familiaux	Attachement familial	0,842	2,537	23,1	FPF1, FPF2, FPF3 et FPF4	0,73	Aucun changement
	Récompenses familiales		2,329	44,2	FPF5, FPF6, FPF7 et FPF8	0,753	FPR8 a été retiré
	Opportunités familiales		1,786	60,5	FPF9, FPF10 et FPF11	---	Tout le sous-facteur a été rejeté
Facteurs de risque liés à l'école	Faible attachement scolaire	0,727	2,486	35,5	FRE4, FRE5, FRE5 et FRE7	0,693	Aucun changement
	Echec scolaire		1,4	55,8	FRE1, FRE2 et FRE3	0,675	Aucun changement
Facteurs de protection liés à l'école	Récompenses scolaires	0,637	1,984	28,4	FPE5, FPE6 et FPE7	0,667	FPE6 a été retiré
	Opportunités scolaires		1,22	45,8	FPE1, FPE2, FPE3 et FPE4	0,561	FPE1 et FPE2 ont été retirés
Comportements antisociaux		0.761	2.237	37.29	CA1, CA2, CA3, CA4, CA5 et CA7	0,664	CA6 a été retiré

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des actions mises en place concernant l'analyse factorielle

Diagnostic des résidus du modèle

Nous avons testé le modèle global afin de le valider par un diagnostic des résidus, qui est l'un des hypothèses essentielles pour la validation du modèle global, qui permet de juger sur la qualité prédictive de ce dernier.

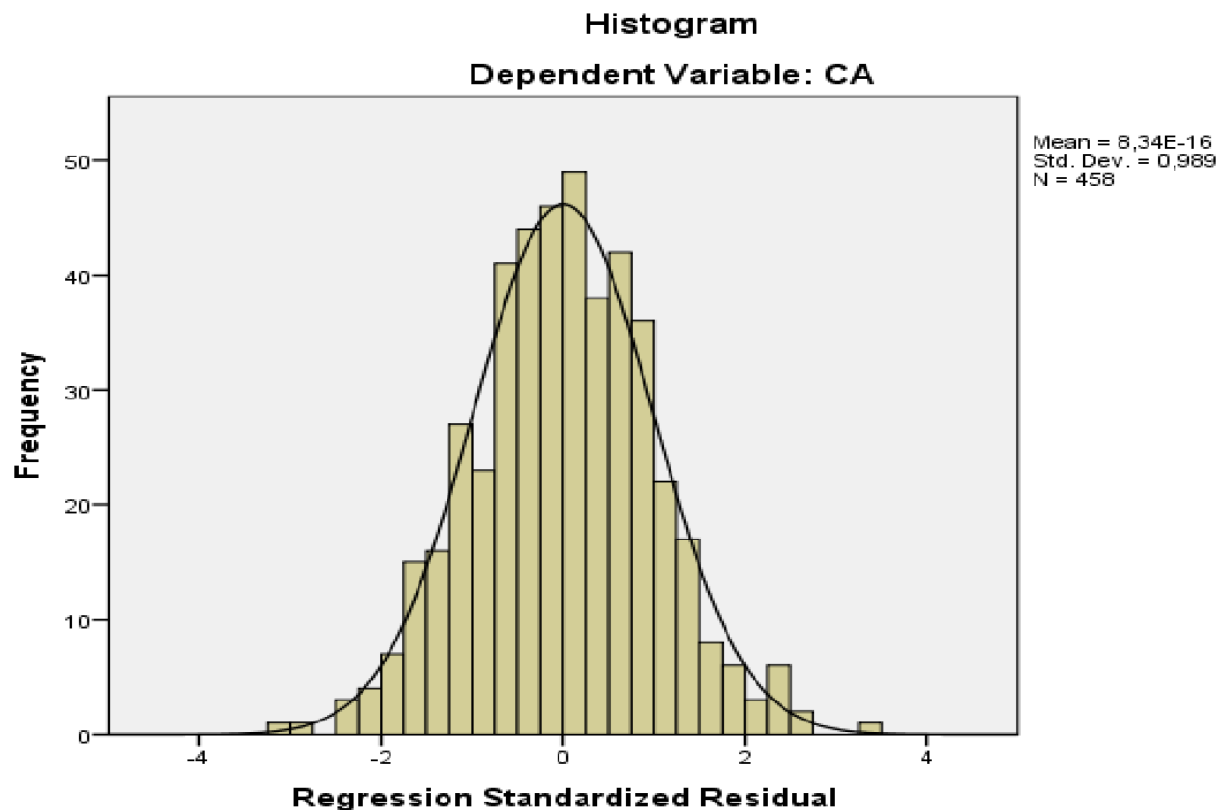


Figure 1 : L'histogramme des résidus normalisés

L'histogramme des résidus à l'aire de forme en cloche, ce qui nous pousse à dire qu'ils sont normaux.

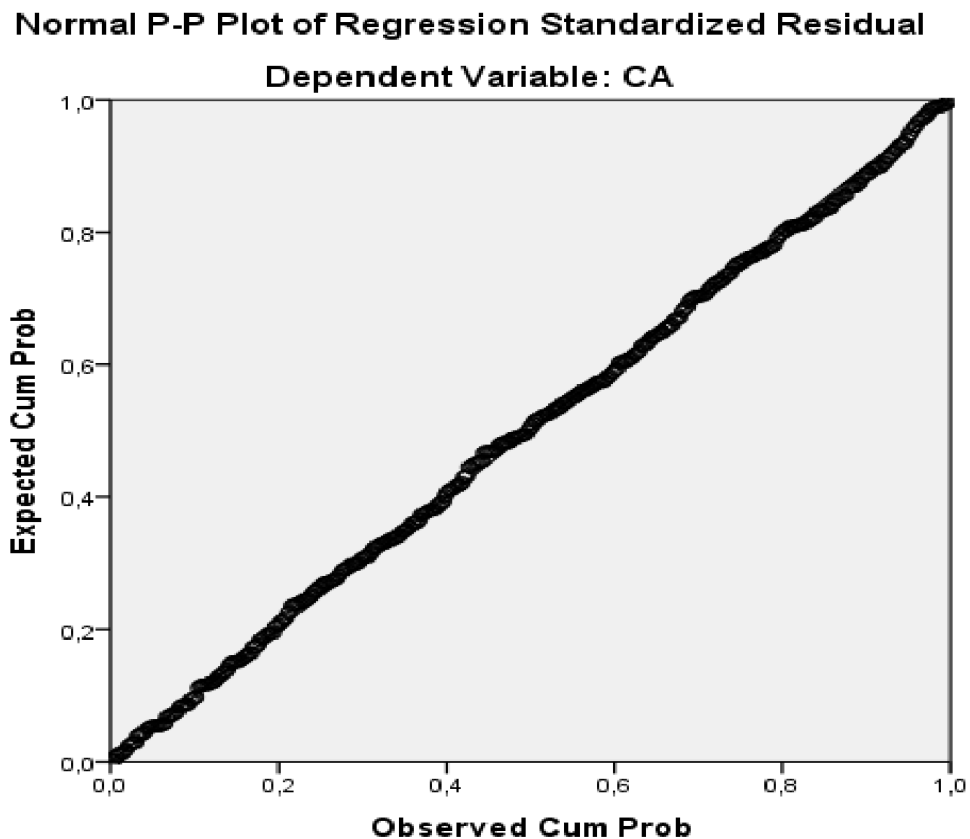


Figure 2 : Le diagramme Quantile-Quantile des résidus normalisés

Le diagramme Q-Q est aussi un bon outil de jugement de la normalité d'une distribution. Ici les résidus sont alignés sur la droite Quantile-Quantile. Finalement on peut conclure que les résidus suivent une loi normale.

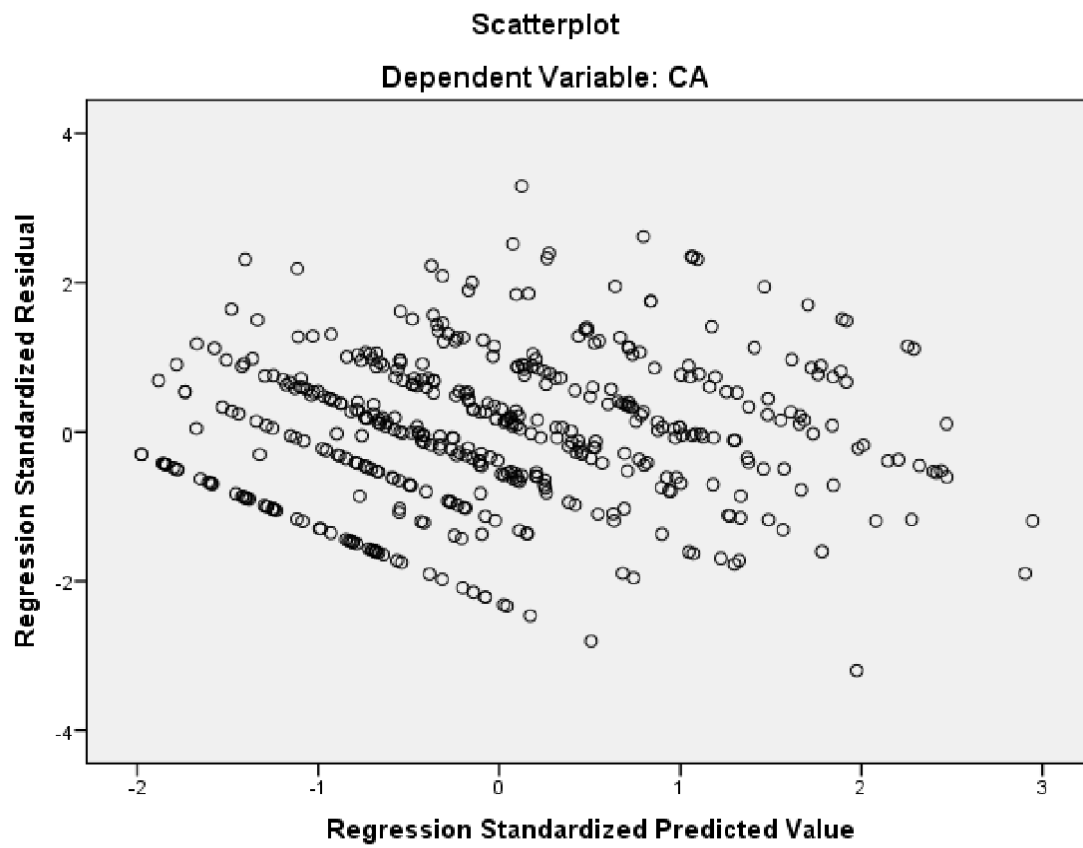


Figure 3 : Homoscédasticité et non corrélation des résidus

Le nuage de point est distribué de façon aléatoire et n'affiche aucune allure ou variation particulière.

Finalement, nous pouvons donc conclure que les résidus de ce modèle sont de même variance et non corrélés. Donc, notre modèle présente une bonne qualité prédictive et peut être validé.

Résultats

Model		Unstandardized Coefficients		Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error		Tolerance	VIF
Contrôlé	(Constant)	1,792	,217	,000		
	FRI_Att_Pos	-,376	,061	,000	,910	1,098
	FRI_Inter	,544	,065	,000	,781	1,280
	FRI_Rebel	,183	,062	,004	,855	1,169
	FRF_Conflits	-,062	,064	,334	,802	1,246
	FRF_Gestion	,129	,065	,050	,779	1,283
	FPF_Récomp	-,245	,065	,000	,784	1,276
	FRE_Echec	,244	,069	,000	,710	1,408
	FRE_Faible_Att	,290	,064	,000	,807	1,240
	Inter_FRI_FPI1	-,014	,055	,799	,891	1,122
	Inter_FRI_FPI2	,045	,058	,444	,932	1,073
	Inter_FRI_FPI3	-,014	,057	,799	,843	1,186
	Inter_FRF_FPF1	,074	,057	,197	,917	1,091
	Inter_FRF_FPF2	,004	,057	,939	,894	1,119
	Inter_FRE_FPE1	-,053	,052	,309	,795	1,257
	Inter_FRE_FPE2	-,027	,061	,664	,916	1,092
	Inter_FRE_FPE3	-,030	,055	,588	,909	1,100
	Inter_FRE_FPE4	-,096	,055	,084	,957	1,044
	Sexe_Code	,294	,127	,021	,843	1,186
	Elève-athlète	,913	,127	,000	,828	1,208

- FRI_Att_Pos : Le facteur « Attitude positive aux comportements Antisociaux » est significatif, sa valeur est de -0,376, ce qui veut dire que les attitudes positives aux comportements antisociaux augmentent la probabilité d'apparition des comportements antisociaux de 37,6%.

- FRI_Inter : Le facteur « interactions aux pairs antisociaux » est significatif, sa valeur est de 0,544, ce qui veut dire que les interactions aux pairs antisociaux augmentent la probabilité d'apparition des comportements antisociaux de 54,4%.

- FRI_Rébel : Le facteur « Attitude de rébellion » est significatif, sa valeur est de 0,183, ce qui veut dire que les attitudes de rébellion augmentent la probabilité d'apparition des comportements antisociaux de 18,3%.

- FRF_Gestion : Le facteur « faible gestion familiale » est significatif, sa valeur est de 0,129, ce qui veut dire que la mauvaise gestion familiale augmente la probabilité d'apparition des comportements antisociaux de 12,9%.
- FPF_Récomp : Le facteur « récompenses familiales » est significatif, sa valeur est de - 0,245, ce qui veut dire que les récompenses familiales diminuent la probabilité d'apparition des comportements antisociaux de 24,5%.
- FRE_Echec : Le facteur « échec scolaire » est significatif, sa valeur est de 0,244, ce qui veut dire que l'échec scolaire augmente la probabilité d'apparition des comportements antisociaux de 24,4%.
- FRE_Faible_Att : Le facteur « faible attachement scolaire » est significatif, sa valeur est de 0,29, ce qui veut dire que le faible attachement scolaire augmente la probabilité d'apparition des comportements antisociaux de 29%.
- Inter_FRE_FPE4 : L'effet modérateur du facteur de protection « opportunités scolaires » par rapport au facteur de risque lié à l'école « échec scolaire » est significatif, sa valeur est de 0.096. Et celui-ci diminue l'effet de l'échec scolaire sur les comportements antisociaux de 9,6%.
- Sexe : Le sexe a un effet significatif, de valeur 0,294 ce qui signifie que les garçons sont plus susceptibles de manifester des comportements antisociaux que les filles d'après la valeur positive de ce coefficient (0 : fille, 1 : garçon).
- Elève-athlète : Le facteur « parcours athlète / non-athlète » est aussi significatif et encore plus significatif que le facteur « sexe » affichant un coefficient de 0,913.
- « FRF_Conflits_familiaux », « facteurs de protection individuels » et « facteurs de protection familiaux » sont des facteurs non significatifs, et donc n'affectent pas le degré de manifestation des comportements antisociaux.

Hypothèse	Décision
H1-a : Les facteurs de risque individuels ont un impact significatif sur les comportements antisociaux des ados.	Validée
H1-b : L'impact significatif des facteurs de risque individuels sur les comportements antisociaux des ados est modéré par l'effet des facteurs de protection individuels.	Rejetée
H2-a : Les facteurs de risque familiaux ont un impact significatif sur les comportements antisociaux des ados.	Validée
H2-b : L'impact significatif des facteurs de risque familiaux sur les comportements antisociaux des ados est modéré par l'effet des facteurs de protection familiaux.	Rejetée
H3-a : Les facteurs de risque liés à l'école ont un impact significatif sur les comportements antisociaux des ados.	Validée
H3-b : L'impact significatif des facteurs de risque liés à l'école sur les comportements antisociaux des ados est modéré par l'effet des facteurs de protection liés à l'école.	Validée
H4 : Les garçons ont plus tendance à manifester des comportements antisociaux que les filles.	Validée
H5 : Les élèves athlètes ont plus tendance à manifester des comportements antisociaux que les élèves non-athlètes.	Validée

Tableau 2 : Récapitulatif des résultats de la vérification des hypothèses

Discussion

Le premier résultat qu'on peut tirer de cette recherche c'est que les facteurs de risque étudiés précédemment ont un effet direct et significatif sur l'apparition des comportements antisociaux chez les élèves collégiens et lycéens. Ce résultat est similaire aux résultats trouvés par de nombreux chercheurs cités précédemment notamment Hawkins et Catalano, (1992). En effet, les facteurs de risque peuvent augmenter la probabilité de manifester des comportements antisociaux chez les élèves adolescents.

Le deuxième résultat qui est ressorti de cette recherche, c'est que les facteurs de protection individuels et familiaux étudiés ne peuvent pas atténuer la relation entre les facteurs de risque et les comportements antisociaux chez les élèves collégiens et lycéens sauf dans le cas des facteurs de protection liés à l'école. Ce qui nous a montré que ces facteurs de protection individuels et familiaux, ne peuvent pas jouer le rôle modérateur entre les facteurs de risque et les comportements antisociaux, et nous pouvons les considérer dans notre cas comme des facteurs distincts. Ce résultat est contradictoire avec les travaux d'un ensemble des chercheurs notamment Rutter (1985) et Kandel et ses collaborateurs (1988) qui ont travaillé sur le concept modérateur des facteurs de protection.

En revanche, ce résultat obtenu confirme les synthèses critiques des connaissances sur les facteurs de protection de Ouellet et Sheilagh (2014), qui ont montré que les facteurs de protection qui existent déjà dans la littérature souffrent des lacunes méthodologiques et conceptuelles, notamment la définition conceptuelle de ces facteurs et la quasi-absence de leurs validations. Ce qui peut expliquer la préférence des chercheurs à étudier les facteurs de risque, plutôt que les facteurs de protection. Il faut mentionner que le champ des conduites délinquantes et antisociales est très vaste, vu la complexité du phénomène. Également, malgré le nettoyage des données, il y a une forte probabilité que certains élèves n'étaient pas assez honnêtes pour dire toute la vérité concernant leurs pairs et parents, ce qui a probablement causé le rejet de l'hypothèse H1-b et H2-b.

Le troisième résultat de cette recherche c'est que les garçons ont plus tendance à manifester des comportements antisociaux que les filles. Ce résultat confirme les travaux de certains chercheurs notamment Maughan et ses collaborateurs (2004) et Moffit et ses collaborateurs (2001) sur la relation remarquable entre le sexe de l'élève et les comportements antisociaux. Ces derniers ont montré que les garçons sont les plus touchés par les troubles de conduite que les filles avec un taux de 2.1% contre 0.8% chez les filles.

Le quatrième résultat, qui est le plus important dans notre recherche, c'est que les élèves athlètes sont plus susceptibles de manifester des comportements antisociaux que les élèves non-athlètes, et que les facteurs de risque sont loin d'être la cause unique des comportements antisociaux chez cette catégorie. Des résultats similaires ont été trouvés par Gendron et ses collaborateurs (2011).

Ce résultat signifie que ce nouveau parcours « sport-études » contient probablement des lacunes qui favorisent l'apparition des comportements antisociaux. En récoltant les données qu'une seule fois, nous n'avons aucune possibilité d'évaluer, d'une manière précise, quels éléments de l'environnement du parcours sport-études agissent à titre de facteurs de risque. Une étude longitudinale sera nécessaire pour mieux comprendre l'effet du parcours sur les comportements des élèves-athlètes. Parmi les explications possibles, la recherche de la performance maximale et les résultats sportifs par les entraîneurs et les parents au détriment du plaisir de la pratique sportive (Lemyre et Trudel, 2004).

Aussi, nous pensons que la nouvelle conception du parcours « sport-études » comme les modèles antérieurs (La section sportive et l'espoir sportif), ne permettent pas aux élèves-athlètes de concilier entre le sport de haut niveau et les études. Selon la recherche menée par Takhalouicht (2020), un seul sur cinquante élèves-athlètes a pu exceller dans le double projet sport-études. Cette réalité perturbante peut augmenter le stress chez cette catégorie d'élèves, et par conséquent, la manifestation des comportements antisociaux (Susman, 2006).

En effet, malgré le nouvel aménagement temporel (les études pendant les matinées et la formation sportive aux après-midis), les élèves athlètes du parcours « sport-études » ont un emploi du temps trop chargé durant toute la semaine, et même aux midis (de 12h30min à 14h30min), ce qui peut causer le burnout et l'anxiété chez cette catégorie d'élèves, et par conséquent, diminuer les résultats scolaires (Alami et coll., 2012).

Également, la nouvelle conception du parcours « sport-études » favorise la performance et l'excellence sportive au détriment de la performance scolaire à travers l'augmentation considérable des coefficients de la formation sportive. (Coefficient « 4 » pour l'enseignement collégial, coefficient « 8 » pour la série « lettres et sciences humaines », le coefficient « 12 » pour la série « sciences expérimentales » et coefficient « 14 » pour la série « Economie et Gestion ». Un système de bonification non-adapté peut encourager les élève-athlètes à négliger certaines matières en faveur de leur nouvelle matière « la formation sportive » qui est d'après nous, une matière scolaire étrangère basée en quasi-totalité sur la performance sportive et qui est loin d'être une discipline scolaire, ce qui peut causer une perte de motivation scolaire, et puis, l'échec scolaire qui va sûrement, selon notre modeste recherche et les recherches antécédentes citées précédemment, augmenter l'apparition des comportements antisociaux.

Une autre explication possible c'est que les critères de sélection des élèves pour intégrer les classes du parcours n'incluent pas des critères comportementaux, par exemple, exiger un taux d'assiduité fort à l'année précédente pour garantir son engagement scolaire et sportif, ou bien, exiger que le dossier éducatif du candidat ne fait aucune mention des rapports de mauvaise conduite, ce qui ouvre la voie aux quelques déviants à se rassembler dans une seule classe et d'influencer leurs collègues non-déviants. Les relations d'amitié avec les adolescents antisociaux peuvent être un terrain fertile pour le développement de comportements antisociaux (Burk, Steglich et Snijders, 2007).

De nombreuses pistes pour de futures recherches peuvent être proposées. Premièrement, bien que nous ayons montré la relation entre le choix du parcours « sport-études » et les comportements antisociaux, il est nécessaire de réaliser des études longitudinales pour étudier en profondeur l'effet du parcours sur les comportements des élèves-athlètes, cela pourrait être faite à travers le suivi d'un échantillon représentatif des élèves durant tout leur cursus en parcours « sport-études ».

Deuxièmement, pour connaître quels éléments de l'environnement du parcours « sport-études » agissent à titre de facteurs de risque, un ensemble de recherches seront nécessaires. Par exemple, mais sans s'y limiter, étudier l'impact du coefficient du matière « formation sportive » sur l'engagement scolaire des élèves-athlètes, ou bien l'impact de l'aménagement horaire du parcours « sport-études » sur la performance scolaire et sportive.

Conclusion

La présente recherche s'est intéressée à étudier les facteurs de risque et les facteurs de protection associés aux comportements antisociaux chez les élèves-athlètes du parcours « sport-études ». Dans un premier temps, il était primordial de chercher dans la littérature un ensemble des variables fondamentales de notre recherche notamment les facteurs de risque, les facteurs de protection, les comportements antisociaux, le sexe et le parcours « athlète/non-athlètes » et de trouver les relations entre eux. Ce qui nous a permis, à partir du cadre théorique, de constituer le modèle conceptuel de cette recherche et d'extraire un ensemble d'hypothèses.

Pour opérationnaliser le modèle établi, nous avons choisi deux outils de mesure reconnus, il s'agit de la version arabe du questionnaire « CTC-YS » pour les facteurs de risque et les facteurs de protection, et un extrait de la version arabe du questionnaire « PDQ - 4+ » pour les comportements antisociaux. Ensuite, nous avons mesuré la fiabilité et la validité des instruments de mesure utilisés via l'analyse factorielle, et d'éliminer les items qui ont une faible corrélation. Et puis, il a été nécessaire de tester le modèle global pour le valider par une régression linéaire multiple et un diagnostic des résidus qui a effectivement affiché de bons résultats, et donc, nous avons pu confirmer que les outils de mesure sont fiables et valides dans notre contexte de recherche.

Après l'analyse d'un échantillon représentatif de (n=458) des élèves athlètes et non-athlètes collecté dans un ensemble des villes du royaume et dans un temps bien déterminé, les résultats obtenus ont montré que les élèves athlètes ont plus tendance à se comporter d'une manière antisociale que les élèves non-athlètes. Aussi, les garçons ont plus tendance à manifester des comportements antisociaux que les filles. Au niveau du modèle conceptuel, nous avons pu confirmer la relation entre les facteurs de risque et les comportements antisociaux. Aussi, le rôle modérateur des facteurs de protection liés à l'école. En revanche, les résultats nient le rôle modérateur pour les facteurs de protection individuels et familiaux.

Finalement, de nombreuses pistes de recherches futures peuvent être suggérées. A titre d'exemple, réaliser des études longitudinales pour étudier en profondeur l'effet du parcours sur les comportements des élèves-athlètes. Deuxièmement, pour connaître quels éléments de l'environnement du parcours « sport-études » agissent à titre de facteurs de risque, un ensemble de recherches seront nécessaires. Par exemple, mais sans s'y limiter, étudier l'impact du coefficient du matière « formation sportive » sur l'engagement scolaire des élèves-athlètes, ou bien l'impact de l'aménagement horaire du parcours « sport-études » sur la performance scolaire et sportive. Ces recherches et d'autres vont contribuer sans aucun doute à l'amélioration continue de ce projet ambitieux.

Pour conclure, les relations entre les facteurs de risque, les facteurs de protection et les comportements antisociaux chez les adolescents, et plus spécifiquement les élèves-athlètes restent un sujet complexe à étudier, cependant, la compréhension graduelle de ces élèves continue d'enrichir nos connaissances et notre expertise, ce qui permet aux intervenants d'effectuer des remédiations et d'élaborer des actions de prévention de plus en plus efficaces.

Références bibliographiques

- Abdin, E., Koh, K. G. W. W., Subramaniam, M., Guo, M.-E., Leo, T., Teo, C., Chong, S. A. (2011). Validity of the Personality Diagnostic Questionnaire—4 (PDQ-4+) among Mentally Ill Prison Inmates in Singapore. *Journal of Personality Disorders*, 25(6), 834–841. <https://doi.org/10.1521/pedi.2011.25.6.834>
- Alami, N., Ahami, A. O. T., Badda, B., Latifi, M. (2012). Burnout et anxiété en milieu scolaire. [En ligne]. <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1206d.html>
- Arthur, M. W., Hawkins, J. D., Pollard, J. A., Catalano, R. F., & Baglioni, A. J., Jr. (2002). Measuring risk and protective factors for substance use, delinquency, and other adolescent problem behaviors: The Communities That Care Youth Survey. *Evaluation Review*, 26(6), 575–601. <https://doi.org/10.1177/019384102237850>
- Arthur, M. W., Briney, J. S., Hawkins, J. D., Abbott, R. D., Brooke-Weiss, B. L., & Catalano, R. F. (2007). Measuring risk and protection in communities using the Communities That Care Youth Survey. *Evaluation and Program Planning*, 30(2), 197–211. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2007.01.009>
- Baheiraei, A., Soltani, F., Ebadi, A., Cheraghi, M. A., Foroushani, A. R., & Catalano, R. F. (2014). Psychometric properties of the Iranian version of “Communities That Care Youth Survey.” *Health Promotion International*, dau062. <https://doi.org/10.1093/heapro/dau062>
- Burk, W. J., Steglich, C. E. G., & Snijders, T. A. B. (2007). Beyond dyadic interdependence: Actor-oriented models for co-evolving social networks and individual behaviors. *International Journal of Behavioral Development*, 31(4), 397–404. <https://doi.org/10.1177/0165025407077762>
- Duchesneau, M. A. (2017). Les effets de la participation au programme Sport-études sur le développement des élèves-athlètes, [Thèse de doctorat]. Université de Montréal. [En ligne]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/20063/Duchesneau_Marc-Andre_2017_these.pdf
- Ezzaidi, B (2021). Adaptation d'un questionnaire mesurant les facteurs de risque et les facteurs de protection liés aux comportements antisociaux à l'adolescence. *Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche en Éducation/ N°5*. Juin 2021. 18p. [En ligne]. <https://revues.imist.ma/index.php/RMERE/article/download/24166/13920>
- Farrington, D. P., Jonkman, H., & Groeger-Roth, F. (Eds.). (2021). *Delinquency and Substance Use in Europe*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-58442-9>
- Féline A, Guelfi JD, Hardy P. (2002). Les troubles de la personnalité. *Médecine – sciences Flammarion*, 443p.
- Gendron, M., Debarbieux, E., Bodin, D., Frenette, E. (2011). Comportements d'intimidation et de violence dans le soccer amateur au Québec : La situation des joueurs et des joueuses de 12 à 17 ans inscrits dans un programme sport-études. *International Journal of violence and school*, 90-111. [En ligne]. <https://www.researchgate.net/publication/310468118>

- Gottfredson, D. C., Mc Neil, R. J., & Gottfredson, G. D. (1991). Social Area Influences on Delinquency: A Multilevel Analysis. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 28(2), 197–226. <https://doi.org/10.1177/0022427891028002005>
- Hawkins, J. D., & Weis, J. G. (1985). The social development model : An integrated approach to delinquency prevention. *The Journal of Primary Prevention*, 6(2), 73–97. <https://doi.org/10.1007/BF01325432>
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64–105. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.64>
- Hyler, S. E. (1994). Personality Diagnostic Questionnaire-4 (PDQ-4). New York: New York State Psychiatric Institute. [En ligne]. <https://www.reginfo.gov/public/do/DownloadDocument?objectID=6088601>
- Kandel, E., Mednick, S.A., Kirkegaard-Sorensen, L., Hutchings, B., Knop, J., Rosenberg, R., & Schulsinger, F. (1988). IQ as a protective factor for subjects at high risk for antisocial behavior. *Journal of consulting and clinical psychology*, 56 2, 224-6. <https://doi.org/10.1037/%2F0022-006X.56.2.224>
- Kounou, K. B., Dogbe Foli, A. A., Djassoa, G., Amétépé, L. K., Rieu, J., Mathur, A., ... Schmitt, L. (2015). Childhood maltreatment and personality disorders in patients with a major depressive disorder: A comparative study between France and Togo. *Transcultural Psychiatry*, 52(5), 681–699. <https://doi.org/10.1177/1363461515572001>
- Lemyre, F., & Trudel, P. (2004). Le parcours d'apprentissage au rôle d'entraîneur bénévole. [The Learning Path of Volunteer Coaches.] *Avante*, 10, 40-55.
- Ling, H., Qian, M., & Yang, B. (2010). Reliability and validity of the Chinese version of the Personality Diagnostic Questionnaire-4+: A study with Chinese college students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(3), 311–320. <https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.3.311>
- Maughan, B., Rowe, R., Messer, J., Goodman, R., & Meltzer, H. (2004). Conduct Disorder and Oppositional Defiant Disorder in a national sample: developmental epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 609–621. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00250.x>
- McGee, T. R., Wickes, R., Corcoran, J., Bor, W., & Najman, J. (2011). Antisocial behaviour: An examination of individual, family, and neighbourhood factors. *Trends & Issues in Crime and Criminal Justice*, 410, 1-6. [En ligne]. <https://www.aic.gov.au/sites/default/files/2020-05/tandi410.pdf>
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Rutter, M., & Silva, P. A. (2001). Sex Differences in Antisocial Behaviour: Conduct Disorder, Delinquency, and Violence in the Dunedin Longitudinal Study. Cambridge: Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/CBO9780511490057>
- Ouellet, F. & Hodgins, S. (2014). Synthèse des connaissances sur les facteurs de protection liés à la délinquance. *Criminologie*, 47(2), 231–262. <https://doi.org/10.7202/1026735ar>

Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 147, 598–611. <https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>

Susman, E. J. (2006). Psychobiology of persistent antisocial behavior: Stress, early vulnerabilities and the attenuation hypothesis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(3), 376–389. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2005.08.002>

Takhalouicht, N. (2020), Comment réussir sport-études au Maroc ? . *Revue Marocaine de l'évaluation et de la recherche en Education/ N°3*, 96-105. [En ligne]. <https://revues.imist.ma/index.php/RMERE/article/view/20501>

Toumbourou, J. (1999). Implementing communities that care in Australia: a community mobilisation approach to crime prevention. *Trends & issues in crime and criminal justice*. Canberra: Australian Institute of Criminology, (122), 1–6. [En ligne]. <https://www.aic.gov.au/sites/default/files/2020-05/tandi122.pdf>

Zaroual, A. (2021). Traduction et validation de questionnaire de diagnostic de la personnalité, PDQ-4+, [Thèse de doctorat]. Université Mohamed V de Rabat. [En ligne]. <http://ao.um5.ac.ma/xmlui/handle/123456789/19499>

Les déterminants intra-individuels de l'acceptation et utilisation des technologies d'information et communication (TIC) comme outil pédagogique : Cas du Data Show par les professeurs du lycée à Agadir.

Aziz ABOULAHSEN¹

FSJES-Agadir, Université Ibnou Zohr, Maroc

Mohamed DAANUN

FSJES-Agadir, Université Ibnou Zohr, Maroc

Lhassane JAOUHARI

FSJES-Agadir, Université Ibnou Zohr, Maroc

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N3.4>

Résumé :

Ce travail de recherche vise principalement l'identification des déterminants intra-individuels les plus significatifs pour prédire le comportement de l'acceptation des TIC plus particulièrement le Data Show par les enseignants marocains du deuxième cycle comme outil pédagogique. En fait, Il s'agit d'étudier la nature des relations d'influence qui pourraient exister entre l'intention de l'utilisation du data show par les enseignants du lycée et les déterminants intra-individuels les plus significatifs.

Pour ce faire, nous avons mobilisé le modèle de l'acceptation des technologies développé par Venkatesh et Bala en 2008 comme principal sous-bassement théorique. En outre, dans cette étude, nous avons adopté un positionnement épistémologique positiviste et un raisonnement hypothético-déductif. En effet, un questionnaire a été administré et des données d'enquête ont été recueillies auprès d'un échantillon de 300 enseignants travaillant dans les lycées à Agadir avec un taux de retour de 25%.

Le traitement et analyse des données collectées a été réalisé à l'aide du logiciel Smart PLS v4. Les résultats montrent que l'auto-efficacité et la recherche du plaisir et la volonté sont les déterminants intra-individuels qui influencent significativement l'intention des enseignants à utiliser le data show dans leurs actions pédagogiques.

¹ aziz.aboulahcen@edu.uiz.ac.ma

Accepté : 02/03/2024

Publié : 02/05/2024

Néanmoins, malgré que les résultats de cette étude soient satisfaisants et cohérents avec les résultats de certaines études empiriques dans d'autres contextes, il est difficile de les généraliser en raison de la petite taille de l'échantillon étudié et les particularités de la technologie étudiée.

Mots clés : Acceptation, data show, déterminants intra-individuels, Technologies d'information et communication, Utilisation.

Abstract :

This research work primarily aims at identifying the most significant intra-individual determinants for predicting the acceptance behavior of ICT, specifically Data Show, by Moroccan secondary school teachers as a pedagogical tool. In essence, the study seeks to investigate the nature of influence relationships that may exist between the intention to use Data Show by high school teachers and the most significant intra-personal determinants.

To achieve this, we employed the Technology Acceptance Model developed by Venkatesh and Bala in 2008 as the main theoretical foundation. Additionally, in this study, we adopted a positivist epistemological stance and a hypothetico-deductive reasoning approach. Indeed, a questionnaire was administered, and survey data were collected from a sample of 300 teachers working in high schools in Agadir, with a response rate of 25%.

The processing and analysis of the collected data were conducted using Smart PLS v4 software. The results indicate that self-efficacy, the pursuit of pleasure, and willingness are the intra-individual determinants that significantly influence teachers' intention to use Data Show in their pedagogical practices.

However, despite the satisfactory and consistent results of this study with those of certain empirical studies in other contexts, generalizing them is challenging due to the small size of the studied sample and the specificities of the technology under investigation.

Keywords: Acceptance, Data Show, intra-individual determinants, Information and Communication Technologies, Usage.

Introduction

La transition numérique, en tant qu'axe fondamental de la stratégie "Maroc Digital 2025", se positionne au cœur des évolutions éducatives au sein du Royaume du Maroc (Maroc digital 2025, 2020). Plaçant au centre de ses préoccupations les différentes composantes de la communauté éducative, cette initiative vise à faire des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) une priorité majeure pour plus d'innovation pédagogique. La stratégie "Maroc Digital" a ainsi insufflé une nouvelle dynamique à la généralisation du programme des classes numériques pilotes. Lequel programme, vise d'ici 2030 selon Iham Laaziz, directrice du projet «GENIE» du ministère de l'Éducation nationale, l'émergence d'une école innovante, équipée, connectée et intégrée dans la société du savoir... Cette culture numérique est perçue comme étant cruciale pour le succès de toute innovation pédagogique dans le contexte actuel (H. EL HAÏTI, 2022).

Le confinement instauré au Maroc en 2020 a mis en évidence l'importance, voire l'urgence, de finaliser le processus de numérisation de l'enseignement et d'en améliorer les mécanismes, dans le but de promouvoir des pratiques pédagogiques innovantes à tous les niveaux. En somme, il s'agit de repenser les modalités de formation à la lumière des enseignements tirés de la pandémie.

Cette conclusion revêt une importance particulière, notamment à la suite des critiques adressées à l'expérience marocaine de l'enseignement à distance pendant la suspension des cours en raison de l'état d'urgence sanitaire.

Le domaine de la recherche sur les implications du numérique dans le contexte éducatif mobilise actuellement un grand nombre de chercheurs et chercheuses. Cependant, la question centrale des déterminants explicatifs de l'acceptation et de l'utilisation des TICE, surtout au sein des établissements publics, demeure relativement peu explorée dans la recherche scientifique actuelle. En effet, peu d'études ont scruté les déterminants de l'acceptation des systèmes d'information dans les écoles, notamment dans un contexte où l'utilisation des technologies est rendue "non obligatoire" par des directives ministérielles. D'où l'importance cruciale de notre recherche.

Notre étude ambitionne ainsi de répondre à la question centrale suivante : quels sont les déterminants intra-individuels les plus importants de l'acceptation et de l'utilisation des TIC dans le contexte éducatif marocain ?

Pour ce faire, nous exposerons les principales conclusions de notre revue de la littérature, qui constituera le cadre théorique de notre recherche. Ensuite, nous détaillerons la conception de notre étude et le modèle conceptuel qui sera soumis à une validation empirique. Enfin, nous présenterons et analyserons les résultats obtenus.

1. Revue de littérature et développement des hypothèses.

1.1 Modèle d'acceptation des technologies version 3 (TAM3²) :

Dans une étude en 2008 Venkatesh & Bala, ont essayé de remédier aux limites du TAM 2 et en aboutissant à l'élaboration du TAM3 : un modèle intégratif des différentes variables individuelles testées par la théorie unifiée de l'acceptation et de l'utilisation des technologies (UTAUT) (ABOULAHSEN & JAOUHARI, 2022).

Le TAM 3 vient compléter les modèles précédents par l'ajout de six antécédents à l'utilisabilité perçue d'une nouvelle technologie :

L'auto-efficacité informatique, l'anxiété informatique, le contrôle externe perçu, le degré de spontanéité avec l'ordinateur, le plaisir perçu et l'utilisabilité objective.

² Technology acceptance model

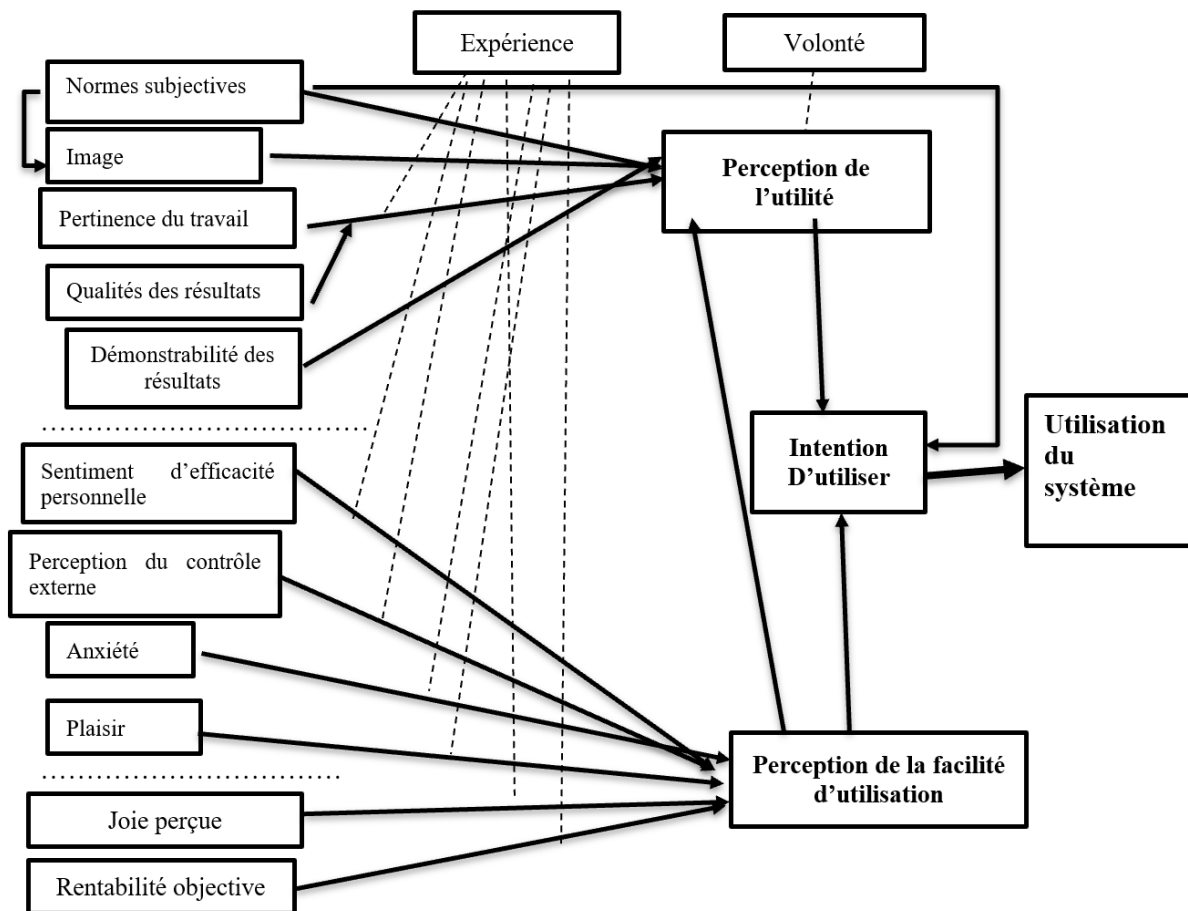


Figure 1:Modèle TAM3 (Venkatesh et bala 2008)

1.2 Déterminants intra-individuels : Cadrage théorique

Les déterminants intra-individuels concernent les caractéristiques d'un individu et son vécu personnel. La trajectoire d'une personne au sein de l'entreprise, sa motivation, ses capacités d'adaptation, ses traits de caractère... peuvent constituer des freins ou au contraire des atouts pour bien vivre un changement (Galand, 2016). Ainsi, les déterminants intra-individuels intègrent les différents déterminants qui représentent un coût pour l'individu et peuvent être d'ordre cognitif ou affectif.(Bobillier-Chaumon & Dubois, 2009)

Le coût cognitif dépend de l'activité en cours et des caractéristiques des personnes ; elle demeure difficilement estimable a priori. Cette charge à trois origines :

D'abord la densification de l'activité, c'est-à-dire que l'individu a le sentiment d'avoir à exécuter de nombreuses tâches concourantes, concurrentes ou inachevées. Puis, l'intensification de l'activité dans le cas où le nouveau dispositif requiert des compétences supplémentaires. Du coup, Appréhender de nouveaux savoirs implique souvent une surcharge cognitive.

Le coût affectif résulte d'un inconfort émotionnel ou lorsque le plaisir ou la satisfaction n'est pas assuré (Rossignol, 2010).

Sommairement, les déterminants intra-individuels concernent les croyances et opinions (cognition au sens de Fishbein et Ajzen(El Harbi & Mansour, 2008)) de l'individu. En fait, il s'agit des variables régulatrices du comportement de l'individu qu'on a intitulé variables intrapersonnelles avec ses quatre construits suivants : Auto-efficacité, volontarisme, anxiété informatique et plaisir.

1.3 Fixation et formulation des Hypothèses relatives aux déterminants intra-individuels :

Après avoir fini le choix des construits des déterminants intra-individuels de l'acceptation des TIC, il est temps d'exprimer la relation potentielle entre ces construits et l'acceptation des technologies dans le contexte éducatif en fixant des hypothèses de recherche.

1.3.1 Hypothèse centrale :

H1 : L'Intention d'accepter et d'utiliser les TIC par les enseignants est influencée significativement par les déterminants intra-individuels.

1.3.2 Hypothèse sur l'influence de l'Auto-efficacité (H11)

Dans le contexte général de l'organisation, plusieurs auteurs, dont on distingue Compeau et Higgins (1995), Igarria et Ivarri (1995), Venkatesh & Bala (2008)), ont confirmé l'hypothèse de l'influence positive de l'auto-efficacité sur l'intention de certains salariés d'utiliser les technologies. En outre, dans le secteur d'éducation cette hypothèse a été validée par Chang, Chi-ChengYan, Chi-FangTseng, Ju-Shih (Chen & Tseng, 2012) et Timothy Teo a*, Chwee Beng Lee a , Ching Sing Chai a , Su Luan Wong b (Teo et al., 2009). Alors, l'hypothèse formulée pour ce construit est la suivante :

H11: L'Auto-efficacité influence positivement l'intention de l'acceptation des TIC par les enseignants.

1.3.3 Hypothèse sur l'influence du volontarisme (Utilisation volontaire). (H 1.2)

L'influence de volontarisme sur cette intention a été explicitée dans trois principaux modèles d'acceptation. D'abord, celui de Moore et Benbasat (1991) dont le processus d'élimination a laissé un nombre d'éléments dans chaque groupe pour un total de 94 éléments avec un score de 6/94 pour le volontariat(voluntariness) en tant que variable explicative d'utilisation des TIC(Benbasat & Moore, 1991). Ensuite le modèle de Venkatesh et Davis (2003), présenté comme théorie unifiée de l'acceptation et utilisation des TIC (TUAUT), a mobilisé la volonté d'utilisation comme étant l'une des variables modératrices du construit influence sociale et donc comme une variable influençant indirectement l'intention d'utilisation. En fin, Venkatech et Bala Dans TAM3 ont présenté la volonté d'utilisation comme variable modératrice du construit des normes subjectives en 2008 et 2012 Viswanath Venkatesh, James Y. L. Thong,et Xin Xu ont laissé tomber le volontarisme comme l'une des variables modératrices ((we will drop voluntariness, which is one of the moderators, and add a link between facilitating conditions (moderated by age, gender, and experience) and behavioral intention(Viswanath Venkatesh, Thong, & Xin Xu, 2012)) et le reprendre en 2016 comme variable modératrice de l'influence sociale(Viswanath Venkatesh et al., 2016) .

Ces modèles ont confirmé que la volonté d'utilisation influence positivement que ça soit directement ou indirectement l'intention des individus d'utiliser les technologies. En 2014 François VILLEMONTÉIX et KHANEBOUBI a montré que le volontarisme influence significativement l'utilisation des tablettes dans le contexte éducatif. Delà, on fixe l'hypothèse suivante :

H_{1.2}: Le Volontarisme influence positivement l'Intention de l'acceptation des TIC par les enseignants.

1.3.4 Hypothèse de l'anxiété informatique (H13)

L'anxiété est l'un des déterminants qui influencent significativement l'acceptation des technologies(V. Venkatesh & Bala, 2008).En effet, il existe une relation positive entre l'anxiété et la résistance à l'utilisation des technologies. Plus l'anxiété est forte, plus la résistance est importante (Sievert et al., 1988). Dans ce cas, les individus qui perçoivent la technologie avec anxiété, présentent une attitude négative et évitent tout objet technologique (Boulaire & Balloffet, 1999)

D'où la troisième hypothèse :

H13: L'Anxiété influence négativement l'acceptation des TIC par les enseignants.

1.3.5 Hypothèse relative au plaisir (H14)

Une idée réalisée en 2012 par Viswanath Venkatesh, James Y. L. Thong, et Xin Xu a démontré l'importance du plaisir ou motivation hédoniste (hédonic motivation) dans la détermination de l'intention des consommateurs à utiliser les TIC³(Viswanath Venkatesh, Thong, & Xu, 2012).

Dans le contexte éducatif, le plaisir est l'une des compétences transversales développées par les élèves utilisant les TIC (Bullat-Koelliker et al., 2003). D'où l'hypothèse suivante :

H14 : La recherche du plaisir influence positivement l'acceptation des TIC par les enseignants.

1.4 Modèle hypothétique de recherche :

Dans ce qui précède nous avons essayé de dégager les principales variables intra-personnelles qui peuvent influencer le comportement des individus vis-à-vis de la technologie. Chose qui nous a permis de fixer l'hypothèse centrale de cette recherche. Laquelle hypothèse est subdivisée en diverses hypothèses sous-jacentes. En voici la synthèse :

Tableau 1: Synthèse des variables, dimensions et hypothèses de recherche.

Facteurs	Dimension	Hypothèse
intra-individuels	L'Auto-efficacité	H11: L'Auto-efficacité influence positivement l'Intention de l'acceptation des TIC par les enseignants.
	Volontarisme	H12 : Le Volontarisme influence positivement l'Intention de l'acceptation des TIC par les enseignants.
	L'anxiété informatique	H13: L'Anxiété influence négativement l'acceptation des TIC par les enseignants.
	Plaisir	H14 : La recherche du plaisir influence positivement l'acceptation des TIC par les enseignants.

³ Our research has demonstrated that when predicting continued use of IT, UTAUT predictors, hedonic motivation, price value, and habit play important roles. Future research can extend our model and examine potential interventions to foster or break habits in the context of continued IT use

En combinant tous les éléments précités, on obtient le modèle hypothétique de recherche suivant :

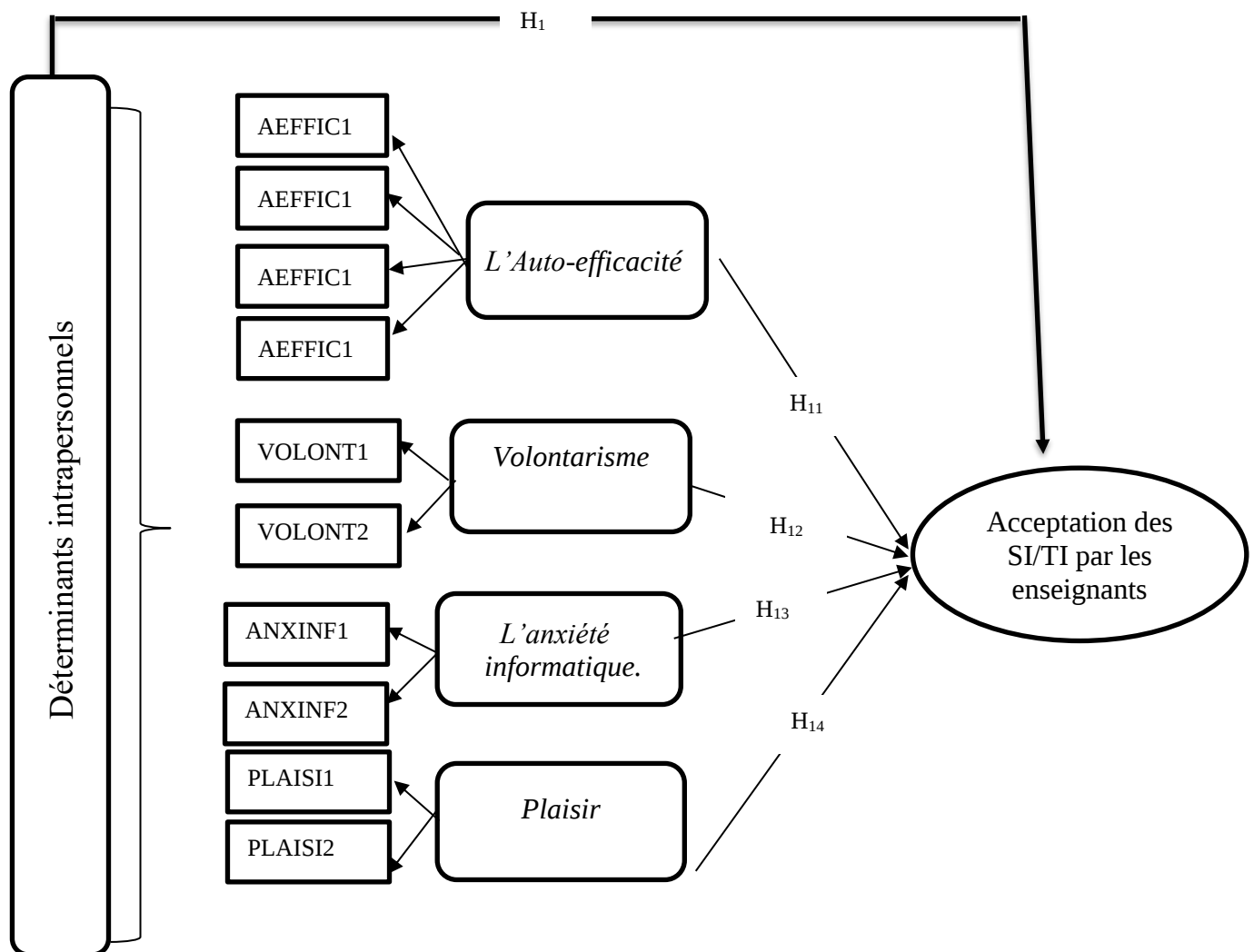


Figure 2 : Modèle hypothétique de recherche. (Établi par nos propres soins)

2. Méthodologie de recherche :

Un travail de recherche doit reposer, en principe, sur une certaine vision du monde, utilise une méthodologie, propose des résultats visant à comprendre, expliquer, prédire ou

transformer. Une explicitation de ces présupposés épistémologiques permet de contrôler la démarche de recherche, d'accroître la valeur de la connaissance qui en est issue ... (R.A.Thietart et al., 2014). Du coup, la détermination de la posture épistémologique choisie et le mode de raisonnement à suivre s'avère très décisive dans le processus de toute recherche scientifique.

2.1 Posture épistémologique et mode de raisonnement :

Dans ce présent travail de recherche, nous avons adopté un positionnement épistémologique positiviste. Il s'agit d'un paradigme qui repose sur l'observation empirique des faits et l'indépendance entre le réel (sujet de recherche) et l'intérêt et l'attention que peut lui porter un chercheur. (Marie-Laure Gavard-Perret et al, 2008)

Concernant la logique de raisonnement, nous suivons une logique hypothético-déductive. Cette dernière consiste à formuler des hypothèses et chercher à les valider sur les données qu'il faut recueillir à cet effet. La recherche est le plus souvent linéaire :

(hypothèses → Enquête → conclusions) (Livian, 2015)

Pour faire notre enquête, nous avons poursuivi une méthodologie quantitative. Alors, dans ce qui suit nous allons montrer comment le questionnaire a été construit et expliquer les différents stades de sa conception. Aussi, nous présenterons le processus de collecte des données empiriques auprès des professeurs ayant répondu au questionnaire.

2.2 Elaboration du questionnaire et son pré-test :

Etant donné que la méthodologie retenue dans ce travail de recherche est quantitative, L'enquête par questionnaire est une des méthodes de collecte de données les plus fréquemment utilisées en sciences de gestion. (Marie-Laure Gavard-Perret et al, 2008) .Ainsi, l'élaboration du questionnaire consiste à opter pour des échelles de mesures multi-items, inspirées essentiellement d'un inventaire des travaux antérieurs ancrés dans les théories et les modèles de prédiction de l'utilisation des TIC et des Systèmes d'informations (SI). Il traduit les principaux construits relatifs aux déterminants intra-individuels impactant l'intention d'utilisation des TIC présentés dans le modèle hypothétique de recherche ci-dessous.

En se basant sur la revue de la littérature traitant la prédiction de l'acceptation des TIC/SI dans les organisations de façon générale et le domaine éducatif plus particulièrement, la première version du questionnaire a été élaborée.

Ensuite, elle a été pré-testée auprès de quatre enseignants : deux travaillent au lycée, un au collège et l'autre au primaire. Ce test vise essentiellement l'adaptation du questionnaire au contexte éducatif marocain et surtout au langage des professeurs concernés ; vu qu'il est rédigé

en Français alors que la plupart des professeurs enseignent en arabe et utilisaient la version arabe du SI Data show. Le questionnaire final se compose de dix-huit (18) questions dont huit concernent l'utilisation des TIC et l'identification des répondants, ce qui correspond à 10 minutes au maximum de temps de réponse.

Hormis des questions sur la durée d'utilisation du programme Data show, et l'identification des interviewers, toutes les autres sont fermées.

2.3 Choix de l'échelle :

L'échelle adoptée dans la quasi-majorité des questions est une échelle de Likerts à cinq points allant de « Tout à fait d'accord (1) », D'accord (2) », Moyennement d'accord (3) », « Pas d'accord (4) » et « Sans opinion (5) ». Pour les autres questions, l'échelle est binaire ou bien ternaire.

La construction du questionnaire a été réalisée à l'aide de Google Forms⁴. Chose qui nous a permis un gain de temps considérable. Un avantage confirmé surtout lors de l'administration du questionnaire faite en ligne.

2.4 La taille de l'échantillon :

Pour effectuer un sondage surtout en ligne, on applique la formule suivante pour déterminer la taille de l'échantillon : $n = (z)^2 p (1 - p) / m^2$

Avec :

n = taille de l'échantillon

z = niveau de confiance selon la loi normale centrée réduite (Par exemple, pour un niveau de confiance de 95%, $z = 1.96$)

p = proportion estimée de la population qui présente la caractéristique (lorsqu'elle est inconnue, on utilise $p = 0.5$)

m = marge d'erreur tolérée (par exemple on veut connaître la proportion réelle à 5% près)

Souvent, dans des études en ligne on retient les paramètres suivants : niveau de confiance de 95% et une marge d'erreur à 5%. Par conséquent, la taille de notre échantillon est théoriquement égale à : $n = (1.96)^2 / 4(0.05)^2 = 384.16$

Dans la réalité nous avons ciblé 300 enseignants en leur envoyant le lien du questionnaire.

⁴ C'est Un logiciel de questionnaire en ligne gratuit.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfGw8b_p_ULMAkbA86UJ3lzwmeuoUhporyBQhTs5y8NRX

2.5 Méthode d'échantillonnage :

La population des enseignants est supposée, pour nous, homogène dans son comportement vis-à-vis les TIC/SI. En effet, les enseignants sont en principe le produit de même processus aussi bien académique que professionnel. D'une part, le choix d'un enseignant futur se faisait sur la base d'un concours national dont on exige un profil bien déterminé et d'autre part, une fois arrivé au centre de formation il suivait la même formation pédagogique. Par conséquent, la question de la représentativité de l'échantillon ne se pose pas. Ainsi, notre méthode de détermination de l'échantillon est bien l'échantillonnage par convenance qui est guidé essentiellement par la commodité et l'accessibilité.

2.6 La collecte des données :

En principe, les enseignants ont le même profil au Maroc, au moins ceux qui travaillent dans le secteur public, vu qu'on recrute sur la base d'un concours national et ensuite les futurs enseignants retenus suivent des formations pédagogiques officielles. Telles sont les principales raisons qui expliqueraient notre choix de limiter cette recherche uniquement à la ville d'Agadir. La construction du questionnaire a été réalisée à l'aide de Google Forms. Chose qui nous a permis un gain de temps considérable. Un avantage confirmé surtout lors de l'administration du questionnaire faite en ligne.

La première distribution en ligne du questionnaire a été effectuée le 04 Avril 2023, alors que la première réponse a été reçue le même jour. L'acceptation des réponses⁵ a été autorisée durant la période allant du 02 Juillet 2023 jusqu'au 10 Septembre 2023 à minuit. Le lien du questionnaire a été partagé dans plusieurs groupes WhatsApp et Facebook des enseignants. Comme nous l'avons aussi administré auprès de nos contacts personnels en envoyant le lien via Gmail, discussion instantanée de Facebook et WhatsApp.

2.7 Les outils d'analyse des données :

Après avoir généré les données brutes sous format Excel, nous avons procédé à la codification des éléments du questionnaire, Puis, la base de données collectée est exportée au format «.sav», pour être retraitée en utilisant le logiciel Smart PLS 4. Les sorties de cet outil sont exploitées pour faire une description de l'échantillon de l'étude et une analyse de la fiabilité des mesures par l'indice de Cronbach. Ensuite, nous avons mené une analyse de la dimensionnalité des items par l'analyse en composantes principales (ACP) et une analyse de la validité

⁵ Option permise par le logiciel Google forms.

discriminante qui consiste à vérifier que les items se rapportent à leurs construits stipulées (Auto-efficacité, Volontarisme, Anxiété informatique et Plaisir) et Enfin, nous avons testé le modèle structurel par le modèle des équations structurelles LISREL (Linear Structural Relationships) en utilisant l'outil AMOS V23.

3. Résultats et discussions :

Après une description de l'échantillon des répondants de notre étude, nous passerons au test de notre modèle en utilisant la technique des équations structurelles qui recommande deux niveaux de tests : Test de modèle de mesure et test de modèle structurel.

3.1 Description de l'échantillon étudié : Informations démographiques de l'échantillon

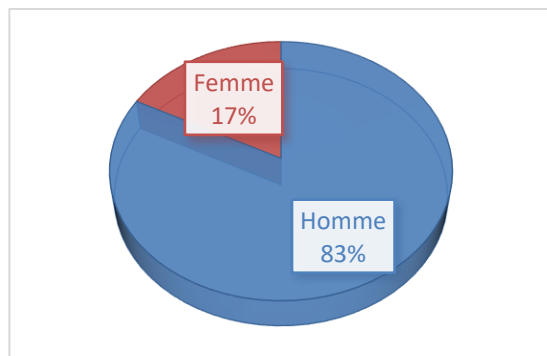
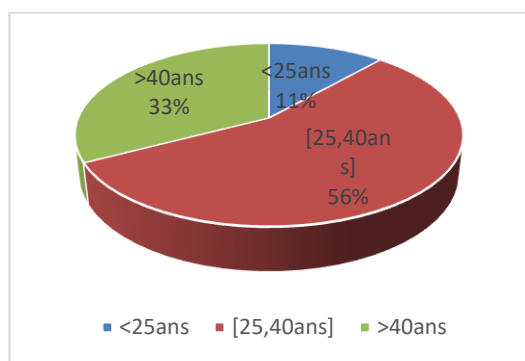


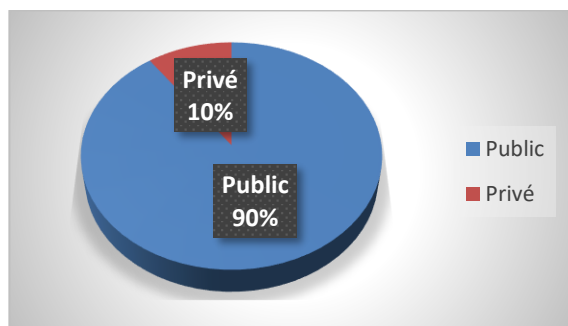
Figure 3: Répartition des répondants par genre :

Parmi les 75 répondants 83% sont des hommes et seulement 17% sont des femmes. Ce constat peut être expliqué par le moyen utilisé pour la collecte des données c'est à dire le questionnaire en ligne car il est difficile de trouver des coordonnées électroniques des professeures.



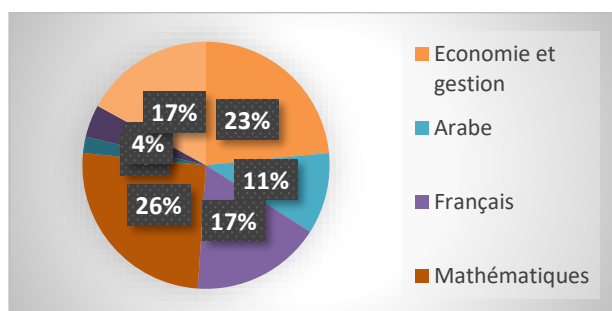
Les enseignants et enseignantes appartenant(e)s à la tranche d'âge 25-40 représentent 56% du total des répondants. Tandis que les jeunes professeur(e)s de moins de 25ans ne représentent que 11%.

Figure 4: Répartition des répondants en fonction de leurs âges



Les enseignant(e)s qui travaillent dans le secteur public dominent les répondants dans cette étude en représentant 90%. Ce qui est relativement compatible avec la part des enseignant(e)s du secteur public dans le corps professoral marocain.

Figure 5: Répartition des répondants en fonction de la nature de leurs établissements



Par matière enseignée, la structure des 75 répondants est la suivante : les professeurs des mathématiques représentent la part la plus importante des répondants avec 26% suivis par ceux de l'économie gestion avec 23% et le Français avec 17%.

Figure 6: Répartition des répondants en fonction des matières enseignées

3.2 Validation du modèle de mesure :

La validation des échelles de mesure est nécessaire pour s'assurer de la qualité des résultats de la recherche. Elle se décline en deux principales questions :

Mesure-t-on ce que l'on entend mesurer ?

La mesure obtenue est-elle de qualité ?

La réponse à ces deux interrogations recourt à deux notions clés de la théorie de la mesure psychométrique : la fiabilité et la validité.

La fiabilité (ou fidélité) est vérifiée lorsque, utilisé plusieurs fois dans les mêmes conditions, un instrument donne les mêmes résultats. La validité est bonne lorsqu'un instrument mesure vraiment le phénomène que l'on cherche à mesurer. (M.TOUZANI et T. SALAANI, 2000).

Pour ce faire, deux principales sont à réaliser : Validité convergente et validité discriminante.

3.2.1 Validité convergente des items :

La validité convergente des items sert à étudier le degré de corrélation entre eux, autrement, les mesures utilisées présentent-elles une corrélation positive avec des mesures alternatives du même construit ?

3.2.1.1 Fiabilité des items : Factor loading

Pour établir une validité convergente, les chercheurs mesurent la corrélation des indicateurs, ainsi que la variance moyenne extraite (AVE). Les corrélations élevées sur une construction indiquent que les indicateurs associés ont beaucoup liés entre eux. Cette caractéristique est également appelée la fiabilité des indicateurs. Au minimum, les corrélations de tous les indicateurs devraient être statistiquement significatives. Étant donné qu'un chargement externe important pourrait encore être assez faible, une règle générale est que les Corrélations (normalisés) devraient être de 0,708 ou plus.

La raison d'être de cette règle peut être comprise dans le contexte du carré de la corrélation d'un indicateur normalisé, appelé communauté d'un élément.

Après avoir effectué les opérations suivantes : le dessin du modèle sous Smart PLS, le lancement de l'algorithme PLS et l'élimination des items ayant des "loading" standardisés faibles, nous enchaînons avec le traitement du modèle ajusté dont les loading sont présentés dans le tableau suivant:

Tableau 2 : Fiabilité des items.

	ANXIETE- INFORMATIQUE	AUTO- Efficacité	INTENTION D'ACCEPTATION	PLAISIR	VOLONTARISME
AEFFIC1		0.665			
AEFFIC2		0.706			
AEFFIC3		0.747			
AEFFIC4		0.721			
ANXINF1	0.996				
ANXINF2	0.602				
INTENTI1			0.758		
INTENTI2			0.789		
INTENTI3			0.876		
INTENTI4			0.924		
PLAISI1				0.988	
PLAISI2				0.100	
VOLONT1					0.929
VOLONT2					0.580

Source :.Sortie s;qrt PLS

Les chercheurs obtiennent fréquemment des charges externes plus faibles ($< 0,70$) dans les études en sciences sociales, en particulier lorsque de nouvelles échelles sont (J.Hulland, 1999). Alors, Les items qui ont un « loading » supérieurs à 0,5 c'est-à-dire que plus de 50% de la variance dans la variable observée est expliqué par cet item sont acceptés. Même si théoriquement, Les indicateurs avec des charges extérieures très faibles (inférieures à 0,40) devraient cependant être éliminés de l'échelle (Hair et al., 2011).

En sommes, les items retenus présentent un seuil de loading acceptable, donc la fiabilité des items est démontrée. En effet, tous les items de mesure mobilisés dans cette étude sont acceptés sauf « PLAISI2⁶ ayant un loading de 0,1 ».

3.2.1.2 AVE. ou Average Variance Extracted : la variance moyenne de la variable ⁷

Après avoir effectué cette première opération d'épuration, tous les items retenus sont fiables et représentatifs, c'est-à-dire que la corrélation de chaque item est supérieure à 50%. Maintenant que nous avons étudié la fiabilité des items, il reste à étudier la validité des construits en appuyant sur la fiabilité composite et la variance moyenne extraite. Le tableau suivant illustre les différentes valeurs, de la fiabilité composite et de la variance moyenne extraite.

Tableau 3: Fiabilité composite et variance moyenne extraite

	Cronbach's alpha	Composite reliability (rho_c)	Average variance extracted (AVE)
ANXIETE-INFORMATIQUE	0.691	0.798	0.677
AUTO-Efficacité	0.679	0.803	0.505
INTENTION D'ACCEPTATION	0.858	0.904	0.704
VOLONTARISME	0.384	0.740	0.600

En utilisant la même logique que celle utilisée avec les indicateurs individuels, une valeur AVE de 0,50 ou plus indique que, en moyenne, le construit explique plus de la moitié de la variance de ses indicateurs. À l'inverse, un AVE inférieur à 0,50 indique que, en moyenne, plus d'erreur reste dans les éléments que la variance expliquée par le construit.

Du coup, toutes les variables sont valides y compris le plaisir ayant un seul item.

D'une part la fiabilité composite des quatre variables est relativement supérieure ou égales à 0.8 recommandé par les chercheurs et donc acceptables. Par conséquent, elles sont valides.

⁶ Je déteste d'utiliser du Data show

⁷ la somme des carrés des coefficients standardisés d'une variable / le nombre d'indicateurs de la variable.

3.2.2 Validité discriminante :

C'est la mesure qui permet de s'assurer que chaque groupe d'items ne mesurent que la même variable à laquelle ils sont associé et que chaque variable est vraiment distincte des autres variables par des normes empiriques.

Deux mesures de validité discriminante ont été proposées :

3.2.2.1 Corrélation entre items. (Cross Loading)

Elle consiste à examiner les corrélations croisées des items ou indicateurs. Plus précisément, la corrélation d'un item/indicateur avec le construit/variable associé devrait être supérieur à toutes les corrélations sur d'autres construits.

Tableau 4: Validité discriminantes des items.

	ANXIETE- INFORMATIQUE	AUTO- Efficacité	INTENTION D'ACCEPTATION	PLAISIR	VOLONTARISME
AEFFIC1	0.055	0.666	0.289	0.477	0.342
AEFFIC2	-0.007	0.705	0.418	0.204	0.053
AEFFIC3	0.032	0.747	0.445	0.261	0.261
AEFFIC4	-0.189	0.721	0.321	0.360	0.264
ANXINF1	0.996	-0.046	-0.126	0.124	0.195
ANXINF2	0.602	0.100	-0.014	-0.015	0.095
INTENTI1	0.068	0.368	0.762	0.661	0.551
INTENTI2	-0.246	0.409	0.789	0.282	0.159
INTENTI3	-0.024	0.488	0.873	0.404	0.223
INTENTI4	-0.229	0.517	0.922	0.358	0.250
PLAISI1	0.115	0.433	0.522	1.000	0.715
VOLONT1	0.111	0.297	0.363	0.710	0.929
VOLONT2	0.263	0.150	0.165	0.315	0.581

D'après ce test la validité discriminante des items utilisés dans cette étude est vérifiée et ils sont tous valide.

3.2.2.2 Corrélation entre variables (Critère de Fornell-Larcker) :

Le critère de Fornell-Larcker compare la racine carrée des valeurs AVE avec les corrélations des variables latentes. Plus précisément, la racine carrée de l'AVE de chaque construit devrait être supérieure à sa plus haute corrélation avec tout autre construit.

Le tableau suivant confirme l'établissement de la validité discriminante, par le critère de Fornell-Larcker, des construits issus de notre modèle.

Tableau 5: Validité discriminantes des variables.

	ANXIETE- INFORMATIQUE	AUTO- Efficacité	INTENTION D'ACCEPTATION	PLAISIR	VOLONTARISME
ANXIETE- INFORMATIQUE	0.823				
AUTO-Efficacité	-0.032	0.710			
INTENTION D'ACCEPTATION	-0.120	0.532	0.839		
PLAISIR	0.115	0.433	0.522	1.000	
VOLONTARISME	0.193	0.306	0.367	0.715	0.775

Les résultats ci-dessus montrent que la validité discriminante des cinq variables de cette étude est validité.

En gros, le modèle suivant synthétise notre première analyse, sur d'une part, la validité convergente faisant appel à la corrélation, fiabilité composite et la variance moyenne extraite. D'autre part, la validité discriminante en appuyant sur deux critères, soit le Fornell-Larcker et Cross Loading.

3.2.3 Modèle de recherche révisé :

L'évaluation de la validité et fiabilité de notre modèle de mesure opérée ci-dessus, nous a permis de réviser notre de recherche.

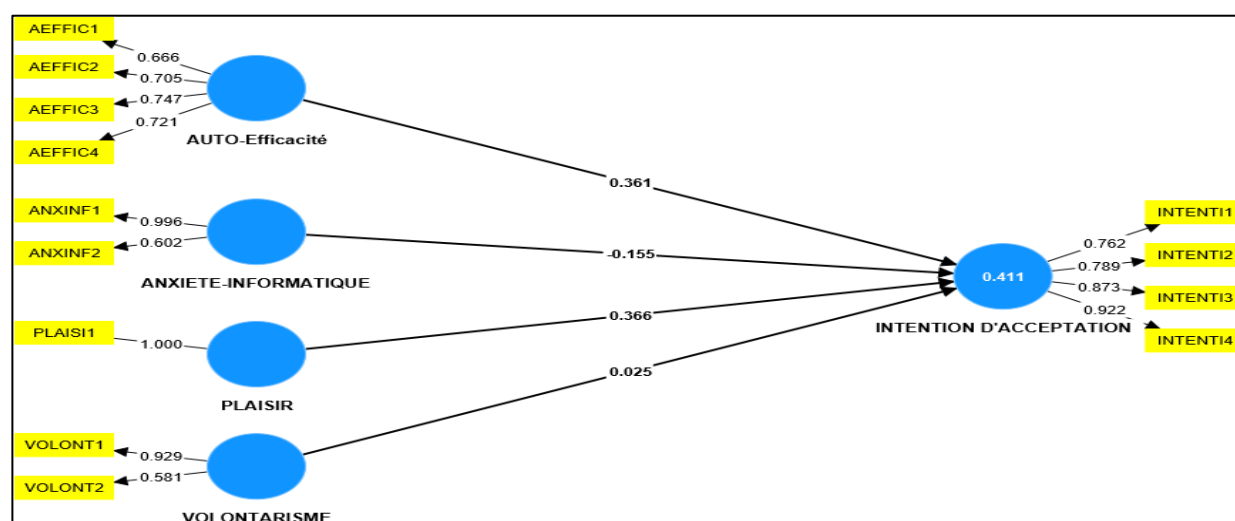


Figure 7:Modèle de recherche après la validité convergente et discriminante.

3.3 Validation de modèle structurel.

Elle consiste à examiner les capacités prédictives du modèle, les relations entre les construits et le test des hypothèses. Les critères clés pour évaluer le modèle structurel dans PLS-SEM sont le test d'hypothèses (étape 1), le niveau des valeurs R (étape3), la pertinence prédictive (Q 2 (étape 2), la taille de l'effet f2), Et la taille de l'effet q2 (étape 4

3.3.1 R square (coefficient de détermination)

L'interprétation exacte de la valeur R2 dépend de la discipline de recherche particulière. En général, les valeurs R2 de 0,25, 0,50 et 0,75 pour les construits cibles sont considérés respectivement, comme faibles, moyennes et substantielles (Hair et al., 2011). ; (Henseler et al., 2009)

Tableau 6: Coefficient de détermination.

	R-square	R-square adjusted
INTENTION D'ACCEPTATION	0.411	0.364

L'adéquation de la régression au modèle est presque moyenne, autrement la précision prédictive de ce modèle est au-dessous de la moyenne , cependant elle reste suffisante.

3.3.2 F Square (l'effet Size f2) : Taille de l'effet.

En statistique, une taille d'effet est une mesure de la force de l'effet observé d'une variable sur une autre et plus généralement d'une inférence.⁸ Il permet d'analyser la pertinence des construits pour expliquer les construits latents endogènes sélectionnés. Plus précisément, combien un construit de prédicteur contribue à la valeur R² d'un construit cible dans le modèle structurel.

Les lignes directrices pour évaluer f² sont les valeurs de 0,02, 0,15 et 0,35, représentent respectivement, des effets faibles, moyens et forts de la variable latente exogène (Jacob Cohen, 1988). Le tableau ci-après présente la valeur de l'effet size f² :

Tableau 7: Coefficient de l'effet size f².

	INTENTION D'ACCEPTATION
ANXIETE-INFORMATIQUE	0.039
AUTO-Efficacité	0.179
INTENTION D'ACCEPTATION	
PLAISIR	0.100
VOLONTARISME	0.01

La taille d'effet des trois variables explicatives suivantes : Anxiété-informatique, plaisir et surtout volontarisme, sur la variable à expliquer « INTENTION D'ACCEPTATION » est faible. Tandis que la variable auto-efficacité produit une taille d'effet moyenne sur l'intention d'acceptation des TIC.

3.3.3 Q square : Capacité prédictive du modèle .

Le calcul de la valeur Q² pour évaluer la pertinence prédictive utilise l'erreur⁹ de prédiction. Le coefficient du modèle a une pertinence prédictive pour un construit endogène réfléchi sélectionné si la valeur Q² est supérieure à zéro.

⁸ https://fr.wikipedia.org/wiki/Taille_d%27effet (consulté le 18/10/2023)

⁹ En comparant les valeurs originales avec les prédictions, on obtient l'erreur de prédiction du modèle de trajet.

Tableau 8:Tableau 9:Predictive Relevance Q2.

	Q ² predict	EQM	EAM
Intention acceptation	0.194	0.999	0.709

L'intention d'acceptation des TIC obtient un Q²predict de 0.194 considérablement supérieur à zéro, ce qui permet de répondre à la pertinence prédictive du modèle concernant cette variable dépendante « L'intention d'acceptation des TIC » par le modèle structurel.

3.4 Test hypothèses :

La valeur P est définie comme la probabilité, sous l'hypothèse d'aucun effet ou d'absence de différence (hypothèse nulle), d'obtenir un résultat égal ou plus extrême que celui réellement observé. Le P représente la probabilité et mesure la probabilité que toute différence observée entre les groupes soit due au hasard.¹⁰

Une valeur p inférieure à 0,05 est généralement considérée comme statistiquement significative, auquel cas l'hypothèse nulle doit être rejetée. Une valeur p supérieure à 0,05 signifie que l'écart par rapport à l'hypothèse nulle n'est pas statistiquement significatif et que l'hypothèse nulle n'est pas rejetée.¹¹

Tableau 10:Synthèse des résultats du test d'hypothèses.

	Original sample (O)	Sample mean (M)	Standard deviation (STDEV)	T statistics (O/STDEV)	P values
Auto-efficacité -> Intention d'acceptation	0.361	0.388	0.146	2.479	0.013
Volontarisme ->Intention d'acceptation	0.025	0.057	0.133	0.190	0.849
Anxiété-informatique -> Intention d'acceptation	-0.155	-0.148	0.162	0.956	0.339
Plaisir -> Intention d'acceptation	0.366	0.291	0.182	2.008	0.045

¹⁰ www.ncbi.nlm.nih.gov (consulté le 19/10/2023)

¹¹ <https://www.investopedia.com> (consulté le 19/10/2023)

Tableau 11: Synthèse des tests d'hypothèses.

H N°	Hypothèse	T Statistics	P Values	Décision
H11	L'Auto-efficacité influence significativement l'Intention de l'acceptation des TIC par les enseignants.	2.479	0.013	Validée
H12	Le Volontarisme influence positivement l'Intention de l'acceptation des TIC par les enseignants.	2.190	0.009	Validée
H13:	L'Anxiété influence négativement l'acceptation des TIC par les enseignants.	0.956	0.339	Rejetée
H14 :	La recherche du plaisir influence positivement l'acceptation des TIC par les enseignants.	2.008	0.045	Validée

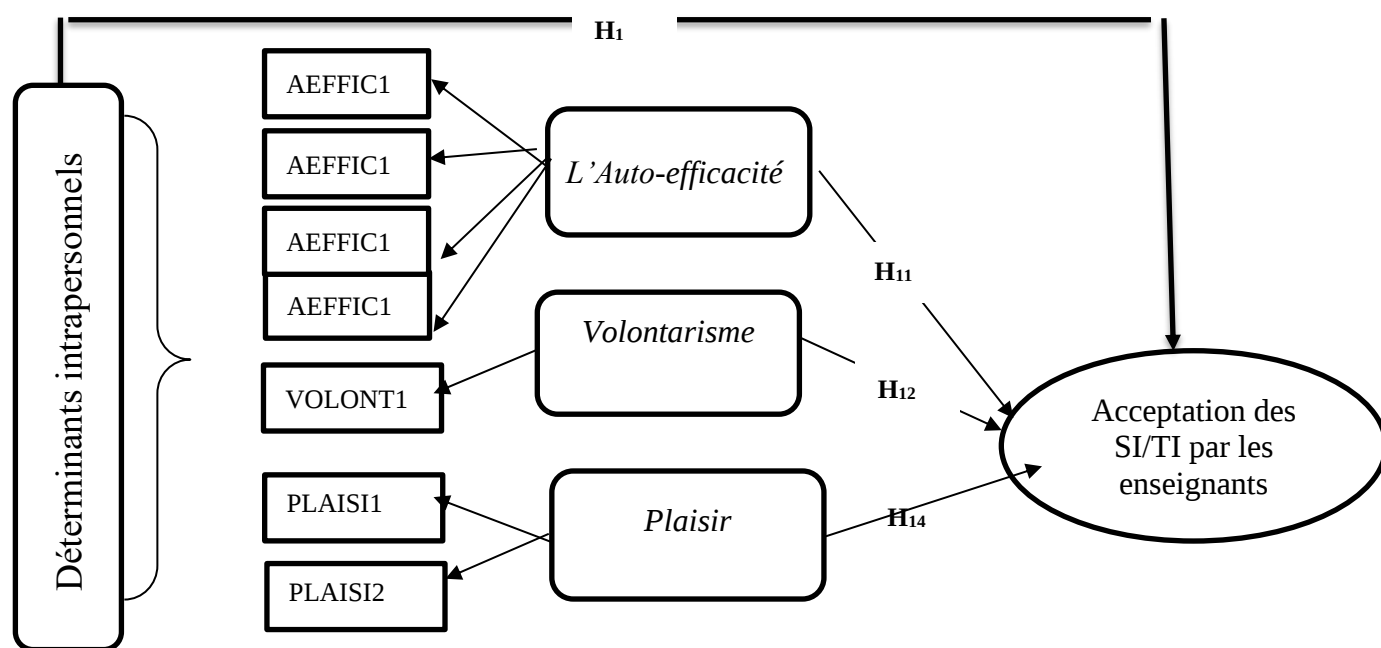


Figure 8: Modèle de synthèse. (Établi par nos propres soins).

4. Résumé et discussion des résultats de l'analyse explicative :

La première confrontation de notre modèle hypothétique à la réalité (contexte éducatif) afin de concevoir un modèle empirique relativement robuste nous a permis de tirer plusieurs conclusions avec quelques explications éventuelles.

La première conclusion concerne les échelles de mesure. En effet, les différentes échelles de mesure utilisées au niveau de notre étude présentent de très bons indices de fiabilité et de validité sauf le deuxième item de la recherche du plaisir. Ce qui s'aligne avec les développements théoriques mobilisés ci-dessus.

La deuxième conclusion qu'on a pu tirer des résultats des analyses faites auparavant c'est le rejet de l'hypothèse relative à l'influence l'anxiété informatique. Ceci est en contradiction avec les conclusions du modèle d'acceptation des technologies version 3 (TAM 3) de Venkatesh et Bala qui considérait que l'anxiété informatique (computer anxiety) influence négativement la facilité d'utilisation perçue. Laquelle facilité impacte positivement l'intention d'utilisation des technologies. (V. Venkatesh & Bala, 2008).

Dans leur modèle d'auto-efficacité informatique (Computer Self-Efficacy), Compeau et Higgins (1995) ont montré que l'anxiété informatique, corrélée négativement au sentiment d'auto-efficacité, exerce une influence négative sur l'usage de l'ordinateur. (Compeau & Higgins, 1995). En effet, « Un SEP¹² élevé dans l'utilisation de l'informatique entraînerait une plus grande intensité d'usage ainsi qu'une moindre anxiété face aux ordinateurs, moindre anxiété qui encouragerait elle aussi l'engagement du sujet dans l'usage du système informatique » (Faurie & Leemput, 2007). Ce résultat trouverait éventuellement l'explication dans les items mobilisés pour mesurer ce construit. En fait, on a utilisé deux items (l'usage des TIC me gêne et l'usage me fait peur) pour le mesurer tout en précisant que la technologie en question est bien le Data show. Actuellement, avec le degré très avancé d'intégration des NTIC dans la vie quotidienne de tout un chacun, la question d'anxiété ne se pose plus surtout pour les enseignants vu leur familiarisation avec les TIC. (Au Maroc, le taux d'équipement en ordinateur et/ou tablettes représente 68,4% des personnes tandis que le taux d'équipement en téléphonie mobile avoisine 100%(99,96%) et en smartphone a atteint 91,1% en 2021 selon une étude réalisée par l'agence nationale de la réglementation des télécoms ANRT). (ANRT, 2021).

¹² Sentiment d'efficacité personnelle

La troisième conclusion qu'on a pu dégager en décryptant les résultats ci-dessus, est l'acceptation de l'hypothèse relative au volontarisme des enseignants et son impact positif sur l'intention d'utilisation des TIC.

Certes, dans TAM3, Venkatesh et Bala ont mobilisé le volontarisme comme étant une variable modératrice des normes subjectives produisant un effet positif.(V. Venkatesh & Bala, 2008).Cependant, le caractère facultatif d'utilisation du Data show par les enseignants du lycée spécialement pour la projection des cours et vidéos pédagogiques , expliquerait l'importance de volontarisme et initiative des professeurs dans son utilisation comme outil pédagogique. En outre, notre choix de considérer le volontarisme comme étant une variable exogène et non pas modératrice peut également justifier l'acceptation de cette hypothèse.

Le modèle empirique conçu sur la base de cette première analyse de cohérence et de dimensionnalité a été objet de test de corrélation.

Conclusion :

En guise de conclusion, le principal objectif de cette recherche était d'étudier le rôle explicatif des déterminants intra-individuels de l'acceptation et utilisation des TIC dans le contexte éducatif.

Pour ce faire, nous avons mobilisé la troisième version du modèle d'acceptation des technologies élaboré par Venkatesh et Bala en 2008.En outre, nous nous sommes basés sur le regroupement des déterminants d'acceptation des technologies réalisé par Bobillier, Chaumon et Dubois en 2009.Cette revue de littérature nous a servi pour fixer une hypothèse centrale et quatre hypothèses sous-jacentes. Par voie de conséquence, nous avons pu concevoir un modèle conceptuel de recherche. Ce dernier a fait l'objet d'une confrontation aux données collectées auprès d'un échantillon de 300 enseignants du deuxième cycle dans la ville d'Agadir, avec un taux de retour de 25% (75 répondants).

Le traitement des données collectées a été réalisé par le logiciel Smart PLS V4. En effet, nous avons commencé par une analyse descriptive de notre échantillon, puis une épuration des échelles de mesure en éliminant le deuxième item utilisé pour mesurer le plaisir. Ensuite, nous avons continué avec le test du modèle structurel en recourant à la méthode des équations structurelles. En fin nous avons présenté notre modèle de synthèse validité empiriquement avec Trois variables au lieu de quatre. Il s'agit de la variable d'auto-efficacité, le volontarisme et la

recherche de plaisir comme étant les variables ou construits intra-individuels qui influencent significativement l'intention d'utiliser les technologies par les enseignants dans la ville d'Agadir. Certes, cette recherche nous a permis de confronter le fameux modèle d'acceptation des technologies de Venkatesh et Bala au contexte éducatif au niveau d'Agadir et à une technologie précise (Data show) ; Cependant elle reste limitée par plusieurs considérations.

Au niveau conceptuel, notre modèle de recherche ne contient pas des variables ni modératrices comme l'âge, le sexe, la formation, la matière enseignée...etc, ni des variables médiatrices comme l'intention d'accepter ou d'utiliser les technologies. Sachant que dans la réalité l'acceptation ne signifie pas forcément l'utilisation qui intègre le sujet et l'objet technique sans oublié d'autres déterminants exogènes qui prennent part dans l'usage.(Proulx, 2005)

Sur le volet empirique, la taille de l'échantillon choisi et surtout le taux de retour restent faibles ce qui peut remettre en question toute tentative de généralisation des conclusions tirées de cette étude.

En dépit des limites de cette présente étude, elle ouvre de nouvelles perspectives de recherche tant théoriquement qu'empiriquement. En effet, le contexte actuel d'utilisation des technologies est très différents de celui des années 2000 où les fameux modèles de l'acceptation des technologies ont été élaborés ; ce qui rend certains déterminants explicatifs de l'acceptation et utilisation des TIC dépassés et inutiles en l'occurrence l'anxiété informatique et la recherche du plaisir. D'où la nécessité d'une révision très profonde de cette base théorique.

Empiriquement, il semble intéressant d'élargir l'échantillon étudié, et d'enrichir notre modèle de recherche par des variables modératrices et médiatrices citées auparavant. En outre, cette étude peut être étendue à des technologies différentes utilisable aussi bien dans les actions pédagogiques que dans la gestion administrative des établissements éducatifs.

Références bibliographiques :

- ABOULAHSEN, A., & JAOUHARI, L. (2022). Proposition d'un modèle conceptuel d'analyse des facteurs explicatifs de l'acceptation des technologies d'information et de communication (TIC) dans le contexte éducatif. In Faculté des Sciences juridiques Economiques et Sociales. Agadir (Ed.), *L'ENTREPRISE CONNECTEE : UN NOUVEAU BUSINESS MODEL* (pp. 34–43).
- ANRT. (2021). Équipement Et Usages Des Tic.
- Benbasat, I., & Moore, G. C. (1991). Development of an instrument to measure the perceptions of adopting an information technology innovation. In *Information Systems Research* (Vol. 2, Issue 3, pp. 192–222).
- Bobillier-Chaumon, M., & Dubois, M. (2009). L'adoption des technologies en situation professionnelle : quelles articulations possibles entre acceptabilité et acceptation? *Le Travail Humain*, 72(4), 29. <https://doi.org/10.3917/th.724.0355>
- Boulaire, C., & Balloffet, P. (1999). Freins et motivations à l'utilisation d'Internet : une exploration par le biais de métaphores. *Recherche et Applications En Marketing*, 14(1), 21–39.
- Broonen, J. P. (2007). Le passé et l'avenir du concept de volition pour la psychologie de l'éducation et de la formation. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, Numéro 74(2), 3–17. <https://doi.org/10.3917/cips.074.0003>
- Bullat-Koelliker, C., Gina, S., Peraya, D., & Charlier, B. (2003). Directeur de mémoire : Membres du jury.
- Chen, H. R., & Tseng, H. F. (2012). Factors that influence acceptance of web-based e-learning systems for the in-service education of junior high school teachers in Taiwan. *Evaluation and Program Planning*, 35(3), 398–406. <https://doi.org/10.1016/j.evalproplan.2011.11.007>
- Compeau, D. R., & Higgins, C. A. (1995). Computer Self-Efficacy: Measure And Initial Development Of A Test. *MIS Quarterly*, 19(2), 189–211. <https://www.astm.org/Standards/E2368.htm>
- El Harbi, S., & Mansour, N. (2008). La théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991) : Application empirique au cas tunisien. 9ème Congrès International Francophone En Entrepreneuriat et PMA, 1991, 1–14.
- Faurie, I., & Leemput, C. van de. (2007). Influence du sentiment d'efficacité informatique sur les usages d'internet des étudiants. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36/4, 533–552. <https://doi.org/10.4000/osp.1549>
- Galand, C. (2016). Quatre niveaux d'explication pour anticiper les freins à la conduite d'un changement. *Stimulus*, 2–3.
- H. EL HAÏTI. (2022). Des classes numériques pilotes en attendant la généralisation de la digitalisation de l'éducation. *Le Matin*, 6. <https://lematin.ma/express/2022/ecole-digitale-classes-numeriques-pilotesgeneralisation/382004.html%0A>
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139–152. <https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679190202>

Henseler, J., Ringle, C. M., & Sinkovics, R. R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international marketing. *Advances in International Marketing*, 20(2009), 277–319. [https://doi.org/10.1108/S1474-7979\(2009\)0000020014](https://doi.org/10.1108/S1474-7979(2009)0000020014)

Ibanescu, G. (2011). Facteurs d'acceptation et d'utilisation des technologies d'Information : Une étude empirique sur l'usage du logiciel « Rational Suite » par les employés d'une grande compagnie de services informatiques. In Université du Québec à Montréal. Mémoire présenté comme exigence partielle de la Maîtrise en Informatique de gestion.

J.Hulland. (1999). USE OF PARTIAL LEAST SQUARES (PLS) IN STRATEGIC MANAGEMENT RESEARCH, A REVIEW OF FOUR RECENT STUDIES. *Strategic Management Journal*, 20(1), 195–204. <https://doi.org/10.1080/23311975.2023.2174246>

Jacob Cohen. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (SECOND)*. LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS.

Livian, Y. (2015). INITIATION A LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE EN SHS.

M.TOUZANI et T. SALAANI. (2000). LE PROCESSUS DE VALIDATION DES ECHELLES DE MESURE : FIABILITE ET VALIDITE. January 2000.

Maillys Rondier. (2003). A . Bandura . Auto-efficacité . Le. L'orientation Scolaire et Professionnelle, Éditions D, 3–5.

Marie-Laure Gavard-Perret et al. (2008). *Méthodologie de la recherche Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion*. (PEARSON EDUCATION (ed.)).

Maroc digital 2025. (2020). Note d'Orientations Générales pour le Développement du Digital au Maroc à horizon 2025. https://add.gov.ma/storage/pdf/Avril_NOG_ADD_fr_SITE_VF.pdf

Proulx, S. (2005). Penser les usages des TIC aujourd'hui: enjeux, modèles, tendances. *Enjeux et Usages Des TIC: Aspects Sociaux et Culturels*, 1, 7–20.

Rossignol, B. (2010). COMPRENDRE LE NON-USAGE TECHNOLOGIQUE ET LE DÉVELOPPEMENT DE DISPOSITIFS ALTERNATIFS. LE CAS DU SYSTÈME DE GESTION DES PHOTOGRAPHIES À VILOGIA (Vol. 3). Université Charles de Gaulle, Lille 3 (Campus de Pont de Bois).

Sievert, M. E., Albritton, R. L., Roper, P., & Clayton, N. (1988). Investigating computer anxiety in an academic library. In *Information Technology and Libraries* (Vol. 7, Issue 3, pp. 243–252).

Teo, T., Lee, C. B., Chai, C. S., & Wong, S. L. (2009). Assessing the intention to use technology among pre-service teachers in Singapore and Malaysia: A multigroup invariance analysis of the Technology Acceptance Model (TAM). *Computers and Education*, 53(3), 1000–1009. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.05.017>

Venkatesh, V., & Bala, H. (2008). Technology acceptance model 3 and a research agenda on interventions. *Decision Sciences*, 39(2), 273–315. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2008.00192.x>

Venkatesh, Viswanath, Thong, J. Y. L., & Xin Xu. (2012). Consumer Acceptance and Use of Information Technology: Extending the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. *MIS Quarterly*, 36(1), 157–178.

Venkatesh, Viswanath, Thong, J. Y. L., & Xu, X. (2012). Consumer acceptance and use of information technology: Extending the unified theory of acceptance and use of technology. *MIS Quarterly: Management Information Systems*, 36(1), 157–178. <https://doi.org/10.2307/41410412>

Venkatesh, Viswanath, Thong, J. Y. L., & Xu, X. (2016). A I S ssociation for nformation ystems Unified Theory of Acceptance and Use of Technology: A Synthesis and the Road Ahead. *J Ournal*, 17(5), 328–376.

Association d'un SPOC au tutorat par les pairs dans une Approche d'apprentissage hybride

Étude de Cas à l'ESEF de Berrechid

Mohamed Taib MOHTADI¹

Ecole supérieure de l'éducation et de la formation

Université Hassan 1er Settat

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N3.5>

ABSTRAIT

Cet article présente une expérience éducative intégrant un SPOC à l'approche de tutorat par les pairs dans un modèle hybride visant à préparer les futurs enseignants du primaire aux compétences numériques (TICE). Une formation en ligne via le SPOC forme les 'experts qui viennent tutorer leurs camarades 'novices' lors des séances en classe sous la supervision de l'enseignant.

L'objectif de l'étude est d'évaluer l'efficacité de cette approche sur quatre aspects clés : le niveau des compétences numériques, le degré d'engagement dans les activités d'apprentissage, l'usage de l'apprentissage autorégulé et la collaboration entre pairs. Pour cela, une méthodologie quasi expérimentale a été adoptée, comparant un groupe expérimental (n=26) à un groupe contrôle (n=28). Les résultats, évalués par divers instruments de mesure avant et après l'intervention, ont été analysés à l'aide d'un test t d'échantillons indépendants et d'une ANOVA à mesures répétées.

Bien que les résultats ne révèlent pas de différences statistiquement significatives en ce qui concerne l'apprentissage autorégulé, les autres aspects étudiés ont montré des améliorations significatives, avec des écarts notables entre le groupe expérimental et le groupe contrôle.

Mots clés : SPOC, Apprentissage hybride, Apprentissage coopératif, l'apprentissage auto-régulé, Compétences numériques, Engagement à l'étude.

¹ mohamed.mohtadi@uhp.ac.ma

1. Introduction

L'avènement des MOOC (Massive Open Online Course), a considérablement transformé les approches d'enseignement et d'apprentissage. Ces cours en ligne ouverts ont introduit de nouvelles méthodes telles que l'apprentissage autodirigé, l'apprentissage fragmenté et l'apprentissage délié des contraintes de temps et d'espace, suscitant ainsi des idées novatrices pour la réforme de l'éducation (ZHU et al., 2019). Ces nouvelles formes d'apprentissage rendues possible par ces environnements ont mis en lumière le rôle de la technologie dans l'amélioration des opportunités d'apprentissage.

Le MOOC, en particulier, s'impose comme un phénomène innovant dans l'enseignement supérieur, attirant l'attention des éducateurs. Il a également commencé à rivaliser avec l'enseignement traditionnel en offrant des ressources de qualité, des méthodes pédagogiques variées et une forte interactivité.

Cependant, des problèmes tels que les taux d'achèvement faibles et les abandons élevés des participants (Klemke et al., 2018) ainsi que le manque d'interaction directe entre enseignants et apprenants nécessitent une attention des chercheurs en éducation (Liu et al., 2018). La question des taux d'achèvement faibles et des abandons élevés est une préoccupation majeure avec plusieurs facteurs en jeu : Le manque de soutien aux apprenants ce qui nécessite un apprentissage autorégulé compétence qui n'est pas forcément développée chez tous les étudiants (Sambe, 2016), le manque d'interactions et d'engagement des participants (Fon, 2017), des questions sur la qualité des MOOC en tant que produit ont été soulevées (Cisel, 2014). Ces études soulignent la nécessité de réévaluer le succès des MOOC et d'adresser diverses stratégies liées à leur conception et à leur exploitation.

Pour remédier à ces lacunes, il est crucial de mettre en place des approches d'enseignement innovantes et efficaces (Gilliot, et al, 2015 ; Delpeyroux, 2015) et les recherches éducatives devraient se concentrer davantage sur l'exploitation pédagogique des MOOC plutôt que sur la certification et l'achèvement des parcours (Vrillon, 2019).

Ce travail s'inscrit dans cette dynamique de recherche de formules pédagogiques mixtes (présentiel et distanciel), visant à tirer pleinement parti du potentiel des MOOC tout en atténuant les défauts observés dans leur utilisation actuelle.

1.1 Contexte de l'étude

Le Maroc vise à former 200 000 enseignants qualifiés d'ici 2030 pour répondre aux besoins croissants en personnel enseignant. Ainsi, en 2017, le Ministère de l'Éducation marocain (MEN) a initié la Stratégie Nationale de Formation du Personnel Éducatif pour garantir un approvisionnement suffisant en enseignants qualifiés.

Cette stratégie s'articule autour de la conception et de l'accréditation d'un diplôme de premier cycle en éducation, du renforcement de la formation initiale des enseignants dispensée par les universités et les centres régionaux des métiers de l'enseignement et de la formation (CRMEF), ainsi que de la promotion de la recherche éducative dans les universités et les CRMEF.

Cependant, une évaluation initiale révèle que les programmes actuels de formation des enseignants développés par les universités ne sont pas fondés sur des preuves solides ni sur les meilleures pratiques internationales pour préparer efficacement les enseignants.

En 2019, l'USAID s'est associée au MEN pour lancer un programme Quinquennal nommé "Higher Education Partnership for Morocco" (HEP-M). Ce partenariat vise à soutenir le MEN dans la mise en œuvre de la nouvelle loi adoptée (loi cadre 51.17), visant à améliorer la formation initiale des enseignants.

En qualité de membre actif du groupe de recherche et de développement (GR&D), plus précisément de l'équipe de production du module « TICE 1 » dans les universités, notre objectif est de contribuer à l'amélioration de la formation initiale des futurs enseignants.

Cet article vise spécifiquement à présenter un dispositif innovant conçu, dans le but précis d'enrichir la qualité de cette formation. Cette initiative s'inscrit en parfaite adéquation avec les objectifs primordiaux du projet HEP-M.

1.2 Objectifs

Cet article rapporte une expérience sur l'utilisation d'un SPOC dans une approche d'apprentissage hybride pour l'enseignement du module intitulé "TICE 1" au profit des étudiants en licence d'éducation à l'ESEF de Berrechid Spécialité « Enseignement primaire » pendant l'année universitaire 2022-2023.

Il vise à explorer un dispositif novateur utilisé dans l'enseignement du module « TICE 1 » en vue d'explorer les conditions nécessaires pour préparer efficacement les futurs enseignants à leur réussite académique et professionnelle.

Le dispositif consiste à mettre en œuvre l'approche hybride "Blended Learning" intégrant d'un côté un SPOC comme support de formation des tuteurs en ligne et des activités d'apprentissage en classe selon une stratégie de tutorat par les pairs sous la supervision de l'enseignant d'un autre côté.

Cette étude a pour objectifs :

- Comprendre à quel point, une approche hybride (formation à travers un SPOC associé à l'apprentissage coopératif en classe) peut-elle améliorer les compétences des futurs enseignants dans des domaines cruciaux tels que (1) les compétences numériques, (2) l'engagement dans les activités d'apprentissage, (3) l'apprentissage autorégulé et (4) la coopération avec les pairs ?
- Proposer des recommandations pour l'enseignement supérieur marocain : L'article a pour ambition de formuler des recommandations basées sur les résultats de la recherche, afin d'améliorer la formation des futurs enseignants en matière de compétences numériques et d'enrichir les pratiques pédagogiques dans le contexte marocain.

Pour atteindre nos objectifs, nous avons implémenté des parcours de formation sur notre SPOC, intégré dans la plateforme Moodle de l'université Hassan 1^{er} à Settat et nous avons mis en place un système de tutorat par les pairs organisé comme indiqué dans la section « 3.1. Conception du dispositif de formation »

2. Fondements

2.1 L'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif est une pratique pédagogique largement reconnue qui favorise la socialisation et l'apprentissage dans différentes matières et à différents niveaux d'éducation (Gillies, 2016 ; Gillies, 2014). Cette approche, qui implique que les élèves travaillent ensemble pour atteindre des objectifs communs, peut améliorer leur apprentissage et leurs relations interpersonnelles (Gillies, 2016 ; Slavin, 1980).

L'apprentissage coopératif est reconnu comme étant un outil puissant pour améliorer les apprentissages et le développement des compétences des apprenants. Les interactions sociales et la coopération au cours du processus d'apprentissage sont extrêmement importantes dans la mesure où les apprenants assument leur responsabilité de leur propre apprentissage et celle de leurs pairs (Rastogi, 2020).

Dans le même sens, il a été démontré que l'apprentissage coopératif peut améliorer la motivation et les compétences en communication chez les étudiants universitaires (Volkova, 2020).

Il a été également rapporté que l'apprentissage coopératif joue un rôle important dans le développement des compétences de base telles que l'amélioration des processus d'apprentissage et des performances scolaires (Bustamante, 2021). Les avantages de cette approche ont été soulignés (Sayers, 1996 ; Chauhan, 2011).

Cependant, le succès d'une mise en œuvre de cet apprentissage dépend d'éléments clés tels que la structure du groupe, la composition de la tâche ainsi que le rôle de l'enseignant dans la facilitation de la réflexion et de l'apprentissage des apprenants (Gillies, 2016 ; Gillies, 2014). Lorsqu'il est mis en œuvre efficacement, l'apprentissage coopératif peut maximiser l'apprentissage et la réussite des apprenants (Smith, 1996). Les aspects pratiques de l'efficacité de l'apprentissage coopératif sont explorés dans la littérature ainsi que son intérêt dans l'amélioration de l'engagement des apprenants, de leur motivation et de leurs performances académiques (Vik 2001).

Le guide de Cohen & Lotan (Cohen et al., 2014) fournit des stratégies pratiques pour mettre en œuvre l'apprentissage coopératif en classe.

Un des stratégies efficaces de mise en œuvre du modèle d'apprentissage coopératif est le tutorat par les pairs dans une démarche de résolution de problèmes. Il a été démontré que le tutorat par les pairs, une méthode par laquelle les élèves s'entraident pour apprendre, a un impact positif sur l'apprentissage (Ali, 2015 ; Marsely, 2020 ; Santos, J.; 2020). Cela est particulièrement évident dans l'enseignement supérieur, où il est de plus en plus populaire et bénéfique à la fois pour les tuteurs et les tutorés (Kim, 2015 ; Gamlath et al., 2020 ; Perez, 2023). La méthode a connu de nouveaux développements, notamment l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (Topping, 2015).

Dans cette étude, nous avons opté pour l'apprentissage coopératif que nous avons mis en œuvre en deux temps : temps de formation des 'experts' sur le SPOC et temps de tutorat entre étudiants 'experts' et 'novices' en classe.

2.2 Le SPOC

Depuis l'avènement des cours en ligne ouverts à tous (MOOC) en 2012, de nombreux MOOC sont utilisés par des millions d'étudiants dans des classes virtuelles au cours des dernières années ; ceci a contribué à changer les techniques d'apprentissage et à redéfinir les frontières traditionnelles de l'enseignement universitaire (Paton C., 2014).

Cependant, Le MOOC est confronté à des problèmes tels que le faible engagement des étudiants, le taux élevé d'abandon et la complexité des parcours de formation. Mais le défi majeur reste : comment intégrer la formation en ligne à la formation en classe ?

Le professeur Armando Fox de l'Université de Californie à Berkeley a été le premier à évoquer l'idée d'un petit cours privé en ligne (SPOC) pour résoudre ces problèmes (Goral, T., 2013).

Un SPOC est un petit cours en ligne qui, contrairement au MOOC, a un nombre limité de participants et nécessite donc une certaine forme d'inscription formelle (Kaplan et Haenlein, 2016). En optimisant et en modifiant la version d'origine sur la plateforme MOOC, Fox a créé le SPOC « Advanced Software Engineering » pour les étudiants universitaires, cette intervention s'est traduite par une multiplication par quatre du nombre d'inscriptions (Fox A., 2013).

Le SPOC peut surmonter les limites des MOOC et de l'apprentissage traditionnel par cours magistral (Liang HN., 2017). Une étude a considéré que le SPOC peut créer un environnement propice à l'apprentissage, répondant ainsi au besoin d'interactions sociales dans l'enseignement supérieur (Uijl S, et al, 2017).

3. Méthode

Cette étude adopte un modèle quasi expérimental pour étudier l'enseignement du module 'TICE 1' pour le cycle de licence en éducation sur la base d'un SPOC associé à l'apprentissage coopératif en classe.

La classe expérimentale a adopté l'enseignement en apprentissage coopératif associé au SPOC (26 étudiants), et le groupe Contrôle a adopté l'enseignement traditionnel en classe (28 étudiants).

Avant et après l'intervention qui a duré un semestre, les effets sur la qualité d'apprentissage des étudiants ont été mesurés par l'échelle de capacité de coopération pour les étudiants universitaires, l'échelle d'apprentissage autorégulée, l'échelle d'engagement au travail d'Utrecht pour l'étudiant et une évaluation du niveau des compétences numériques. Les données ont été analysées par un test t d'échantillon indépendant et une ANOVA à mesures répétées.

3.1 Conception du dispositif de formation

- **Une stratégie par tutorat entre pairs**

Pour implémenter l'apprentissage coopératif, nous avons opté pour la stratégie de tutorat par les pairs ; Nous avons partagé la classe expérimentale en 5 groupes (G1, G2, G3, G4 et G5) ; pour chaque séquence, un groupe d'élèves est désigné groupe 'experts'. Ce groupe sera inscrit à un parcours d'apprentissage collaboratif en ligne à travers un SPOC conçu pour leur permettre d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires pour maîtriser la séquence. Le parcours de formation est organisé dans une logique collaborative, ce qui permet aux élèves de travailler ensemble et de s'entraider.

Au cours de chaque séance, en classe, les 'experts' viennent tutorer les autres groupes 'novices' sous la supervision de l'enseignant. Ils expliquent les concepts clés de la séquence, répondent aux questions des autres élèves et les aident dans les activités pratiques.

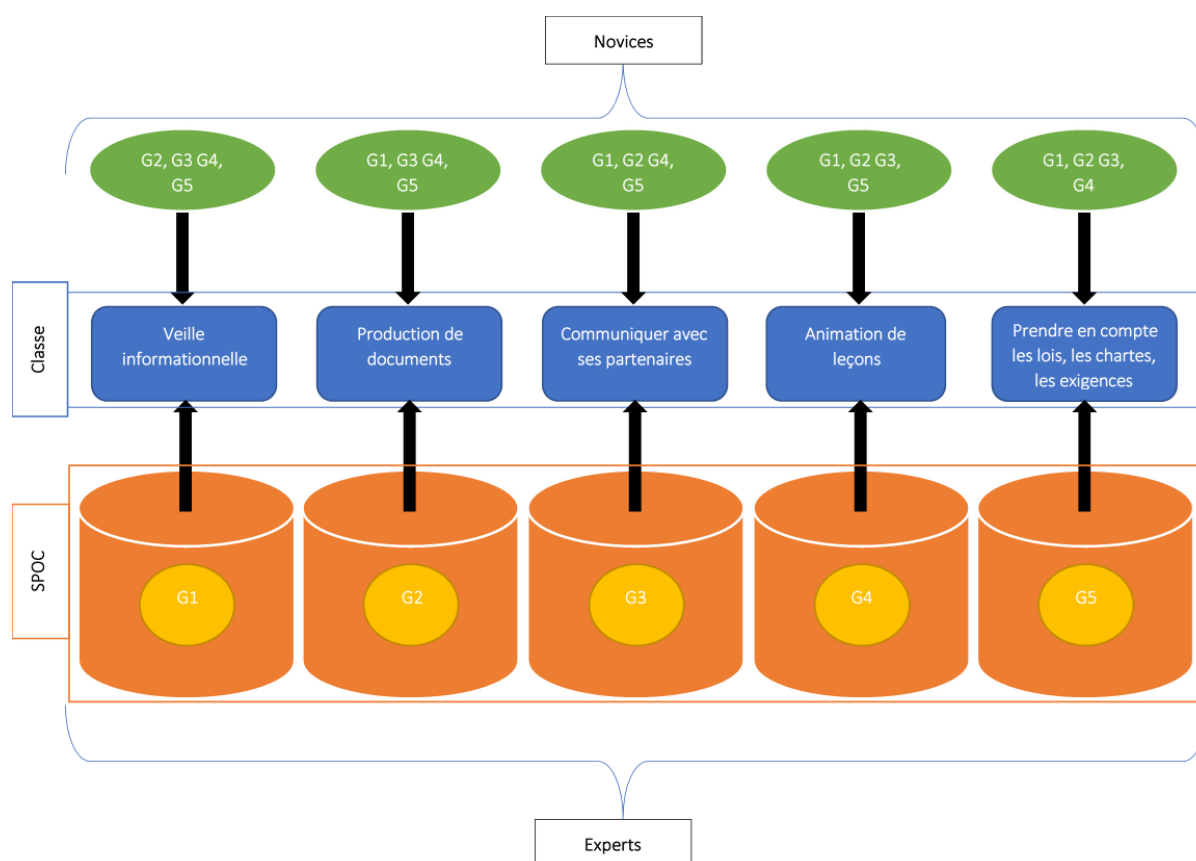


Figure 1: Architecture du dispositif de formation

Le Module TICE1 est constitué de cinq séquences ; chacun des 5 groupes de la classe expérimentale prend le rôle du groupe 'experts' pour une seule séquence, les autres groupes prennent le rôle du groupe 'novices'.

Comme les durées des séquences ne sont pas les mêmes, Le nombre d'étudiants affectés à un groupe varie en fonction de la durée de la séquence pour laquelle, le groupe est désigné 'expert' (Tableau 1).

Séquences	Groupe 'experts'	Groupe 'Novices'
Veille informationnelle	G1(7 étudiants)	G2, G3, G4, G5
Production de documents	G2(8 étudiants)	G1, G3, G4, G5
Communiquer avec ses partenaires	G3(5 étudiants)	G1, G2, G4, G5
Animation de leçons	G4(3 étudiants)	G1, G2, G3, G5
Prendre en compte les lois, les chartes, les exigences	G5(3 étudiants)	G1, G2, G3, G4

Tableau 1: Répartition des groupes 'novices' et 'novices' par séquences du module TICE1

Pour assurer que les étudiants du groupe 'experts' deviennent des vrais experts dans la matière de la séquence qui leur est affectée pour pouvoir étayer leurs camarades convenablement, nous avons implémenté sur le SPOC des parcours de formation pour chaque séquence selon le modèle suivant (Figure 2) :

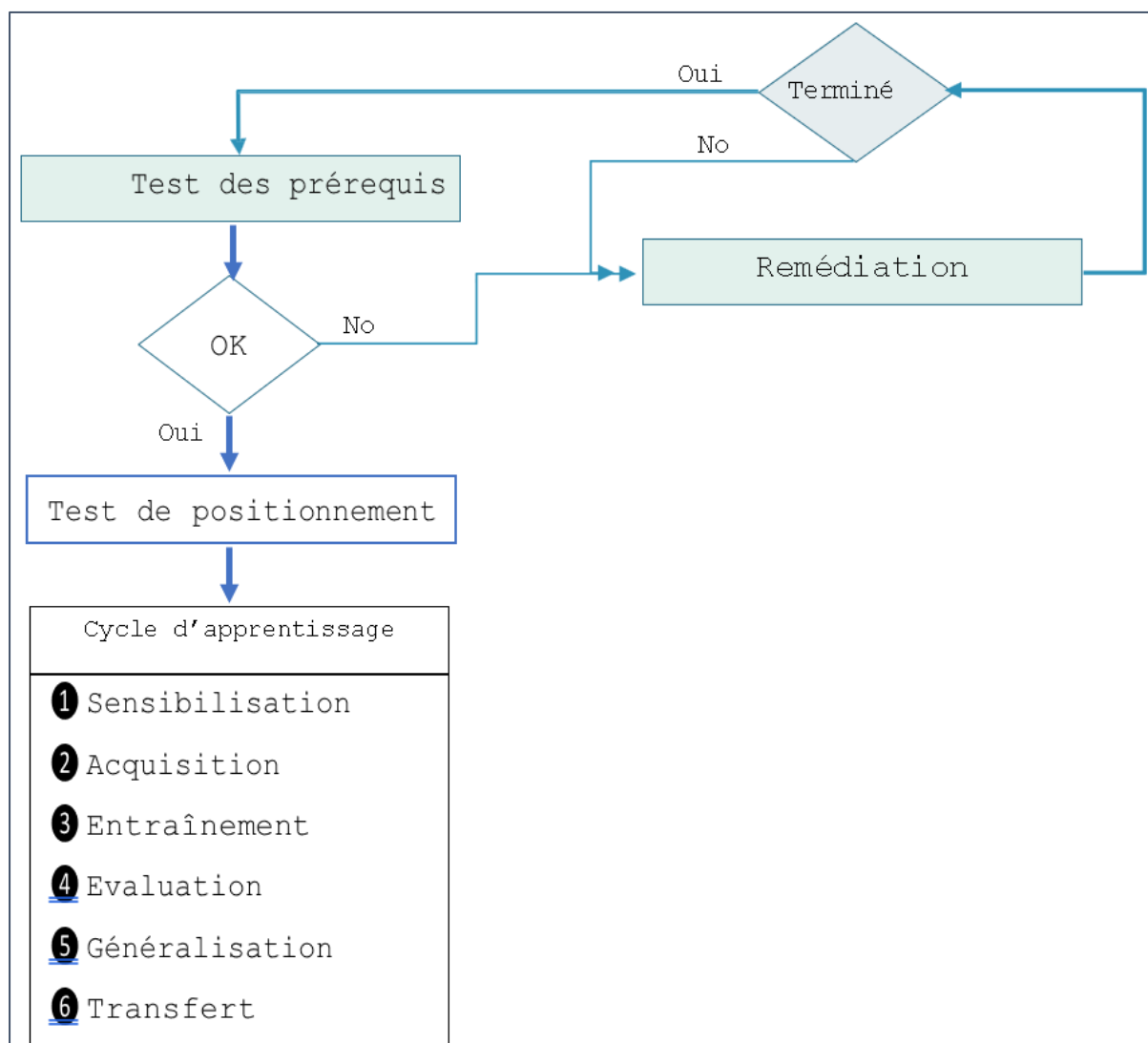


Figure 2 : Modèle des parcours de formation sur le SPOC

- **La plateforme de formation**

Dans cette étude, nous avons décidé d'adopter une approche basée sur les petits cours en ligne privés (SPOC) au sein de notre plateforme de formation à distance. Le cours intégré dans ce SPOC est divisé en cinq séquences distinctes (Figure 3).



Figure 3 : Structure du cours dans le SPOC

Chaque séquence suit le cycle de formation selon le processus suivant (Figure 4) :

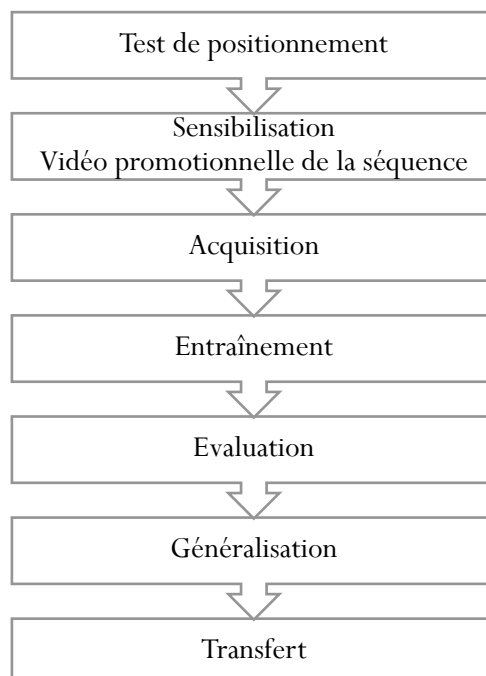


Figure 4 : Cycle de formation dans un parcours de formation sur le SPOC

• Apprentissage collaboratif sur le SPOC

Les activités collaboratives de Moodle ont été largement explorées dans la littérature. Bendridi (2021) souligne le rôle de la plateforme dans la création de nouveaux outils de communication et l'amélioration du processus d'apprentissage par le biais d'activités telles que des forums, des chats, des wikis et des enquêtes.

Hasan (2019) améliore encore cela en introduisant un environnement de discussion collaboratif gamifié, ce qui améliore considérablement l'engagement des étudiants. Yanacón-Atía (2017) va encore plus loin en développant un module qui capture et analyse les interactions des étudiants afin de générer des indicateurs des compétences de collaboration. Echeverría (2016) se concentre sur le suivi des activités d'apprentissage collaboratif et de la motivation des élèves par le biais d'un questionnaire d'analyse de l'apprentissage, qui s'est avéré améliorer la réalisation des activités d'apprentissage. Ces études soulignent collectivement le potentiel des activités collaboratives de Moodle dans l'amélioration de l'engagement, de la communication et des résultats d'apprentissage des étudiants.

Dans chacune des étapes du cycle d'apprentissage, à l'exception du 'test de positionnement' et 'évaluation', des outils de collaborations (Tchat, Forum, Wiki) sont proposés et un livrable est demandé (Présentation PowerPoint à produire au fur et mesure de la progression dans la séquence qui sera utilisée dans les séances du cours en classe)

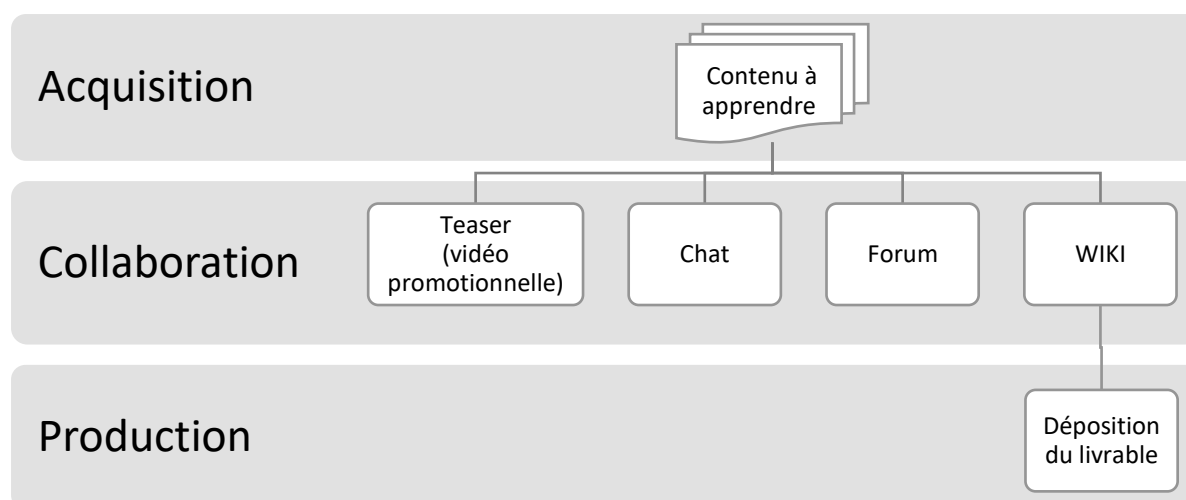


Figure 5 : Apprentissage collaboratif sur le SPOC

3.2 Instruments d'évaluation

- **Mesure de la capacité de coopération**

Plusieurs études ont exploré le concept de capacité de coopération (Prasad, 2021 ; Li et al. , 2013 ; Fernández-Río, 2021 ; Chopra, 2023 ; Nath, 2021). Nous avons retenu l'échelle de Chopra parce qu'elle est applicable pour évaluer les compétences collaboratives des enseignants en formation initiale ce qui correspond parfaitement à notre cas de figure. Cette échelle est constituée de 23 items conçus autour de trois dimensions : la négociation des connaissances, les interactions sociales et l'interdépendance positive. La cohérence de la fiabilité interne de l'échelle totale était de $\alpha = 0,730$. La fiabilité et la validité de l'échelle ainsi que les indicateurs d'ajustement du modèle structurel ont tous atteint des normes acceptables

- **Mesure du niveau des compétences informatiques**

Nous avons administré aux participants des deux groupes une évaluation composée de 100 Questions objectives (QCM) en deux formats : Format papier pour ceux qui le désirent et format électronique à travers un formulaire Google Forms. Chaque question est notée sur 1 point. La durée de l'évaluation est 2 Heures.

Voici les thèmes couverts par l'évaluation et le barème (Tableau 2):

Thèmes	Nombre de questions
1. Utilisation du moteur de recherche Google	8
2. Utilisation d'un agrégateur de flux RSS	4
3. Création d'une alerte	4
4. Utilisation d'un annuaire	4
5. Texteur : Paragraphes Tableaux, équations, illustrations, numérotation, zones de saisie, cases à cocher	10
6. Logiciel de PréAO : Masque, transitions, techniques d'animations explicatives	10
7. Logiciels des cartes conceptuelles	6

8. Communiquer par E-Mail	6
9. Cloud	6
10. Organiser une conversation à plusieurs en ligne en se servant d'un outil de visioconférence.	6
11. Produire un Blog pédagogique et y poster un article	6
12. Créer un portfolio électronique et l'alimenter avec une publication	6
13. Brancher un ordinateur au vidéoprojecteur et projeter une présentation.	6
14. Utiliser un outil d'annotation pour TBI	6
15. Distinguer les droits d'auteurs et droits connexes	4
16. Se représenter la loi de la confidentialité des données numériques	4
17. Interpréter une configuration de licence CC à partir de sa représentation iconique.	4

Tableau 2 : Thèmes et barème du test en compétences numériques

Le score final de l'étudiant sera calculé en divisant le score global par cinq pour déterminer une (/20)

• Mesure de l'engagement à l'étude

Les recherches sur l'engagement académique menées jusqu'à présent se situent à des niveaux préprofessionnels (c'est-à-dire les étudiants universitaires de premier cycle) et utilisent l'échelle d'engagement au travail d'Utrecht pour les étudiants (UWES-S ; Schaufeli et al., 2002a). L'UWES-S est la version dédiée aux étudiants de l'instrument le plus largement utilisé pour évaluer l'engagement au travail (Utrecht Work Engagement Scale UWES ; Schaufeli et al., 2002b).

Elle a été développée par Wilmar B. Schaufeli, Arnold B. Bakker, et Marisa Salanova, des chercheurs en psychologie du travail et des organisations.

À l'origine, l'UWES comprenait 17 éléments et trois dimensions (c'est-à-dire la vigueur, le dévouement et l'absorption). Plus tard, pour des raisons pragmatiques, l'UWES a

été réduit, ce qui a donné lieu à une version à 9 items (UWES-9S) qui présentait également des propriétés psychométriques adéquates (Schaufeli et al., 2006).

Les trois composantes principales de l'engagement au travail sont :

- **Dynamisme (Vitality)** : Cette dimension mesure l'énergie, l'enthousiasme, la persistance et la résilience au travail.
- **Dévouement (Dedication)** : Il s'agit de l'engagement, de l'implication et de l'enthousiasme envers le travail. Les individus avec un haut niveau de dédicace ressentent un sentiment de fierté, de signification et de stimulation dans leur travail.
- **Absorption** : Cette composante évalue la concentration et l'immersion dans le travail, où les individus peuvent être absorbés et totalement pris par leurs tâches.

Les énoncés de cette échelle sont évalués sur une échelle de réponse, de 0 à 6, où les participants indiquent dans quelle mesure chaque énoncé est représentatif de leur expérience au travail.

La cohérence de la fiabilité interne de l'échelle est comprise entre 0,87 et 0,93, le coefficient de corrélation est significatif (entre 0,77 et 0,78),

Les charges des items de l'échelle sont comprises entre 0,42 et 0,81, avec de bons indicateurs d'ajustement et une bonne fiabilité, qui ont été adoptés dans des études pertinentes.

• **Mesure de l'apprentissage autorégulé**

Une série d'études ont exploré l'échelle d'apprentissage autorégulée pour les étudiants universitaires. (Hidayat , 2022 ; Hyppönen, 2020 ; Broadbent, 2018). Toutes ces études soulignent l'importance de l'apprentissage autorégulé dans la prédiction de la réussite scolaire.

L'échelle d'autorégulation de l'apprentissage (SRL-SRS) (Toering et al., 2012) est une échelle de 32 items qui mesure six dimensions de de l'apprentissage autorégulé (SRL) chez les étudiants :

- **Planification** : La capacité de fixer des objectifs, d'élaborer des stratégies et de gérer efficacement son temps.
- **Autosurveillance** : La capacité de suivre les progrès, d'identifier les zones difficiles et d'apporter des régulations au besoin.

- Évaluation : Capacité de juger de l'efficacité des stratégies d'apprentissage et de prendre des décisions sur la façon de s'améliorer.
- Réflexion : La capacité de réfléchir de manière critique aux expériences d'apprentissage, d'identifier les forces et les faiblesses et de fixer des objectifs pour l'apprentissage futur.
- Effort : La capacité de persévérer face aux défis, de travailler dur et de viser l'excellence.
- L'auto-efficacité : La croyance en sa capacité d'apprendre et de réussir.

Le SRL-SRS est noté en additionnant les scores des 32 items. Des scores plus élevés indiquent des niveaux plus élevés de SRL.

Il a été démontré que la SRL-SRS a une bonne cohérence interne, les coefficients alpha de Cronbach allant de 0,70 à 0,90 pour les six sous-échelles. Il a également été démontré que l'échelle a une bonne fiabilité test-re-test, avec des coefficients de corrélation allant de 0,70 à 0,90 pour les six sous-échelles.

Il a été démontré que la SRL-SRS a une bonne validité convergente, avec des coefficients de corrélation de 0,40 à 0,60 avec d'autres mesures de la SRL. Il a également été démontré que l'échelle a une bonne validité discriminante, avec des coefficients de corrélation inférieurs à 0,20 avec les mesures de la motivation et de l'estime de soi.

4. Analyse des données

Pour examiner l'impact de notre stratégie de formation sur les compétences informatiques, l'engagement à l'étude, la capacité de coopération et l'habileté d'apprendre de manière autorégulée des étudiants, nous avons collecté des données à l'aide de quatre instruments. Ces données ont été soumises à une analyse statistique, en utilisant un seuil de signification de $p < 0,05$.

Les données se sont conformées à la distribution normale, ce qui nous a permis d'utiliser le test t des échantillons indépendants pour les données pré-test et l'ANOVA à mesures répétées pour les données des post-tests.

4.1 Les pré-tests

Les résultats du test t d'échantillons indépendants sur le résultat du pré-test chez les étudiants des groupes expérimentale et contrôle sont représentés dans le tableau (tableau 3).

Variables	Groupes	N	Moyenne	Ecart type	F	Sig.	t
Engagement à l'étude (ENG)	Groupe Contrôle	28	3,75	1,351	0,171	0,681	-0,051
	Groupe Expérimental	26	3,77	1,423			
Compétences numériques (DIG)	Groupe Contrôle	28	8,57	1,814	0,201	0,656	0,746
	Groupe Expérimental	26	8,19	1,919			
Compétences collaboratives (COL)	Groupe Contrôle	28	11,46	2,333	1,116	0,296	-0,758
	Groupe Expérimental	26	11,92	2,096			
Compétences en autorégulation (SRL)	Groupe Contrôle	28	3,21	0,738	4,875	0,532	-0,065
	Groupe Expérimental	26	3,23	1,107			

Tableau 3 : test t d'échantillons indépendants sur les résultats des pré-tests

Ces résultats ont montré qu'en termes de niveau d'engagement à l'étude ($\text{sig} = 0,681 > 0,05$), des compétences numériques ($\text{sig} = 0,656 > 0,05$), de compétences collaboratives ($p = 0,296 > 0,05$) et de compétences d'apprentissage autorégulée ($p = 0,532 > 0,05$),

Dans les quatre variables, $\text{sig.} > 0,05$. Il n'y avait donc pas de différence statistiquement significative entre les résultats des pré-tests du groupe expérimental et du groupe témoin, et les étudiants des deux groupes étaient au même niveau dans les quatre variables étudiées.

4.2 Les post-tests

L'analyse a été effectuée à l'aide de l'approche ANOVA à mesures répétées pour évaluer les performances des deux groupes (groupe de contrôle et groupe expérimental) dans les sujets SRL, DIG, COL et ENG après le processus de formation-apprentissage par les pairs. Les résultats obtenus sont rapportés dans le tableau (Tableau 4).

		Groupe Contrôle		Groupe expérimentale			
Variables	Facteurs	Moyenne	Ecart Type	Moyenne	Ecart Type	F	Sig.
SRL	Temps	3,360	0,78	3,350	0,689	3,760	0,058
	Groupe					0,024	0,877
	Temps*Groupe					0,005	0,943
DIG	Temps	11,860	1,758	14,380	1,061	618,914	0,000
	Groupe					6,696	0,012
	Temps*Groupe					58,205	0,000
COL	Temps	13,110	3,155	18,500	2,267	545,843	0,000
	Groupe					19,657	0,000
	Temps*Groupe					196,679	0,000
ENG	Temps	4,960	1,875	6,730	1,538	256,405	0,000
	Groupe					4,857	0,032
	Temps*Groupe					44,890	0,000

Tableau 4 : ANOVA à mesures répétées pour les résultats des post-tests

L'apprentissage auto-régulé (SRL) :

Les résultats de l'analyse ANOVA montrent une amélioration significative au fil du temps dans SRL (figure 6) pour les deux groupes (Temps : $F=3,709$, $p=0,058$). Cette amélioration n'a cependant pas montré de différence significative entre les groupes de contrôle et expérimental (Groupe : $F=0,025$, $p=0,877$) ni dans l'interaction entre le temps et le groupe (Temps*Groupe : $F=0,005$, $p=0,943$).

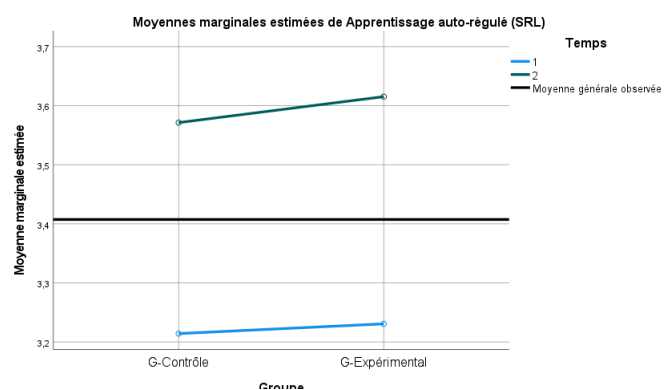


Figure 6 : Apprentissage auto-régulé

Les compétences numériques (DIG) :

Une amélioration significative en compétences numériques (figure 7), a été constatée dans DIG pour les deux groupes au fil du temps (Temps : $F=618,914$, $p<0,001$). Il existe une différence significative entre les groupes de contrôle et expérimental,

mettant en évidence une amélioration plus marquée dans le groupe

expérimental (Groupe : $F=6,696$, $p=0,012$). De plus, l'interaction entre le temps et le groupe est significative (Temps*Groupe : $F=58,205$, $p<0,001$), indiquant des améliorations différenciées entre les deux groupes au fil du temps.

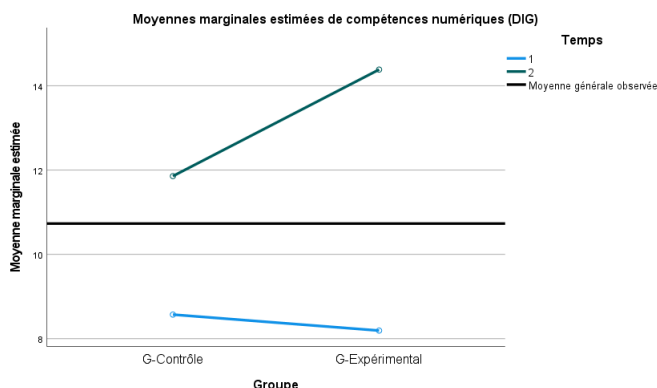


Figure 7 : Compétences numériques

Compétence an apprentissage collaboratif (COL) :

Pour COL, les résultats (figure 8) indiquent une amélioration significative au fil du temps pour les deux groupes (Temps : $F=545,843$, $p<0,001$). Il existe également une différence significative entre les groupes de contrôle et expérimental

(Groupe : $F=19,657$, $p<0,001$), montrant des améliorations plus

importantes dans le groupe expérimental. De plus, l'interaction Temps*Groupe est significative ($F=196,679$, $p<0,001$), suggérant des évolutions distinctes entre les groupes au fil du temps.

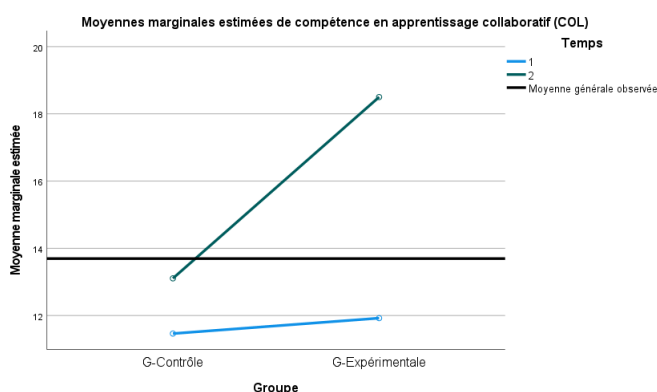


Figure 8 : Compétences collaboratives

L'engagement à l'étude (ENG) :

Les résultats pour ENG (figure 9) indiquent une amélioration significative au fil du temps pour les deux groupes (Temps : $F=256,405$, $p<0,001$). De plus, une différence significative entre les groupes de

contrôle et expérimental est observée

(Groupe : $F=4,857$, $p=0,032$), montrant des améliorations plus marquées dans le groupe expérimental. L'interaction Temps*Groupe est également significative ($F=44,890$, $p<0,001$), mettant en évidence des évolutions différentes entre les groupes au fil du temps.

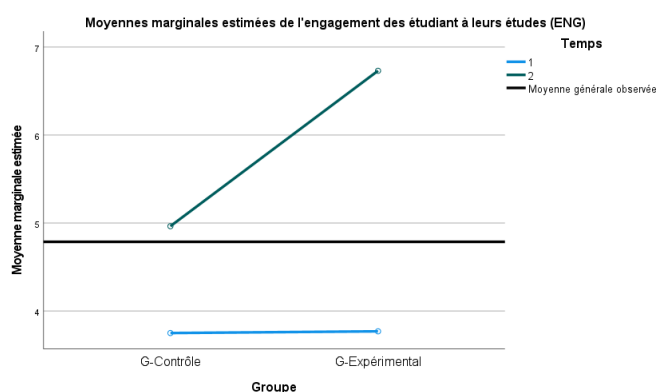


Figure 9 : L'engagement à l'étude

5. Discussion

Premièrement, l'analyse statistique des données a montré qu'aucune différence statistiquement significative n'est observée entre les groupes de contrôle et expérimental en ce qui concerne leurs performances en apprentissage autorégulé (SRL) ($F=0,025$, $p=0,877$). De plus, l'interaction entre les facteurs temps et groupe n'affecte pas de manière significative les scores des étudiants en SRL ($F=0,005$, $p=0,943$). Cependant, on observe une légère tendance à l'amélioration au fil du temps pour les deux groupes, bien que cela ne soit pas statistiquement significatif ($F=3,709$, $p=0,058$).

Deuxièmement, des différences significatives existent entre les groupes de contrôle et expérimental pour les compétences numériques ($F=6,696$, $p=0,012$). De plus, l'interaction entre les facteurs temps et groupe affecte significativement les scores des étudiants ($F=58,205$, $p<0,001$), indiquant que l'amélioration au fil du temps diffère entre les groupes contrôle et expérimental au profit de ce dernier. Les deux groupes ont montré une amélioration significative des scores des compétences numériques au fil du temps ($F=618,914$, $p<0,001$).

Troisièmement, des différences significatives sont notées également entre les groupes de contrôle et expérimental au niveau des scores des étudiants en termes de capacités coopératives ($F=19,657$, $p<0,001$). De même, l'interaction entre les facteurs temps et groupe a un impact significatif sur les scores des étudiants ($F=196,679$, $p<0,001$), suggérant des améliorations distinctes entre les groupes au fil du temps.

Les deux groupes ont démontré une amélioration significative des scores des étudiants dans leurs compétences collaboratives entre le pré-test et le post-test ($F=545,843$, $p<0,001$).

Enfin, Des différences significatives existent entre les groupes de contrôle et expérimental au niveau de leurs scores en engagement au travail d'apprentissage ($F=4,857$, $p=0,032$). L'interaction entre les facteurs temps et groupe affecte significativement les scores des étudiants dans leur engagement vis-à-vis de leur étude ($F=44,890$, $p<0,001$), impliquant des améliorations différentes entre les groupes au fil du temps.

Les deux groupes ont affiché une amélioration significative dans leurs scores en engagement au travail entre le pré-test et le post-test ($F=256,405$, $p<0,001$).

6. Conclusion

Notre dispositif de formation consiste à former un groupe d'étudiants intitulé 'experts à travers un parcours de formation sur le SPOC pour qu'ils puissent se charger de tutorer leurs camarades intitulés 'novices' dans leur formation en classe sur une séquence du module « TICE et enseignement du primaire » ; chacune des autres séquences du module sera tutorée par un nouveau groupe 'maîtres.

Notre travail a adopté une démarche quasi-expérimentale pour étudier l'effet de ce dispositif de formation sur le développement des compétences numériques visées par le module, la capacité coopérative des étudiants, leurs habiletés en apprentissage auto-régulé et leurs degrés d'engagement dans le travail d'apprentissage.

Les résultats de l'analyse ont montré que notre stratégie de formation a eu un impact positif sur les quatre dimensions étudiées. Les étudiants ont obtenu des scores plus élevés en compétences numériques, en engagement dans les études, en capacité de coopération et en habileté d'apprendre de manière autorégulée après avoir suivi la formation.

En particulier, les étudiants ont amélioré leurs compétences numériques de 72%, leur engagement dans l'étude de 67%, leur capacité de coopération de 80% et leur habileté d'apprendre de manière autorégulée de 33%.

Ces résultats suggèrent que notre stratégie de formation est efficace pour améliorer les compétences des étudiants dans les domaines des compétences numérique l'informatique, de l'apprentissage autorégulé, de la collaboration et de l'engagement à l'étude.

- Pour l'engagement à l'étude, Les résultats de l'analyse montrent Une amélioration significative au fil du temps pour les deux groupes ; une différence significative entre les groupes de contrôle et expérimental indiquant des améliorations plus marquées dans le groupe expérimental et une interaction significative entre les facteurs temps et groupe soulignant des évolutions différentes entre les groupes au fil du temps.
- Pour la compétence en apprentissage collaboratif, les résultats de l'analyse révèlent une amélioration significative au fil du temps pour les deux groupes, une différence significative entre les groupes de contrôle et expérimental avec des améliorations plus notables dans le groupe expérimental et une interaction significative entre les facteurs temps et groupe suggérant des évolutions distinctes entre les groupes au fil du temps.
- Pour les compétences digitales, les résultats statistiques montrent une amélioration significative au fil du temps pour les deux groupes, une différence significative entre les groupes de contrôle et expérimental, démontrant une amélioration plus prononcée dans le groupe expérimental et une interaction significative entre les facteurs temps et groupe mettant en lumière des améliorations différenciées entre les deux groupes au fil du temps.
- Pour l'apprentissage auto-régulé, les résultats de l'analyse ANOVA indiquent une amélioration significative au fil du temps pour les deux groupes, aucune différence significative entre les groupes de contrôle et expérimental, ne montrant pas de variation notable dans le SRL entre ces groupes et aucune interaction significative entre les facteurs temps et groupe indiquant que les variations observées dans l'amélioration du SRL ne sont pas différenciées entre les groupes au fil du temps.

- **Implications Pratiques en Éducation :**

Les implications pratiques de ces conclusions dans l'enseignement supérieur sont expressives et offrent des pistes pour améliorer les pratiques pédagogiques :

- Renforcement de l'engagement des étudiants : La constatation d'une amélioration significative de l'engagement à l'étude, en particulier avec des améliorations plus marquées dans le groupe expérimental, suggère que des méthodes d'enseignement plus interactives et centrées sur l'apprenant peuvent être adoptées pour favoriser l'engagement des étudiants. Des approches pédagogiques utilisant des outils numériques pourraient être encouragées pour stimuler l'implication des apprenants dans leur propre formation.
- Favoriser l'apprentissage collaboratif : Les résultats indiquant des améliorations notables dans les compétences d'apprentissage collaboratif dans le groupe expérimental suggèrent que les méthodes pédagogiques basées sur la collaboration entre pairs peuvent être bénéfiques. Encourager et développer des activités de groupe, des projets collaboratifs et des échanges interactifs entre étudiants pourraient être des stratégies efficaces pour améliorer ces compétences.
- Développement des compétences académiques : La démonstration d'une amélioration significative des compétences académiques visées par cette étude dans le groupe expérimental, souligne l'importance de l'intégration d'outils et de ressources numériques dans l'enseignement supérieur. Encourager l'utilisation des technologies éducatives et des plateformes d'apprentissage en ligne, notamment les SPOC, pourrait aider à étayer les étudiants dans leur parcours académique et professionnel.
- 4. Promotion de l'apprentissage auto-régulé : Bien que les variations entre les groupes n'aient pas été significatives dans l'amélioration de l'apprentissage auto-régulé (SRL), ces résultats soulignent la nécessité de renforcer davantage cette compétence. Des stratégies pédagogiques visant à développer l'autonomie des étudiants dans leur apprentissage pourraient être encouragées, notamment en fournissant des ressources et des conseils pour favoriser l'autorégulation.

Ces conclusions soulignent l'importance de repenser les méthodes pédagogiques pour favoriser l'engagement, la collaboration et l'autorégulation chez les étudiants. Intégrer ces éléments dans la conception des programmes d'enseignement supérieur pourrait être bénéfique pour préparer les apprenants aux défis académiques et professionnels actuels.

- **Nécessité de Recherches Approfondies :**

Les résultats de cette recherche suggèrent plusieurs aspects qui pourraient nécessiter des recherches plus approfondies :

- Exploration des mécanismes sous-jacents : Il serait pertinent d'approfondir la compréhension des mécanismes spécifiques qui ont conduit aux améliorations observées. Par exemple, quelles sont les pratiques pédagogiques ou les caractéristiques du SPOC qui ont contribué de manière significative à ces progrès ?
- Impact à long terme : Étudier l'impact à plus long terme de cette approche sur les compétences des étudiants pourrait être bénéfique. Voir comment ces compétences évoluent et se maintiennent au fil du temps pourrait offrir des perspectives cruciales sur l'efficacité à long terme de ce dispositif.
- Variation des contextes et populations : Étendre cette recherche à d'autres contextes universitaires ou à des populations différentes pourrait aider à évaluer la généralisabilité des résultats. Examiner comment ces méthodes fonctionnent dans des environnements d'apprentissage variés ou avec des groupes étudiants diversifiés serait important pour une application plus large.
- Études comparatives : Comparer cette méthode avec d'autres approches pédagogiques pourrait aider à déterminer ses avantages spécifiques et à identifier les contextes où elle excelle davantage.

Mener des recherches approfondies dans ces domaines pourrait contribuer à une meilleure compréhension des mécanismes sous-jacents, à une application plus efficace de cette méthode et à son adaptation dans divers contextes éducatifs.

Références bibliographiques

- Alberto Perez, C., Arroyabe, M.F., Ubierna, F., Arranz, C.F., & Fernandez de Arroyabe, J. (2023). The formation of self-management teams in higher education institutions. Satisfaction and effectiveness. *Studies in Higher Education*, 48, 910 - 925.
- Ali, N., Anwer M., Abbas J.; 2015; Impact of Peer Tutoring on Learning of Students Education Labor: Human Capital eJournal
- Baloche, L., & Brody, C.M. (2017). Cooperative learning: exploring challenges, crafting innovations. *Journal of Education for Teaching*, 43, 274 - 283.
- Bendridi, A. (2021). Uses Of Communicative And Collaborative Activities In E-Learning: Moodle Platform As A Model/ استخدامات الأنشطة التواصلية والتعاونية في التعليم الإلكتروني: منصة Moodle نموذجاً.
- Broadbent, J., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2018). Profiles in self-regulated learning and their correlates for online and blended learning students. *Educational Technology Research and Development*, 66, 1435 - 1455.
- Chopra, S., & Kauts, A. (2023). Development of Collaborative Skills Scale: Reliability and Validity. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*.
- Cisel, M. (2014). MOOC : les conditions de la réussite. <https://journals.openedition.org/dms/877>
- Delpoux, S., & Bachelet, R. (2015). Intégrer un MOOC dans un cursus de formation initiale. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01165975/document>
- Fernández-Río, J., Cecchini, J.A., Morgan, K., Méndez-Giménez, A., & Lloyd, R. (2021). Validation of the Cooperative Learning Scale and Cooperation Global Factor Using Bifactor Structural Equation Modelling. *Psicología Educativa*.
- Fon, NC, Poellhuber, B., Audétat, M., Charbonneau, A., Crevier, F. et Bérubé, B. (2017). Les Massive Open Online Course (MOOC) sont-ils une méthode utile en pédagogie médicale ? Éléments de réponse avec l'exemple du MOOC-Processus de raisonnement clinique.
- Fox, A. (2013) From MOOCs to SPOCs, *Communications of the ACM*, 56, 38-40. <https://doi.org/10.1145/2535918>
- Gamlath, S., & Wilson, T. (2020). Dimensions of student-to-student knowledge sharing in universities. *Knowledge Management Research & Practice*, 20, 542 - 556.
- Gillies, R. M. (2014). Cooperative Learning: Developments in Research. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 125–140. <https://doi.org/10.4471/ijep.2014.08>
- Gillies, R.M. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41, 39-54.
- Hasan, H.F., Nat, M., & Vanduhe, V.Z. (2019). Gamified Collaborative Environment in Moodle. *IEEE Access*, 7, 89833-89844.

Hidayat, M., Ardiyanti, D., & Dinni, S.M. (2022). Construction and identification of psychometric property self-regulated learning scale for university students. *Jurnal Ilmiah Psikologi Terapan*.

Hyppönen, Lauri & Hirsto, Laura & Sointu, Erko. (2020). Perspectives on University Students' Self-Regulated Learning, Task-Avoidance, Time Management and Achievement in a Flipped Classroom Context. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 19. 87-106. 10.26803/ijlter.19.1.5.

Jean-Marie Gilliot, Géraldine Texier, Xavier Lagrange, Gwendal Simon, Michel Briand ; Jun 2015 ; Intégrer des MOOC dans une formation d'ingénieurs. QPES 2015 : questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur, Brest, France. <https://hal.science/hal-01188544/>

Joseline M. Santos; 2020; IMPROVING ACQUISITION OF LEARNING THROUGH PEER-MEDIATED SUPPORT STRATEGIES IN TEACHING RESEARCH; EPRA International Journal of Multidisciplinary...

Kaplan, AM et Haenlein, M. (2016) L'enseignement supérieur et la révolution numérique : à propos des MOOC, des SPOC, des médias sociaux et du Cookie Monster. *Horizons d'affaires*, 59, 441-450. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.03.008>

Kim, M.M. (2015). Peer Tutoring at Colleges and Universities. *College and University*, 90, 2-7.

Klemke, R., Eradze, M. et Antonaci, A. (2018). Le MOOC inversé : utiliser la gamification et l'analyse de l'apprentissage dans la conception de MOOC : une approche conceptuelle approche. *Sciences de l'éducation*, 8(1), 25. (10) (PDF) La simulation commerciale du cadre de l'ODS comme expérience d'apprentissage. Available from: https://www.researchgate.net/publication/375182286_La_simulacion_empresarial_desde_el_marco_de_los_ODS_como_experiencia_de_ensenanza-aprendizaje [accessed Nov 26 2023].

Kop, R. et Fournier, H. (2012). De nouvelles dimensions à l'apprentissage autonome dans un environnement d'apprentissage en réseau ouvert.

Li, F. R., Wang, B., Ma, H. Y., Hou, B., et Fang, J. W. (2013). Development of cooperation ability scale for university students. *Hubei Sports Sci.* 6, 519–522. doi: 10.3969/j.issn.1003-983X.2013.06.017.

Liang HN. 2017 Research on building mixed teaching mode of MOOC, SPOC and traditional classroom: case study of information retrieval course. *Information Res* 5: 26–31, 201

Liu Z., Kang L., Domanska M., Liu S., Sun J., Fang C. (2018). Social network characteristics of learners in a course forum and their relationship to learning outcomes. In *Proceedings of the 10th international conference on computer supported education* (pp. 15–21). SCITEPRESS. <https://doi.org/10.5220/0006647600150021>

Mika Marsely; 2020 ; Peer Tutoring as One Best practice for Accounting Learning in Vocational Education;

Nath, D., Sinha, S., & Roy, S.K. (2021). Scale-free networks may not necessarily witness cooperation. *Europhysics Letters*, 134.

Paton C. Massive open online course for health informatics education. *Healthc Inform Res* 20: 81–87, 2014. 5. doi:10.1152/advan.00001.200

Prasad, J.J., Gardner, D.M., Leong, F.T., Zhang, J., & Nye, C.D. (2021). The criterion validity of career adapt–abilities scale with cooperation among Chinese workers. *Career Development International*.

Sambé, G. (2016). Vers un apprentissage autorégulé dans les MOOC. <https://web.archive.org/web/20200323211020/https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01372554/document>

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., and Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: a cross–national study. *Educ. Psychol. Measure*.66, 701–716. doi: 10.1177/0013164405282471

Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Marques–Pinto, A., Salanova, M., and Bakker, A. (2002a). Burn out and engagement in university students: a cross–national study. *J. Cross Cult. Psychol.*33, 464–481. doi: 10.1177/0022022102033005003

Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzales–Romá, V., and Bakker, A. B. (2002b). The measurement of engagement and burn out: a two–sample confirmatory factor analytic approach. *J. Happ. Stud.*3, 71–92. doi: 10.1023/A:1015630930326

Slavin, R.E. (2015). Cooperative learning in elementary schools†. *Education 3-13*, 43, 14 - 5. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.963370>

Tim Goral; 2013; SPOCs may provide what MOOCs can't, The acronym may be new, but the SPOC concept isn't; University Business, <https://web.archive.org/web/20160304190607/https://www.universitybusiness.com/article/spocs-may-provide-what-moocs-can%E2%80%99t>

Toering, T., Elferink-Gemser, MT, Jonker, L., van Heuvelen, MJ et Visscher, C. (2012). Mesurer l'autorégulation dans un contexte d'apprentissage : fiabilité et validité de l'échelle d'auto-évaluation de l'autorégulation de l'apprentissage (SRL-SRS). *Revue internationale de psychologie du sport et de l'exercice*, 10 , 24 - 38.

Topping, K.J. (2015). Peer tutoring: old method, new developments / Tutoría entre iguales: método antiguo, nuevos avances. *Infancia y Aprendizaje*, 38, 1 - 29.

Uijl S, Filius R, Ten Cate O. Student interaction in small private online courses. *Med Sci Educ*27: 237–242, 2017.

Vrillon, É. (2019). Une nouvelle évaluation de la réussite dans les MOOC à partir de registres d'usages individuels. *Questions vives recherches en éducation*. https://pdfs.semanticscholar.org/b8e3/680789eb93835ec3d3c370ae151b6081a128.pdf?_gl=1*mr2c3z*_ga*OTE2NTc2NTYzLjE3MDA5OTA3MDI.*_ga_H7P4ZT52H5*MTcwMDk5MDcwMS4xLjEuMTcwMDk5NjA1OC41MS4wLjA.

Yanacón-Atía, D., Costaguta, R., & Menini, M.D. (2017). Detecting collaboration skills to calculate indicators in Moodle. *Proceedings of the XVIII International Conference on Human Computer Interaction*.

Zhu, J., Chen, P. et Jia, W. (2019). Avantages et inconvénients de l'apprentissage fragmenté et des recommandations. *Recherche agricole asiatique*, 11, 87-92.

Cohen E. G., Lotan R. A.; 2014; *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*, Third Edition; Teachers College Press; ISBN: 0807755664; 9780807755662.

Identification de l'épistémologie scolaire des professeurs de sciences expérimentales au secondaire camerounais

Mbida Mbida SERGE ZACHARIE¹

FSE/Université de Yaoundé I

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N3.6>

Résumé

Le présent article s'inscrit dans l'optique des travaux menés par Porlan(1998) ; Cependant l'objet ici est d'identifier les épistémologies scolaires des professeurs de sciences expérimentales, en contexte camerounais cela via une méthodologie qualitative de type psychanalytique et historico-culturel. Les résultats obtenus montrent que de manière globale, l'épistémologie scolaire majoritaire rencontrée chez les professeurs de sciences physiques est de type conception des connaissances scolaires entend que processus complexe cela à 60% (6 cas sur 10).

Mots clés : Analyse de pratique, Conception, Epistémologie scolaire, Observation de pratique, Professeurs de sciences expérimentales.

¹ zachariesergembidambida@gmail.com

Abstract

The present article, can be in the optic works made by Porlan (1998). But the objet here is identified the scholar epistemology of professor of experiments sciences in Cameroonian context by qualitative methodology from psychoanalytical type and historical-cultural type. The result obtain show that the part of scholar epistemology majority encounter at the professor of physics is the type of scholar conception knowledge interns of complex procedure of 60% (6 case over 10)

Keyword: Conception, Observation of teachers practices, professor of experimental sciences, Scholar epistemology, Teaching practice analysis.

1. Introduction et problématique

Le comportement pédagogique des professeurs comme le souligne Porlan(1998), est orienté ou induit par un ensemble de conceptions qui soutiennent l'action de ceux-ci. De nombreuses études en didactiques se sont intéressées à celles-ci. Pour ce qui est des sciences expérimentales en particulier, nous soulignons celles menées par Porlan(1998). En contexte camerounais, des informations relatives à ce sujet restent qu'absente. La présente étude vise donc à documenter la recherche à ce sujet. De ce fait, le présent article, tente via une méthodologie qualitative de type psychanalytique et historico-culturelle à identifier les croyances pédagogiques et scientifiques qui gouvernent le comportement pédagogique et didactique des professeurs de sciences expérimentales au secondaire camerounais. La problématique au centre de notre étude a donc été la suivante : Quel est la croyance pédagogique et scientifique qui gouverne le fonctionnement pédagogique des professeurs de sciences expérimentales ?

Le but recherché ici ainsi en est donc : Identifier dans la conscience active des professeurs et leur pratique de classe, l'épistémologie scolaire dominante qui soutient et oriente leur action commune ; Cela dans le souci de mettre en évidence l'existence d'une culture praxéologique dominante , inconsciente et partagée par la grande majorité des professeurs de sciences expérimentales.

2. Cadre théorique

2.1. Conception épistémique et Epistémologie scolaire :

- **Conception épistémique :**

Le concept de conception épistémique, peut revêtir plusieurs sens. En ce qui concerne la présente étude, nous désignons par conception épistémique, l'ensemble de convictions, de connaissances et de savoirs scientifiques qui cherchent à définir les connaissances d'un individu ou d'un groupe d'individus et leur fonctionnement ; Ainsi que les moyens d'évaluer leur validité, de les acquérir et donc les enseigner et les apprendre. La conception épistémique constitue donc un outil au centre de la compréhension des épistémologies scolaires dans la mesure où elle permet de les évaluer, de les enseigner en d'autre terme de les comprendre ou identifier. De ce fait, il nous reste à clarifier le concept d'épistémologie scolaire.

• Epistémologie scolaire :

Le concept d'épistémologie scolaire a été développé par Porlan (1998, p.366). Il le définit comme étant : « (...) une théorie spécifique des connaissances, données, assimilées ou construites dans le cadre et le contexte spécifiquement scolaire (...) » (1998, p.366).

Porlan(1998), ne s'arrête pas seulement à la clarification de ce concept. Il va également dans le cadre de cette étude dénommé INPECIP (Inventaire des croyances pédagogiques et scientifiques de professeurs) réalisé l'inventaire des quatre épistémologies scolaires rencontrées chez les enseignants scientifiques. Ceux-ci en sont les suivants :

<i>Type d'épistémologie scolaire recensée</i>	<i>Conception de l'enseignement</i>	<i>Conception de l'apprentissage</i>
Conception des connaissances scolaires en tant que produit fini	Conception rationaliste sur la science et son enseignement. une méthode didactique scientifico-technique axée sur l'assimilation des connaissances élaborées par le professeur	Apprentissage par assimilation des signifiés (le professeur résout les activités en donnant beaucoup d'explications et institutionnalisation)
Conception des connaissances en tant que processus technique	Conception empiriste de la science basée sur un modèle didactique scientifico-technique. axée excessivement sur des méthodes expositives, discours de persuasion sur les concepts en jeu (contrat didactique durement empiriste).	Apprentissage par assimilation des signifiées et une méthodologie basée de l'activité qui travaille et qui applique les étapes de la méthode
Conception des connaissances scolaire en tant que processus	Nature empiriste modérée de la science. méthode didactique scientifico-technique axée sur une exposition pas très excessive des savoirs mais sur	Apprentissage par assimilation et spécifiquement basée sur l'activité spontanée de l'apprenant

spontané	une présence signifiante des discours.	
Conception des connaissances scolaires en tant que processus complexe	Nature constructiviste de la science. l'enseignement est une activité complexe de construction des savoirs qui intègre les apprenants dans la mise en place et la définition des concepts. cette construction se fait par interaction excessive entre les pairs	Un apprentissage qui tient compte de la connaissance préalable de l'apprenant, qui résout ses problèmes et satisfait aux intérêts des apprenants

Tableau1 : Conception des connaissances scolaires

Puisque l'épistémologie scolaire se déduit de l'étude ou de l'analyse de l'action de l'enseignant, il est nécessaire de clarifier le concept de pratique enseignante.

2.2.Pratique enseignante, Enseigner et Analyse de pratique.

• La pratique enseignante et Analyse de pratique enseignante :

La pratique enseignante a été largement abordé par Beillerot(1996) ; Il la définit comme étant : « [...] les manières de faire singulière d'une personne, sa façon réelle ou propre d'exécuter une activité professionnelle (...) l'enseignement [...] ». De ce fait, la pratique enseignante n'est pas seulement l'ensemble des actes observables mais elle consiste aussi à l'ensemble des procédés de mises en œuvre de l'activité du professeur dans les différentes situations didactiques de sa séance d'enseignement. L'analyse de ses différents procédés permettra ainsi de pouvoir faire ressortir les éléments de l'épistémologie scolaire du professeur. Cette analyse de pratique se fera au travers des grilles standardisées multiformes et définies d'un point de vue théorique et méthodique. Grilles qui nous permettront de caractériser et par suite identifier, les différentes épistémologies scolaires des professeurs de sciences expérimentales en contexte camerounais. Comme nous identifions ses épistémologies en analysant l'activité du professeur dans le cadre de séance dite d'enseignement, il nous revient de définir le concept "enseigner" et de faire ressortir les éléments qui en sont associés d'un point de vue didactique.

- **Enseigner et les situations didactiques qui s'y rattachent.**

Enseigner d'après Gagne, c'est organiser des situations d'apprentissage. Il suppose qu'enseigner consiste à proposer aux apprenants des situations susceptibles de provoquer des apprentissages visés. Selon les cognitivistes comme Altet (1992, p.60) : « l'enseignement, n'est pas la transmission d'une suite de connaissance que l'élève doit acquérir ; Mais c'est proposer une situation où l'élève doit l'acquérir ».

De ces définitions, il en ressort que la séance didactique d'enseignement doit mettre en exergue deux types de situation didactiques : des situations dites de construction de savoir et des situations dites d'apprentissage.

- **La question d'analyse de pratique enseignante.**

Analyser la pratique enseignante d'un point de vue recherche, revient à la disséquer suivant un paradigme. À chaque paradigme est associée un ensemble de considération philosophique et heuristique permettant de lire la pratique du professeur suivant les visées ou les objectifs envisagés. Pour ce qui est de l'étude que nous comptons menée le cadre d'analyse s'inscrit dans le paradigme dualiste historico-culturel et psychanalytique.

- **Le paradigme historico-culturel et ses visées.**

Dans ce paradigme, l'analyse des pratiques vise pour ce qui est de l'essentiel le repérage des filiations d'idées et du contexte d'émergence. La filiation d'idées renvoie ici aux ancrages épistémiques qui peuvent être de type scolaires ou pratiques. Comme nous nous situons pour la présente étude à la détermination des épistémologies scolaires, la filiation des idées ici en sera uniquement les épistémologies scolaires. Pour ce qui est du contexte d'émergence, il s'agit précisément ici du lieu dans lequel émergent ses épistémologies scolaires. Dans une séance d'enseignement, les situations didactiques en sont de deux natures : "enseignement" et "apprentissage". C'est donc dans ses différentes situations qu'émergent ses épistémologies. Ce paradigme dans sa nature historique et culturel suppose que l'épistémologie des enseignants se réfère à celles préexistantes à un corps de métier en général, et à un groupe sociale appartenant à ce corps en particulier (d'où le vocable de "culturel"). De ce qui précède, il s'ensuit que la méthode de déterminant de ses épistémologies d'un point de vue analytique doit se faire par déduction à partir des caractéristiques propres à chaque épistémologie, et que l'on observe dans la pratique du professeur.

- **Le paradigme psychanalytique et ses visées.**

Ce paradigme induit une approche clinique des pratiques d'enseignants. Le chercheur s'intéresse ici à la construction des savoirs praxéologiques propres à un corps professionnel, mais surtout à l'enseignant considéré comme un cas singulier ; Et à sa quête inconsciente qui se manifeste par sa façon singulière de réaliser une tâche qui est ici "enseigner". Ainsi pour Vasquez & Oury(1991) cité par Stéphanie Demers(2012), l'inconscient est dans la classe et parle, mieux vaut l'entendre que de la subir. Ce paradigme permet ainsi de réaliser l'analyse des situations pédagogiques comme le signale Cifali (1994) cité par Stéphanie Demers(2012). De ce qui précède cette analyse qui se veut centrée sur l'agent (enseignant) ne peut se faire que par observation qui peut être directe (grille d'observation) ou indirecte (grille d'analyse).

3. La méthode d'analyse.

3.1. Population d'étude, dispositif didactique.

- **Population de l'étude**

Pour le présent article le nombre de participation à l'étude a été de dix(10) professeurs au profil expérientiel non-novice (en d'autre terme des professeurs expérimentés). L'expérience professionnelle ici a été définie selon les considérations de Tochon (1993) qui considère les trois premières années comme étant des années d'adaptation au métier. Cet échantillon est constitué comme suit : trois (03) professeurs de physiques (a, b, c), trois (03) professeurs de chimie (d, e, f) et quatre (04) professeurs de SVT (h, i, j, k).

- **Dispositif didactique**

La séance d'enseignement réalisée par chacun des professeurs est en lien avec un concept inscrit en classe de quatrième (4^{ème}), cela dans le souci d'homogénéiser chez les professeurs le niveau d'action à mener compte tenu du décloisonnement des disciplines en contexte camerounais. Cette séance didactique devait contenir de manière obligatoire les deux situations didactiques que sont : la construction de savoirs (enseigner), et les apprentissages avec les savoirs (consolider, intégrer et réinvestir). La durée allouée à la séance de chacun des professeurs a été de 110 minutes.

3.2. Dispositif de recueil des données et les instruments de recueil de données.

- **Le dispositif de recueil des données : L'observation des pratiques**

Un des enjeux et perspective de l'analyse des pratiques, repose sur l'observation de la pratique. En effet, pour analyser la pratique d'un enseignant, il faut tout d'abord l'observer avant de la rendre compréhensible. Par définition l'observation est une façon parmi d'autre moyen d'établir un rapport à l'empirie ; Cela dans le but d'entrer dans l'intelligibilité de la pratique du professeur, sur la base de ce pouvant être constaté en situation d'enseignement/apprentissage. Entrer en connaissance ici consiste à : observer, relever, et scruter les différents contractants de sa pratique (parole, geste, méthodes et procédés...). Dans cette optique, l'observation peut revêtir deux types de fonctions : la visée descriptive, ou la visée explicative /compréhensive.

Dans la présente étude, la visée se veut compréhensive, dans la mesure où l'intérêt de l'observateur ici ne se limiter pas seulement à l'obtention d'une compilation des données ponctuelles ; Il se doit aussi sur une base de choix théorique au préalable, s'appliquer à fournir des éléments constitutifs de variables permettant de construire des valeurs qualitatives dont l'objet est d'étayer la compréhension des épistémologie des enseignants.

Le recueil des données c'est donc fait de façon direct. Dans ce cadre, trois(03) observateurs (chercheurs) sont présents en classe et relèvent de façon exhaustive au fil de l'action, les différentes informations survenus *in situ* (relevée des tours de parole et des activités de l'enseignant et des élèves de la classe, ainsi que du fonctionnement du contrat didactique). Ses différentes observations sont précédées d'une synthèse et d'une confrontation des résultats entre les pairs (chercheurs). Le cadre de référence de recueil ici, a été le modèle *à priori* ; Ce modèle consiste à adopter une grille d'observation avec des catégories préétablies qui est prête à être utilisée. Une seconde grille qui est celle du chercheur et qui sert à révéler de manière exhaustive tous les éléments à observer; Et par suite les traiter *a posteriori* allant d'une catégorie théorique choisie rendant compte de la pratique du professeur (Altet, 2017).

- **Les instruments de recueil.**

Du type d'observation choisie, les instruments de recueil de données ont été de nature unique :

- Les grilles d'observation :

Elles sont de deux types :

- La grille d'observation du modèle *à priori* : cette grille est préétablie bien avant d'aller faire les observations cela à partir des catégories d'observable en lien la variable fixe qui est les types d'épistémologie scolaires recensée en science expérimentale et les variables mobiles qui en sont ici : conception de l'enseignement et la conception de l'apprentissage. cette grille se construit autour des signifiants en lien avec les conceptions rationalistes, empiristes et constructivistes des savoirs et des activités. le chercheur procède uniquement par simple "cochage de case correcte" de signifiants prépondérants en fonction des différentes situations didactique (enseignement / apprentissage).
- La grille d'observation de perception du chercheur : qui sert à relever de manière exhaustive les éléments de pratique du professeur qui ont été ici : discours, activité, organisation, mode de mise en activité, gestion des activités). Eléments qui permettront d'étoffer et caractériser le contrat didactique mis en place pour ce qui est des enseignement et apprentissages. c'est le contrat didactique et sa gestion qui nous permettront de déduire les différentes conceptions dominantes à l'enseigner et à l'apprendre ; Et par suite le type d'épistémologie scolaire, cela par comparaison. Cette grille se présente comme suit :

<i>Conception de l'enseignement</i>		
<i>Modalités prises en compte</i>	<i>Stratégie adoptée</i>	<i>Eléments justificatifs</i>
Élaboration des concepts ou savoirs		
Présentation des concepts ou savoirs		
Caractérisation de la nature du contrat didactique	<i>Type de contrat mis en place</i>	<i>Eléments de justification</i>
Déduction de la conception de l'enseigner		

<i>Conception de l'apprendre</i>		
<i>Modalités prises en compte</i>	<i>Stratégie adoptée</i>	<i>Eléments justificatifs</i>
Mise en place et clôture des activités		
Réalisation et gestion des tâches d'activités d'apprentissage	<u>Réalisation des tâches :</u>	
	<u>Gestion des tâches :</u>	
Caractérisation de la nature du contrat didactique	<i>Type du contrat mis en place</i>	Eléments de justification
Déduction de la conception de l'apprendre		
Identification de l'épistémologie scolaire du professeur		

Tableau2 : Grille d'observation

3.3. Méthodologie d'analyse des données

Cette méthodologie en ce qui concerne la méthode, repose sur les trois étapes successives suivantes :

- **Etape1 : La synthèse des observations**

Il s'est fait en deux temps :

- Les données des différentes grilles de chacun des chercheurs ont été regroupées en fonction du type de grilles utilisées. Ainsi les données de la grille d'observation *à priori* ont été regroupés dans une unique grille de synthèse identique à celle utilisé par les chercheurs et relative à l'observation *à priori*. Le même travail de synthèse a été effectué pour ce qui est de la grille de perception du chercheur.
- Par suite les chercheurs ont procédé à la détermination des signifiants dominants pour chaque catégorie d'observables des différentes grilles convoquées par les différents chercheurs pour les observations effectuées.

- **Etape2 : La construction des constats d'observation**

À la suite de la détermination des signifiants dominants, les chercheurs ont procédé à la formulation d'une grille d'observation bilan appelée constat d'observation. Elle se construit à partir des signifiants dominants de chaque grille d'analyse. Le bilan correspondant à chaque grille d'observation sera appelé constat d'observation. Ainsi il sera établi un constat d'observation *à priori* et un constat de traitement *à posteriori*.

- **La triangulation et déduction des épistémologies scolaires.**

Les différents constats d'observation, ainsi que la fiche de caractérisation des différentes épistémologies scolaires des professeurs de sciences en sont mis en triangulation ou en regard ; En vue de procédé à l'identification des différentes épistémologies scolaires des professeurs, en fonction des deux situations didactiques prise en considération dans la séance d'enseignement de chacun des professeurs. Il est à souligner ici que le travail se fait de manière collégiale et c'est sur l'avis des 2/3 des chercheurs que l'identification se valide dans le cas contraire on procède à la relecture des grilles des différentes observations.

4. Résultats

4.1. Conception des enseignements

<i>Professeurs concernés</i>	<i>Enseignement</i>	<i>Caractérisations</i>
a, e, h, i	Conception empiriste de l'enseignement sur un modèle magistro-expositif des savoirs	Présentation des concepts auto-centrée sur le professeur (présente les concepts par activités de découverte sans laissé le soin aux apprenants la direction de celle-ci). élaboration des concepts en groupe limité (peu d'échange entre professeur et apprenants), processus de systématisation des concepts basé sur l'exposition en situation magistrale.
b, c, d, f, j, k	Nature constructiviste des enseignements sur un modèle constructiviste.	Le professeur présente les concepts en activité de découverte dirigée par les apprenants. l'élaboration des concepts se fait par interaction entre apprenants et enseignants. le processus de systématisation des concepts se base sur construction en interaction et institutionnalisation du professeur.

Tableau3 : Conception des enseignements

4.2. Conception des apprentissages

<i>Professeurs concernés</i>	<i>Conception des apprentissages</i>	<i>Caractérisations</i>
a, e, h, i	Conception empiriste des activités d'apprentissage	Le professeur à la suite de chaque concept élaboré propose une activité que les apprenants réalisent, par suite propose un corrigé et enfin procède à l'institutionnalisation du concept. La méthode ici est un apprentissage par assimilation des signifiés et une méthodologie axée sur la transmission des connaissances.
b, c, d, f, j, k	Conception constructiviste des apprentissages	La construction des concepts se fait par activité des apprenants. Par suite les apprenants réalisent à la fin des enseignements des activités pour vérifier et consolider les savoirs acquis. Le professeur ne procède qu'à des remédiations.

Tableau4 : Conception des apprentissages

1.1. Déduction des épistémologies scolaires des professeurs.

Des analyses faites, nous pouvons en tirer les conclusions suivantes en ce qui concerne les épistémologies scolaires des professeurs cela par comparaison à la grille standardisée :

Épistémologie scolaires identifiées chez les professeurs	Professeurs de l'étude concernés
Conception des connaissances scolaires, entend que produit fini	a, e, h, i
Conception des connaissances scolaires, entend que processus complexe	b, c, d, f, j, k

Tableau5 : Epistémologies scolaires des professeurs

2. Conclusion

La conclusion porte sur la synthèse des résultats, la discussion théorique des résultats, ainsi que sur les retombées de l'étude.

2.1.La synthèse des résultats

De tout ce qui précède, nous pouvons en faire la synthèse suivante :

- Six(06) professeurs sur les dix(10) de l'étude présentent une épistémologie scolaire de type "conception des connaissances scolaires entend que processus complexe". Cette frange majoritaire de la population sélectionnée pour cette étude représente 60% de l'échantillon. Cette épistémologie scolaire dominante, valide l'hypothèse suivant laquelle il existe une culture praxéologique identitaire dominante chez les professeurs de sciences expérimentales. Il est également observé que ce résultat est indépendant de chacune des disciplines en lien avec les sciences dites expérimentales. De ce fait la discipline constitue donc ici un facteur non déterminant ; En d'autre terme il n'existe pas de corolaire entre l'appartenance disciplinaire du professeur et l'épistémologie scolaire majoritairement partagée.
- D'autre par l'épistémologie scolaire de type "conception des connaissances entend que processus technique" représente ici 40% de la population de l'échantillon (soit 4 professeurs sur les 10 concernés)

2.2. Discussion théorique des résultats

L'épistémologie de type "connaissances scolaires entend que processus complexe", s'est avéré être majoritairement présent dans la conscience active et la pratique de classe des professeurs de sciences expérimentales. Ce résultat trouve son explication d'un point de vue théorique par l'existence d'une culture praxéologique dominante partagée par les enseignants de ce groupe de familles disciplinaires (sciences expérimentales) si l'on s'en tient aux travaux de Kang(2008). En effet, la culture enseignante dominante, s'inscrit dans une perspective hégémonique et d'adaptation des pratiques à des réalisations jugées restrictives ; Cette culture s'inscrit en continuité avec la socialisation professionnelle, notamment la socialisation scolaire (Tardif & Lessard, 1999) qui serait réactualisée et réinvestie inconsciemment dans la pratique professionnelle. La culture enseignante, à ce titre serait partiellement issue de la reproduction non réflexive des préconceptions de l'enseignement produites dans l'expérience scolaire des enseignants.

Il ne saurait être étonnant que cette culture soit hétérogène d'autant plus qu'elle est conforme au mode d'interaction hiérarchique de la culture sociale dominante (Stéphanie Demers, 2012). De ce fait le résultat obtenu, ne s'écarte pas des considérations théoriques en lien avec l'identification de l'épistémologie scolaires des professeurs d'un groupe de familles disciplinaires.

2.3. Limite de l'étude

Les conditions d'obtention des précédents résultats posent de problème à un certains nombres de niveaux à savoir :

- **L'outil de recueil des données :**

Ici l'observation directe a été le moyen retenu pour recueillir les données à analyser. Cet outil méthodique pose un problème fondamentale celui d'homogénéité en ce qui concerne le "sens " à donner à ce que l'on observe. En effet, les variables *intra* et individuelles observés dans la façon d'enseigner des professeurs de la même discipline ou du même groupe de familles disciplinaires, ont besoin d'être compris et référé à un "sens". Ce processus de régularité et de variation *intra* et individuelle n'étant pas directement observable dans la pratique ; Il est donc nécessaire de mettre en place une forme de modélisation s'appuyant sur les théories de l'action, ou de l'activité afin de le rendre compréhensible.

- **La composition de l'échantillon de cas :**

La composition de l'échantillon de cas s'avère être une limite importante, malgré le fait qu'il répond aux exigences d'une étude dite qualitative. En effet sa taille réduite en rapport avec la population d'enseignants de sciences expérimentales du secondaire camerounais, pose un problème de représentativité ; Et de ce fait la généralisation peut être peu envisagée si l'on s'en tient aux exigences de scientificité en termes de cartographie. De ce fait, une approche plus systémique et pluridimensionnelle pourrait apporter des éclairages justes dans la mesure où elle permettra d'examiner les épistémologies scolaires en profondeurs plutôt qu'en quantité.

- **La nature de l'analyse réalisée :**

L'analyse qualitative faite repose essentiellement sur la subjectivité des chercheurs qui interprètent et perçoivent les faits observés selon les limites théoriques de leur outils et méthodologie d'analyse. Les résultats ici sont donc fortement tributaires de la perception du chercheur.

Mais cependant puisque cette perception est encadrée par un outil d'observation consensuel, l'erreur ne peut être que du au chercheur mais à la communauté scientifique de recherche toute entière.

Malgré les limites ci-dessus citées, il est à faire remarquer que les orientations conceptuelles et méthodiques explicitées, ont servi de cadre pour construire les données et les analyser ; De plus les cas retenus ont permis la saturation des données portant sur ses orientations. De ce fait, ses résultats s'avèrent être transférables et admissibles en ce qui concerne les recherches en didactiques sur les pratiques enseignantes en générale et l'identification des épistémologies en particulier.

2.4.Contribution et retombé de la recherche

- La contribution de la présente étude, s'inscrit sur un plan théorique. En effet, cette recherche a permis de confirmer la préexistence de structuration culturelle dominante appelée culture praxéologique qui se manifeste dans la conscience pratique, discursive, ainsi que dans la pratique de classe ;
- En termes de retombé, il est à faire remarquer que la présente étude apporte une façon particulière d'identifier les épistémologies scolaires d'enseignants. procédés méthodiques dont peuvent s'inspirer les chercheurs pour identifier les épistémologies d'enseignants.

D'autre part, cette étude vient enrichir la recherche en didactique en contexte camerounais en procédant à la cartographie des épistémologies scolaires des professeurs de sciences expérimentales.

Références Bibliographiques

Altet M, «La formation professionnelle des enseignants », 2002, Paris : PUF.

Altet M, « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : Analyse plurielle » Revue française de pédagogie, 2002, 138(Janvier-Février-Mars) ,93-95.

Altet M. Rapport final OPELA. Disponible sur: « Opéra-ifadem _ org/rapport _ final » dernier accès : le 28juin2017.

Beillerot J, Blanchard-Laville, C & Mosconi, N, « Pour une clinique du rapport au savoir ». Paris : L'Harmattan.

Brousseau G, « Epistémologie et formation des professeurs », 2006, Dans G. Glasser (dir). « Une introduction à la didactique expérimentale », (p.139-207). Grenoble : la pensée sauvage édition.

Brownlee J, « Knowing and learning in teacher education: A theoretical framework of core and peripheral epistemological beliefs », 2001, Asia –pacific journal of teacher education & development, 4(1), 167-190.

Casalfiore S, « La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe: Vers une analyse en termes d'action située », 2002, Revue française de pédagogie, 138,75-84

Kang N.H , « Learning to teach science: Personal epistemologies, teaching and teacher education », 2008, European journal of social theory, 24, 478-498.

Reckwitz H, « Toward a theory of social practices », 2002, European journal of social theory, 5(2), 243-263.

Stéphanie Demers, « Relation entre le cadre normatif et les dimensions teologiques, épistémologiques et praxéologique des pratiques enseignantes d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas », 2012, Université du Québec à Montréal.

Tochon F. V, « L'enseignant expert », 1993, Paris : Nathan.

Porlan R, Gracia E, Rivero Gracia, A & Martin Dei, FOZO R, « Les obstacles à la formation professionnelle des professeurs en rapport avec leurs idées sur la science, l'enseignement et l'apprentissage »,1998. Aster n°26,207-231

Le rôle de la médiation par réseau socio-numérique (RSN) dans le recrutement des aides à domicile subsahariennes dans les foyers marocains

Hanane QAIDI¹

Docteur en Langue, Communication et Cultures, LARLANCO, Université Ibn Zohr, Agadir.

Hassan ENNASSIRI²

Enseignant chercheur en SIC, LARLANCO, Université Ibn Zohr, Agadir.

Mostafa EL KHADIR³

Doctorant en Langue et Communication, LARALANCO, Université Ibn Zohr, Agadir.

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N3.7>

Introduction

Le Maroc est à la croisée des cultures et civilisations depuis l'aube des temps, et depuis son retour officiel à l'Union Africaine (UA), le flux de subsahariens a augmenté d'une manière remarquable. La politique marocaine mène une vraie gestion de l'immigration subsaharienne, d'une part, parce que le phénomène est récent et, d'autre part, parce que cette immigration est extrêmement variable et soumise aux pressions extérieures comme le renforcement et le contrôle de ses frontières avec l'Europe⁴, cette présence migratoire crée sur le territoire national des différences culturelles, des styles de communication et de langue influencent d'une manière directe la plupart des formes de communication interculturelle entre les subsaharien(ne)s et les marocain(ne)s.

La communication à travers internet donne une large chance d'interactions interculturelles à un plus grand nombre d'utilisateurs. De nos jours, les réseaux socio-numériques sont devenus un outil indispensable d'information, d'échanges, mais aussi un médium favorisant la création de nouvelles relations interpersonnelles entre individus appartenant à des communautés culturelles différentes.

La médiation culturelle a donc pour objet d'encadrer, d'orienter les rencontres interculturelles en accompagnant les incompréhensions, les malentendus voire les conflits

¹ qa.hanane@gmail.com

² Nacirihassan11@gmail.com

³ elkhadirmostafa@gmail.com

⁴ En décembre 2016, la deuxième phase de régularisation a été lancée, le Maroc a reçu 25.600 de dossiers de régularisation

possibles dus aux représentations, aux préjugés ou aux stéréotypes qui souvent s'accroissent dans les contextes de différences culturelles.

Dans le cas des aides à domiciles subsahariennes, objet de notre questionnement, qui cherchent à intégrer les foyers marocains, les réseaux socio-numériques semblent jouer un rôle important dans la recherche d'emploi ou dans la diffusion d'expériences en ligne (réseaux sociaux, blogs...) au sein des foyers marocains surtout avec le développement des technologies de l'information et de la communication qui ont rendu la rencontre et l'échange avec l'autre accessibles à tous.

Au Maroc c'est « Facebook » qui détient la première position chez les Marocains. Ce réseau social numérique est suivi de « Youtube », « WhatsApp » et « Instagram »⁵. « Facebook » est donc un canal de communication informelle qui permet d'être en relation à tout instant avec les amis, proches et contacts mais il peut désormais jouer un rôle professionnel car il y a des recruteurs qui utilisent les informations qui y sont disponibles pour sélectionner les candidats.

Selon une étude, menée par « Facebook » et ses partenaires, près de la moitié des 530 recruteurs consultés utilisent déjà le réseau social dans leurs missions quotidiennes. Plus de 50% d'entre eux pensent que « Facebook » deviendra un outil indispensable dans leurs futures campagnes de recrutement.

Notre article explore la problématique de la face cachée de l'usage des réseaux socio-numériques dans le recrutement des aides à domicile subsahariennes dans les foyers marocains. L'objectif de cet article est d'interroger la manière dont s'exerce ce recrutement des aides à domiciles subsahariennes et saisir les enjeux qui sous-tendent cette opération. Nous émettons l'hypothèse suivante pour tenter d'analyser cette problématique : la proximité culturelle entre les aides à domiciles subsahariennes et les familles marocaines serait impossible en l'absence d'une médiation interculturelle.

⁵Selon une étude publiée sur le site www.lesiteinfo.com/ consulté le 27 septembre 2023

Cadre théorique

Le travail à domicile est difficile à décrire car il regroupe beaucoup de volets et de piliers qui sont attachés l'un à l'autre, un travail à domicile regroupe les tâches avec leurs difficultés, l'environnement de travail, ainsi que la relation employé employeur, et les représentations sociales qui en découlent. Ainsi, la réalité construite de ce travail, des tâches, de l'employeur et de l'employé dépend d'un ensemble de valeurs ancrées.

Travailleuse domestique ou aide à domicile, est une appellation très employée au Maroc. Elle dérive du mot « travail » et se retrouve notamment dans le contexte urbain.

La migration et l'urbanisation ont aidé à rendre ce secteur de travail en expansion, mais aussi la forte apparition des « bonnes » remonte aux débuts des années 1970 et coïncide avec l'émergence du « groupe de femmes diplômées et salariées » (Mernissi, 1981 : 36), ce sont des femmes qui ont intégré le monde de travail et qui ont délégué les tâches de leurs domiciles à une personne avec en contre partie une rémunération

De nos jours nous constatons l'apparition des aides à domicile relevant d'autres nationalités. Depuis les années 2000, l'opinion marocaine découvrait que le Maroc se transforme en terre de transit pour des migrants venus d'Afrique centrale.

Face à ce phénomène, les agences de placement et les intermédiaires étudient les besoins des familles marocaines en terme de besoin de prestations (nounou, femme de ménage, aide cuisinière ou cuisinière) et proposent les profils de femmes subsahariennes adéquats dans un premier temps (selon une étude faite par Le Groupe antiraciste d'accompagnement et de défense des étranger(e)s et migrant(e)s (GADEM), Les « Subsahariennes » sont recommandées pour leur « flexibilité », et comme elles ne sont pas chez elles, elles sont plus engagées, plus dociles, elles sont fiables aussi. Et puis elles parlent bien français. Sans oublier qu'elles sont « moins chères » que les Marocaines et les Asiatiques).

Dans un deuxième temps et après le recrutement, les agences de placement et les intermédiaires doivent assurer un accompagnement dans le but d'assurer la bonne intégration de l'aide à domicile et assurer un agencement optimal des besoins de la famille marocaine, et de l'aide à domicile subsaharienne.

Cet accompagnement est à la fois professionnel visant à accompagner les familles marocaines dans leurs besoins , et placer la candidate selon ses expériences, son savoir et son savoir être, mais aussi un accompagnement interculturel qui permet de créer des liens culturels et linguistiques entre les femmes subsahariennes et les familles marocaines afin d'éliminer les barrières socioculturelles, et d'éviter tout éventuel conflit. Donc pour parler de médiation il faut cerner la nature de relation afin de mettre en place un lien médiateur approprié.

(Milburn, 2002) affirme que la médiation procède d'une technologie sociale assurant la pacification des relations : le médiateur est un tiers neutre à la relation qui, respectant les principes d'impartialité et de neutralité, permet l'épuisement de la dispute et la conciliation des points de vue sans faire perdre la face. Dans ce sens, le médiateur essaye de convaincre les deux parties prenantes que la médiation est la seule issue pour vivre ensemble en harmonie et mettre fin aux difficultés interculturelles.

L'une des causes majeures des conflits au quotidien est la pluralité des cultures et des façons de vivre, de penser, de se comporter (J.Nissim 2014). La médiation est donc le chemin le plus approprié pour apprendre à se conduire avec l'autre et à le comprendre, puis à vivre ensemble au-delà de ces conflits.

La médiation renvoie au processus de création et de réparation du lien social et vise tout particulièrement le règlement des conflits survenant dans la vie de tous les jours (Plivard 2010). Elle crée un lien et un espace de parole qui va permettre aux individus de communiquer et s'entendre mutuellement. A cet égard, Pivard postule que « La médiation renvoie au processus de création et de réparation du lien social et vise tout particulièrement le règlement des conflits survenant dans la vie de tous les jours »⁶

Quand il s'agit de contexte international, la création de ce lien ou sa réparation deviennent délicats et exigent tact, doigté et vigilance.

6Plivard, I. « La pratique de la médiation interculturelle au regard des populations migrantes... et issues de l'immigration » Dans Connexions 2010/1 (n° 93), pages 23 à 38

L'intermédiaire est appelé à jouir d'une compétence interculturelle qui lui garantira un savoir faire relationnel en l'occurrence entre le subsaharien et le marocain porteurs de cultures différentes, pouvant être à l'origine de leurs malentendus ou conflits.

Les spécialistes de la communication interculturelle essayent de comprendre ce qui se passe lors du contact entre des êtres humains de différentes cultures lorsqu'ils interagissent et tentent de résoudre des problèmes dans le cadre de diverses situations. La communication interculturelle peut, en fait, être considérée comme une sorte de « troisième culture » (Casmir, 1978).

Cette approche a été encouragée dans une large mesure par les travaux fondateurs de chercheurs comme Edward T. Hall (1959, 1966). Le but de la communication interculturelle est de savoir comment les individus dont les cultures sont différentes tentent de gérer cette différence à chaque fois qu'il y a une communication

Les premières approches de Hall pour l'étude du comportement humain et des interactions à travers les lignes de démarcation culturelle étaient des tentatives de fournir des catégories et des mesures spécifiques. Il en résultait l'impression que nous pourrions être en mesure d'identifier et d'étiqueter des « casiers » dans lesquels nous pourrions facilement trier les différences culturelles. Ses principales contributions à notre compréhension du fait que les êtres humains utilisent l'espace différemment dans différents contextes en raison de demandes culturelles différentes, étaient néanmoins entachées de l'illusion de la spécificité ou de la définition par l'attribution de valeurs et de mesures numériques.

L'appellation réseau numérique est apparue lorsque les liens ont commencé à être établis sur le Net. Ces réseaux semblent assurer dans le monde virtuel une transmission numérique de données et avec l'émersion du digital, ces réseaux de communication évoluent en permanence pour transporter des informations numériques utilisées au quotidien.

Au début des années 2000 les réseaux socio-numériques sont apparus et ils ont donné la possibilité aux personnes de créer, de participer à la digitalisation des contenus d'une part, et d'autre part, de créer des relations interpersonnelles. Les réseaux socio-numériques génèrent des relations interpersonnelles nouvelles et enrichissent des relations existantes : tout le monde parle, partage et s'exprime, c'est désormais un véritable pionnier qui gère la nuit comme le jour des gens à travers le monde.

« Les réseaux sociaux ont pu apparaître pour certains comme la réalisation ultime de l'esprit communautaire et démocratique qui fut celui des pionniers d'Internet »⁷

En effet, c'est un outil nécessaire pour élaborer et garder les liens forts des usagers, chaque personne qui a accès à internet peut s'exprimer et se faire écouter et voir par des usagers à travers le monde.

Apparu en 2004 sur le campus de l'Université Harvard, le site « Facebook » était destiné dans un premier temps aux étudiants de l'université, après il a connu une forte expansion dans le monde entier. D'après les chiffres « Facebook », le réseau social est utilisé par 60,6 % des internautes mondiaux (Statista, 2021). « Ce réseau socio-numérique offre à l'utilisateur de nombreuses applications à l'aide desquelles il peut bricoler son identité, participer à des discussions et débats, publier des photos et vidéos, remixer des contenus »⁸.

Ce réseau dominant dans le monde entier regroupe à la fois plusieurs rubriques donnant le choix aux usagers de créer de nouvelles opportunités, et d'être au courant de tous les événements des quatre coins du monde.

Or en quoi le réseau socio-numérique contribue-t-il au maintien du lien social ? Milroy (1987, 2002) parle du réseau social comme étant un réseau qui définit les relations interpersonnelles entre les individus. Il affirme que la nature du réseau social impacte directement l'individu et sa relation avec les autres. Cela peut initier ainsi son intégration au sein du groupe social à qui il appartient. Certains auteurs jugent qu'il s'agit d'un véritable système de relations (Ferrand, 1997) ; c'est un système constitué de relations, qui prend en évidence des effets propres aux individus et leurs comportements sociaux.

S. Wasserman et K. Faust (1994) définissent le lien social comme étant un ensemble d'acteurs et les relations qu'ils représentent ; autrement dit, le lien social regroupe deux volets : les usagers qui utilisent le réseau, et les liens relationnels induits suite à l'échange, autrement appelées lien social (H.Hérault, P.Molinier, 2009).

⁷Naivin, B. : « Comprendre la culture numérique », 2019, pages, 159-164

« Un titre alternatif comme « liens sociaux, liens numériques » aurait laissé entendre qu'il existerait une opposition entre plusieurs types de liens et qu'il serait nécessaire de distinguer les « liens sociaux ordinaires » des « liens techniquement médiés » »⁹. Ce qui est vrai pour les liens aux personnes semble opposé entre ce qui est réel et ce qui est virtuel, d'où l'appellation socio-numérique qui peut regrouper les deux attributs donnant naissance à cette relation interpersonnelle à travers le numérique.

Notre étude explore l'usage du réseau « Facebook » comme un outil de recrutement d'aides à domicile dans les foyers marocains. La contrainte dont il est question est seulement informelle - puisque leur travail s'exerce principalement de manière informelle –, vu la croissance importante de l'immigration féminine dont l'activité principale reste «le travail domestique». Grâce à des agences de placement ou des intermédiaires ; les aides à domiciles subsahariennes intègrent les foyers marocains.

Méthodologie

Pour mieux cerner notre étude, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès de 15 agences de placement et d'intermédiaires afin de voir de près le rôle de la médiation interculturelle dans le recrutement des aides à domiciles subsahariennes dans les foyers marocains. Nous avons mis en place des questions selon les rubriques suivantes:

- **Identification de l'agence de placement et ou intermédiaires**

Cette rubrique s'intéresse essentiellement à l'identification de l'agence ou de l'intermédiaire pour avoir un sondage de présence de chaque répondant dans le recrutement des aides à domicile

- **Le déroulement du recrutement**

A travers cet item nous avons examiné les critères de choix d'une aide à domicile subsaharienne par une famille marocaine, c'est-à-dire lorsqu'une famille marocaine contacte une agence de placement ou un intermédiaire quels sont les critères qu'elle juge importants, et moins importants ?

⁹E.Dagiral, O.Martin, « Lien sociaux numériques pour une sociologie plus soucieuse des techniques », N1, vol 8, 2017

• L'accompagnement et intervention en cas de situations particulières

Ou autrement dit la médiation, comment gérer les situations de conflits interculturels (leurs causes, leurs fréquences, quels genre de conflits, quelles mesures prises). Les agences de placement et les intermédiaires doivent savoir quand et comment recenser tous les obstacles éventuels au processus de recrutement et à essayer de comprendre leur nature. Ils pourront par la suite attirer ainsi l'attention des acteurs sur ces difficultés et trouver des issues pour les surmonter.

La réalisation de l'enquête a nécessité au préalable la sélection de plusieurs agences de placement et d'intermédiaires d'aides à domicile sur la ville de Casablanca. La durée de l'enquête s'est étalée sur 2 mois. L'administration du questionnaire prenant en considération le contexte dans lequel se trouve le public cible de notre étude, présente deux difficultés : notamment celle du recensement auprès des institutions concernées par ce secteur en plein développement, et celle de la présence des intermédiaires (secteur informel). Le but de ce questionnaire est de produire des résultats qui permettraient de vérifier notre hypothèse de départ, et d'autre part, recueillir le maximum d'informations sur le rôle de la médiation interculturelle dans le recrutement des aides à domicile.

A ce propos, nous avons fait appel aux pages « Facebook », et dénicher les annonces d'intermédiaires, sur le moteur de recherche Google pour avoir le maximum possible d'agence de placements. Nous avons ensuite contacté toutes ces personnes ressources qui ont accepté de répondre à notre questionnaire, et d'autres qui se sont retenus.

Tableau1 : L'administration du questionnaire

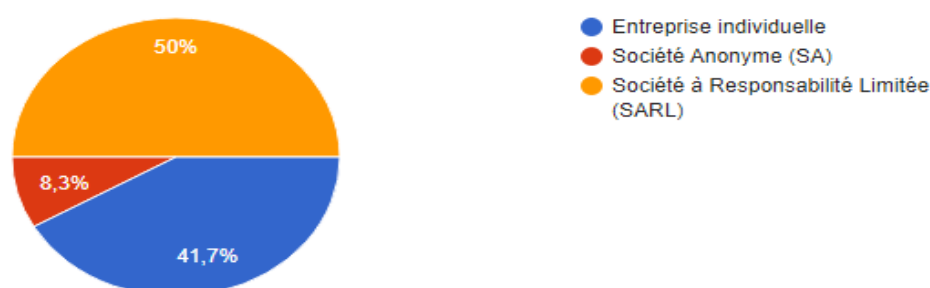
Via WhatsApp	Via e-mail	En main a main
15	5	10

50% des questionnaires prévus n'ont pas pu être obtenus pour des raisons inexplicables.

Il convient de préciser que l'enquête nous a pris du temps surtout auprès des agences de placement puisqu'après confirmation de la réception du questionnaire, elles demandent du temps pour réagir. Il fallait souvent relancer à chaque fois. D'autres refusent de répondre dès qu'on mentionne que nous menons une enquête, sous prétexte qu'elles de non disponibilité ou en soulignant être tout simplement une agence de placement dont le rôle se limite à fournir un profil d'aide à domicile. Eu égard à ces conditions et au temps imparti, nous considérons satisfaisant cet effectif d'informateurs.

- **Résultats et interprétations :**

Graphique 1 : Répartition par forme juridique



Ce graphique montre l'égalité entre les sujets qui ont une forme juridique de société à responsabilité limitée, de société anonyme, et les entreprises individuelles, cette dernière regroupe aussi les intermédiaires car ils travaillent pour leur propre compte

Tableau 2 : Les profils d'aides à domicile recrutés

Profil recruté	Fréquence
Cuisinière	15
Femme de ménage	15
Nounou	15
Garde malade ou personne âgée	14
Chauffeur	15

Coursier	12
Jardinier	14
Agent de sécurité	11

Le premier tableau montre que la majorité des profils recrutés sont des femmes de ménage, des cuisinières, et des nounous, mais aussi des gardes de malades ou gardes de personne âgées.

Tableau 3: Portefeuille d'aides à domiciles subsahariennes, et exactitude des données

Méthode	Fréquence	Control d'exactitude	Fréquence
Dépôts de cv sur place	14	Vous appelez l'ancien employeur	4
Via un intermédiaire marocain	3	Vous contactez l'ancienne agence	2
Via un intermédiaire étranger	4	Rien	11

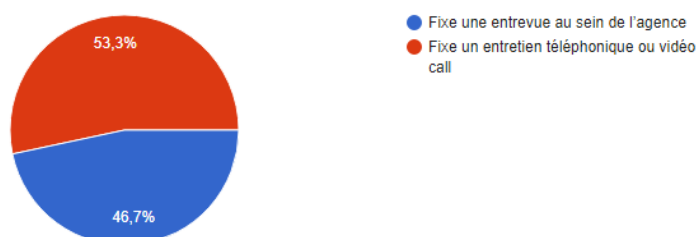
A travers ces résultats, la méthode la plus utilisée dans la constitution du portefeuille d'aide à domicile se fait par le dépôt de cv sur place, mais aussi à travers d'autres méthodes :

- Canal de bouche à oreille
- Canal de réseaux socio-numériques (Facebook, whatsApp, annonce sur les groupe Facebook...)

A noter aussi que pour les cuisinières, leurs plats sont filmés et envoyés par whatsApp pour s'assurer de leur savoir faire en cuisine.

Pour contrôler l'exactitude des données sur le Cv des aides à domicile subsahariennes, nous avons constaté que la plupart des agences de placement ou intermédiaires ne procèdent à aucune démarche de vérification.

Graphique 2: L'entretien de recrutement



Dans plus de 53 % des cas l'entretien se fait au sein de l'agence, et dans 46% un appel téléphonique ou vidéo call entre l'employeur et l'employé est suffisant.

Tableau 4: Situations d'accompagnement des familles marocaines

Situations	Fréquence
Les tâches quotidiennes ne sont pas exécutées ou exécutées partiellement	12
Le manque de loyauté et discrétion	11
Le manque de conduite respectueuse (actes inadmissibles)	15
Le retard	7
l'absentéisme	8

La médiation est donc un outil de communication mis en place de façon professionnelle par les agences de placement et les intermédiaires pour gérer les conflits qui peuvent intervenir au sein d'un foyer marocain. Les items du tableau visent à examiner les situations où les agences de placement et les intermédiaires interviennent pour gérer le conflit et trouver une solution au préalable.

La situation où les familles marocaines demandent de l'accompagnement c'est lorsque l'aide à domicile montre un manque de conduite respectueuse (actes inadmissible). En deuxième lieu, l'accompagnement est mis en place dans les situations suivantes :

les tâches quotidiennes ne sont pas exécutées ou exécutées partiellement, et le manque de loyauté et discrétion.

Les agences de placement et les intermédiaires ont souligné également d'autres situations que les familles marocaines indiquent à savoir : la propreté et la lenteur, à signaler que les familles marocaines préfèrent des filles propres et dynamiques.

Tableau 5: Situations d'accompagnement d'aides à domicile subsahariennes

Situations	Fréquence
Leurs droits au congé hebdomadaire	15
Leur droit au congé annuel	11
Le non respect des horaires de travail	13
Le non paiement des salaires	14
Le retard de paiement de salaire	6
La sécurité et la santé dans le lieu de travail	11

La remarque la plus marquante dans ce tableau est que les aides à domicile subsahariennes demandent une intervention dans la majorité des cas lorsqu'on ne leur donne pas leur repos hebdomadaire, ainsi que le non paiement de leur salaire et le non respect des horaires de leur travail. Cela signifie qu'elles réclament toujours le repos, le salaire, et le respect de l'horaire du travail.

Les enquêtés ont également signalé d'autres situations d'intervention : celle de la propreté car les subsahariennes doivent avoir accès à la douche chaque jour avançant que c'est dans leurs habitudes culturelles la douche chaque jours, et d'autre part, laisser les filles préparer leurs propres repas à manger.

Tableau 6 : Mesures prises en cas de litige ou de situation difficiles

Mesures prises	Fréquence
Vous trouvez un terrain d'entente pour discuter et accompagner les deux parties	15
Vous passez au changement de l'aide à domicile si la famille accueillante n'est pas satisfaite	15
Vous cherchez une autre famille pour l'aide à domicile licenciée ou qui a démissionné	10

Les items de cette catégorie ont permis d'identifier quelles mesures les agences de placement et les intermédiaires prennent en cas de litige. on note qu'elles interviennent toujours pour trouver une solution ou pour changer l'aide à domicile.

Les enquêtés ont souligné également que le changement d'aide à domicile se fait en général quand la famille accueillante n'est pas satisfaite du travail de l'aide (la lenteur, la propreté), mais pour le reste (jour le repos et la douche) ils essayent de trouver un terrain d'entente. Il est à signaler que quand la femme marocaine n'est pas satisfaite, l'agence de placement ou l'intermédiaire est obligé de lui trouver une autre avant 3mois. Passé ce délai, cela fait l'objet d'un nouveau contrat.

Tableau 7 : Durée de l'accompagnement

Combien de fois vous changez l'aide à domicile	Combien de fois vous changez la famille accueillante
1 fois	1 fois
2 fois	2 fois
3 fois	Tout dépend du contrat
Tout dépend du contrat	

Ces résultats révèlent que le changement se fait si les deux parties ne sont pas sur la même longueur d'onde. Cela peut arriver jusqu'à deux fois, ou bien selon les clauses du contrat.

La dernière question de notre questionnaire a vraiment mis le point sur la question de la médiation et a ouvert le débat pour voir de près le lien de médiation comme outil de négociation, ou d'anticipation pour la gestion de conflits entre la famille accueillante marocaine et l'aide à domicile subsaharienne.

Le travail de médiation s'affronte selon certaines agences aux malentendus interculturels relatifs soit au mode dont fait le ménage selon les cultures, soit au niveau d'instruction qui impacte le processus de communication : « les choses sont parfois compliquées au début parce que ce n'est pas la même culture, ni la même façon de faire le ménage. Parfois il ya de petites difficultés au niveau de la communication puisque beaucoup d'aides à domiciles ont un niveau d'études pas très élevé »

Des agences expliquent ces malentendus surtout par la nature complexe du service qu'elles proposent en tant que professionnels. Voilà ce qu'elles affirment : « c'est un service très compliqué à gérer, il y a toujours des réclamations venant des femmes et des aides et parfois on ne sait pas qui a raison à la fin » ou encore « c'est un domaine qui n'est pas facile, parfois les femmes définissent certaines tâches et lorsque les aides sont sur place on leur ajoute d'autres tâches, il ya toujours des appels des femmes pour des réclamations, mais parfois

aussi la faute vient de l'aide ». Autrement dit, les incompréhensions proviennent aussi quand les deux parties ne respectent pas les tâches demandées initialement.

Des intermédiaires reconnaissent explicitement que bien qu'il s'agisse d'une « expérience assez enrichissante(...) la gestion de l'humain » demeure un « travail délicat ».

D'autres intermédiaires résument la complexité de ce service en précisant : « « Ça n'a jamais été facile des deux côtés, pour trouver les critères du choix d'employeur d'aide à domicile et surtout on ne peut jamais garantir une personne. ». d'où la nécessité d'une médiation qui, au-delà des aspects professionnels liés aux tâches et compétences, doit se préoccuper à la fois des dimensions éducatives et culturelles.

L'enquête montre que la médiation (inter)culturelle est assumée par les agences de placement et intermédiaires pour établir le contact puis la relation de travail entre aides à domicile et familles marocaines, ou encore par les réseaux socio-numériques pour permettre aux aides à domicile de promouvoir leurs profils de cuisinières et publier leurs compétences professionnelles.

Conclusion

Vu de l'importance et des enjeux que présentent la présence des aides à domicile subsaharienne dans les foyers marocains, ce questionnaire nous a permis de déceler beaucoup de données concernant ce sujet et de mettre en lumière le processus de recrutement des femmes subsahariennes qui majoritairement sont recrutées en tant que cuisinière, femme de ménage, ou garde enfant (nounou).

Le volet médiation est présent dans le recrutement des aides à domiciles subsahariennes vu qu'il s'agit de deux intervenants avec deux cultures différentes. Une bonne communication interculturelle ne peut se garantir que si le conflit est résolu, mais « une mauvaise communication augmente grandement la probabilité que le conflit s'intensifie » (Krauss et Morsella, 2004, p. 12).

Toutefois, cette opération complexe ne peut, selon nos résultats, faire abstraction des réseaux socio-numériques qui, d'une part, aident et favorisent le placement des aides à domicile subsahariennes à travers la diffusion de leurs expériences sur la toile, et d'autre part, permettent aux familles et aux agences de chercher des profils de subsahariennes sur les groupes ou annonces Facebook.

D'ailleurs c'est le rôle des agences de placement et des intermédiaires à travers leur accompagnement et suivi pendant et après le recrutement de travailler sur la construction d'un lien de proximité. Celle-ci demeure impossible à défaut d'une médiation interculturelle entre les aides à domiciles subsahariennes et les familles marocaines. Hypothèse que nous avons émise et qui se vérifie à travers notre enquête.

Références bibliographiques

DAGIRAL, E. Et MARTIN, O. : « Lien sociaux numériques pour une sociologie plus soucieuse des techniques », N1 , vol 8, 2017

FERRAND, A. « analyse structurale de réseaux sociaux », L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », 2007, 187 p

GAUTIER, R. : « Réseau social et usage des langues en contexte de séjour d'étude à l'étranger : une étude microsociologique chez des apprenants anglophones du français

HERAULT, A. et MOLINIER, P. : « les caractéristiques de la communication sociale via internet », « Empan » 2009/4 n° 76 , pages 13 à 21

KNOKE, D. Et YANG, S. : « Social Network Analysis », 2008

MILBURN, P. : « La médiation : expériences et compétences » Paris, Éd. La Découverte-Syros, coll. Alternatives sociales, 2002

NAIVIN, B. : « Réseaux sociaux Comprendre la culture numérique (2019), pages 159 à 164

PLIVARD, I. : « La pratique de la médiation interculturelle au regard des populations migrantes... et issues de l'immigration » Dans Connexions 2010/1 (n° 93), pages 23 à 38

PROULX, S. Et CHOON, M.J.K. : « L'usage des réseaux socio numériques : une intériorisation douce et progressive du contrôle social », Dans Hermès, La Revue 2011/1 (n° 59), pages 105 à 111

**Pur hasard... ? de Lahcen NACHEF :
Le récit autobiographique d'un pédagogue talentueux.**

Moulay Mustapha TESRIF¹

CIHAM - UMR 5648

Université Lyon II

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N3.8>

Résumé :

Le présent article vise à montrer le parcours d'un pédagogue qui, à travers son autobiographie, renseigne sur l'évolution du système éducatif marocain. Le protagoniste dévoile son vécu depuis l'école coranique jusqu'à l'école moderne postcoloniale. Le récit, quoique de vie, met l'accent sur les méthodes d'enseignement et les comportements pédagogique et didactique des enseignants des années soixante et soixante-dix.

Mots clés : Autobiographie - Système éducatif – Msid - Ecole moderne – Méthodes– Pédagogie - Didactique.

Abstract :

The present paper aims to describe the scholar career of an educator who, through his autobiography, provides insight into the evolution of the Moroccan educational system. The protagonist reveals his experiences from the Quranic school to the postcolonial modern school. The narrative, though biographical, emphasizes teaching methods and the pedagogical and didactic behaviors of teachers in the sixties and seventies.

Keywords : Autobiography - educational system - Quranic school - modern school – methods– pedagogy - didactics.

¹ Mm.tsrif@univ-lyon2.fr

Une école pour nos enfants, on n'est pas contre, nous l'avons déjà demandé au Makhzen depuis belle lurette. Nous vous remercions d'y avoir pensé enfin ; mais ce ne sera pas ici que l'école sera construite. Ici, c'est notre assaïs et l'assaïs, cher caïd, c'est déjà une école. Nous l'avons hérité de nos ancêtres ; des générations et des générations y ont passé, laissant sur son sol plein de souvenirs².

C'est par le désir heureux de décrire ses souvenirs que l'écrivain marocain d'expression française Lahcen Nacheff³ signe la première partie de son oeuvre *Pur hasard ou réel talent ?*⁴. Il s'agit d'un récit autobiographique qui ravira les critiques littéraires par son éloquence, son réalisme et sa profondeur.

D'autres avant lui, animés par le même désir de raconter une enfance marocaine entre plusieurs langues et plusieurs héritages, ont publié des œuvres autobiographiques ou semi-autobiographiques représentatives de la littérature marocaine en français⁵ et en arabe⁶ depuis le milieu du siècle dernier. À titre d'exemples, on peut citer : *La Boîte à merveilles* (1954) d'Ahmed Sefrioui, *Le Passé simple* (1954) de Driss Chraïbi, *Fī al-Ṭufūla (Enfance entre les deux rives*, 1957) d'Abdelmajid Benjelloun, *Dafannā al-mādī (Le passé enterré*, 1966) d'Abdelkrim Ghallab, *Agadir* (1967) de Mohammed Khaïr-Eddine⁷, *al-khubz al-ḥāfī (Le pain nu*, 1980) de Mohamed Choukri, *L'enfant de sable* (1985) de Tahar Ben Jelloun, *Awraq (Feuilles*, 1989) d'Abdallah Laroui, *Ruḡū ilā al-ṭufūla (Retour à l'enfance*, 1993) de Leïla Abouzeid, *La Querelle des images* (1995) d'Abdelfattah Kilito, *Le Fond de la jarre* (2002) d'Abdellatif Laâbi.

Ce désir de raconter une histoire familiale pour témoigner d'une époque pas si lointaine, de faire des allers-retours entre émotions personnelles et événements qui ont marqué la grande histoire est toujours présent dans les œuvres de la nouvelle génération d'auteurs et autrices : Leïla Slimani, *Le Pays des autres* (2020, 2022) et Rachid Benzine, *Les silences de* (2023), où

² Mohamed AKOUNAD, *Tawarguit d'imik*, traduit de l'amazighe par Lahcen NACHEFF, *Un youyou dans la mosquée*, Agadir Impression Edition, 2014, p. 118.

³ Lahcen Nacheff est lauréat de l'école normale des instituteurs, du CPR, du cycle spécial (à Nancy) et du diplôme d'inspecteur de l'enseignement secondaire. Il est docteur en sciences du langage à l'université Jean Moulin Lyon III, et a consacré plusieurs travaux universitaires et publications aux méthodes pédagogiques pour enseigner l'amazighe en contexte marocain dont on peut citer : Lahcen NACHEFF, *La langue amazighe : Aménagement et enseignement*, Rabat, Éditions & Impressions Bouregreg, 2017, 290 p.

⁴ Lahcen NACHEFF, *Pur hasard ou réel talent ?*, 1^{ère} partie, Agadir, Édition SO-ME-PRINT, Décembre 2023, p. 141.

⁵ Voir El Hassan YACOUBI, « L'autofiction comme alternative à l'autobiographie chez les écrivains marocains », *Nouvelles études Francophones*, Vol. 1, No. 1, University of Nebraska Press, 2016, pp. 7-19.

⁶ Voir Yves GONZALEZ-QUIJANO, « Les romanciers du moi : autobiographies littéraires et images de soi dans le Maroc contemporain », *Miroirs maghrébins. Itinéraires de soi et paysages de rencontre*, dir. Susan OSSMAN, Paris, CNRS Éditions, 1998, p. 89-98.

⁷ « Dans *Agadir*, je remets tout en question : la politique, la famille, les ancêtres. Je crois qu'il faut faire tomber les vieilles statues, tout changer par l'éducation du peuple. » Mohammed Khaïr-Eddine, *Ce Maroc !*, Paris, Seuil, 1975, p. 81.

les narrateurs partent sur les traces de ces « taiseux dont la voix semble comme resurgir du passé »⁸.

Le texte de Lahcen Nachef s'inscrit donc dans ce courant et reprend les codes de ce genre à part qu'est le récit ouvertement autobiographique. Le parcours personnel de l'auteur qui a eu une carrière de pédagogue reconnu, et pour qui l'école tient une place d'importance (comme c'est souvent le cas) autorise toutefois une peinture intéressante (quoique subjective) sur le système éducatif en situation postcoloniale, et permet également à l'auteur d'interroger en regard les représentations relatives à la famille, à la société, à la tradition. Il y dépeint alors l'évolution d'une école marquée par la rupture entre un système archaïque de l'enseignement et une école moderne prête à prendre, bon gré mal gré, la relève du personnel éducatif français. Or, si les conséquences de l'acquisition de deux langues non maternelles (l'arabe et le français) peuvent s'avérer problématiques pour un grand nombre d'enfants amazighophones, ici, le personnage principal, double de l'auteur, apprend et s'épanouit, démontrant cette capacité qu'a la langue de dire le monde tout en défiant les obstacles pédagogiques et culturels.

Dans cet ouvrage, l'auteur raconte le parcours initiatique d'un jeune marocain depuis son enfance difficile au lendemain de l'indépendance (1956), une période de disette socioéconomique qui va obliger sa famille à migrer de la région de Hāhā⁹ vers la ville d'Agadir¹⁰, jusqu'à sa nomination en tant qu'enseignant reconnu. Le héros, grâce à ses ressources et sa vivacité d'esprit, fait face à des privations cruelles pour arriver toujours à s'en sortir, presque miraculeusement. Mais l'auteur s'interroge : S'il retourne toujours la situation à son avantage et s'en sort, s'agit-il du fruit du hasard, ce qui pourrait être rapproché d'une chance insolente, ou d'une obstination tranquille opérée avec talent ?

Le titre retient en effet l'attention par sa forme interrogative. Il sous-entend que la vie peut être un chemin de hasards, tantôt heureux, tantôt malheureux, mais que le talent brut peut aussi indubitablement changer le cours de l'histoire. Le roman confronte les événements à travers un discours narratif tiraillé par le questionnement du titre. Entre fatalisme et déterminisme, passivité et volonté humaine, entre l'identique et le différent, l'irréel et le réel, etc., cette dichotomie persiste jusqu'à la dernière page sans pour autant que l'auteur se résigne car il continue de croire en l'action qui permet de prendre son destin en main. C'est ainsi qu'*in fine*, la lecture soulève plusieurs nouvelles questions qu'elle n'apporte de réponses. L'auteur laisse au lecteur le soin de conclure s'il faut ou non trancher la question du titre, ou s'il faut considérer qu'il s'agit d'une simple question rhétorique et que les interprétations demeurent subjectives.

L'auteur annonce dès la première de couverture qu'il s'agit d'une « autobiographie ». À aucun moment il ne revendique son appartenance au genre « roman », vocable qui n'apparaît nulle part dans la présentation du livre : sans doute, cette étiquette ne convient-elle pas à

⁸ Rachid Benzine, *Les silences des pères*, Paris : Seuil, 2023, 4^{ème} de couverture.

⁹ Région marocaine qui occupe les plateaux du Haut-Atlas occidental jusqu'à l'Océan, entre Essaouira au Nord et Agadir au Sud. Ses habitants (*Ihāhān*) sont amazighes, « en partie arabisés » selon C. Agabi, « Haha », *Encyclopédie berbère*, 22, 2000, p. 3326-3328.

¹⁰ Ville située au bord de l'Océan Atlantique sud du Maroc au point de contact du Haut-Atlas et de la plaine du Sous. Elle est le chef-lieu de la région administrative Souss-Massa et de la préfecture d'Agadir Ida-Outanane.

« l'illusion biographique »¹¹ qui est la sienne. L'auteur prévient en quelque sorte son lecteur tout en sachant que :

« Tel écrivain aura beau protester de sa démarche véridique, son récit autobiographique sera toujours classé comme un roman dans les bibliographies et dans les chronologies les plus sérieuses ! »¹².

Le « pacte autobiographique »¹³ sera conclu par la voix du « je » qui est présente dans ce récit de « révélation d'une intimité, d'une histoire individuelle jalonnée de moments forts »¹⁴. Les intentions de l'auteur, et du narrateur-héros qui lui ressemble, sont donc énoncées : révéler une introspection en exprimant le désir « confessionnel »¹⁵ de montrer l'indicible et d'explorer des détails personnels de sa pensée.

Le roman est écrit en français, avec foule de détails, parfois nerveux et sans effets de style. Pour preuve les toutes premières lignes de l'œuvre :

« Mon père revenait d'Agadir. Il y avait passé quelques mois, cinq ou six, peut-être plus, peut-être moins ; ma petite mémoire de môme, en dépit d'avis unanimes sur mes perspicacités précoces de mémorisation, ne pouvait à l'époque enregistrer tous les détails. Cependant, ce qu'un enfant de mon âge pouvait garder, je l'avais bien en tête et il y restera d'ailleurs encore et encore...¹⁶ »

L'ordre du récit suit une chronologie stricte avec parfois quelques analepses. *Au bled*¹⁷, le narrateur (alter ego de l'auteur) choisit de commencer par décrire le portrait de son père en s'appuyant sur ses « perspicacités précoces de mémorisation »¹⁸ mais aussi, en cas de faille, sur celles de sa sœur¹⁹, la « préférée [du père] et unique fille parmi ses cinq enfants »²⁰.

Le récit démarre juste après l'indépendance : faute de pluie, la population du territoire de Hāhā n'avait guère de choix pour subvenir à ses besoins. Les populations n'avaient que deux options : la première est l'élevage des chèvres, la seconde consiste à tout quitter pour partir à la recherche d'une vie meilleure. De fait, au démarrage, la vie fut dure pour l'auteur (indigence, malnutrition, détresse morale, etc.), ainsi que pour ses trois frères, sa sœur et ses parents. Le père, un personnage haut en couleur, était prédestiné à devenir un « grand maître d'école coranique »²¹ à cause de sa capacité de mémorisation :

¹¹ Pierre Bourdieu, « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 62-63, 1986, pp. 69-72.

¹² Jacques LECARME & éliane LECARME-TABONE, *L'autobiographie*, Paris, Armand Colin, 1997, p. 7.

¹³ En référence à l'ouvrage : Philippe LEJEUNE, *Le Pacte autobiographique*, Paris, Seuil [collection Poétique], 1975. 357 p.

¹⁴ Lahcen NACHEF, *Pur hasard ou réel talent ?*, 4^{ème} de couverture.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*, p. 3.

¹⁷ *Ibidem*, p. 3-18.

¹⁸ *Ibidem*, p. 3.

¹⁹ *Ibidem*, p. 8-9.

²⁰ *Ibidem*, p. 7.

²¹ *Ibidem*, p. 8.

« Tous les maîtres des écoles coraniques où il était passé disaient de lui qu'il avait l'oreille d'un *anddam*, ce chansonnier qui était capable de débiter d'interminables vers improvisés lors des joutes oratoires organisées l'été, après la moisson, dans l'*assaïs*, une espèce d'agora emblématique située au cœur du village et dédiée aux festivités.²² »

Malgré ses capacités prometteuses, le père sera obligé, pour sa survie et celle de sa famille, de s'engager dans des pérégrinations de ville en ville (Alger, Casablanca, Marrakech, etc.). Il finira par choisir *L'exode*²³ au grès des nécessités dictées par des mésaventures où il entraîne sa famille. Il emmène alors sa femme et ses cinq enfants à Agadir.

Après l'indépendance, la ville connaît un développement considérable : elle est devenue le chef-lieu d'une région administrative qui doit sa croissance au développement de l'agriculture, de l'exploitation minière et de la pêche. La ville sera la toile de fond de l'histoire de l'auteur, qui y vivra des changements radicaux qui donneront de nouvelles directions à sa vie.

Le passage de *La circoncision*²⁴ est riche sur les plans sociologique et anthropologique, et permet de se représenter les us et coutumes en vigueur :

« Deux belles robes longues blanches, deux paires de babouches jaunes et deux petits fez verts avec des bandes dorées. Mon tout petit frère, croyant comme moi qu'il s'agissait d'une fête officielle, criait pour qu'il lui enfile illico les siens... »²⁵

L'intrigue se corse quand le petit garçon décide de fuguer, *Du msid à l'école*²⁶, l'origine de cette fugue est sans doute à trouver dans le souvenir d'une agression sexuelle par un jeune maître d'école coranique du bled²⁷. Ne trouvant plus sa place dans l'école coranique, il s'offre la chance d'intégrer l'école publique. C'était une décision courageuse car il ne parlait qu'amazighe et pas un mot d'arabe ou de français, et un pari osé car le choix de l'école postcoloniale ne faisait pas l'unanimité au sein de la population dans les années soixante.

Dans ce chapitre, l'auteur décrit la tension forte entre le désir ardent du fils à quitter le système d'enseignement religieux (Msid) et le refus du père, représentant de l'autorité et de la norme, opposé à l'école moderne. La perception négative de l'école était perçue comme un acte de résistance au colonialisme et un soutien à la culture traditionnelle et à la religion. Mais la détermination du héros demeure la plus forte. Il se bat contre toutes les contraintes et se construit différemment de la démarche ordinaire :

²² *Ibidem*, p. 14-15.

²³ *Ibidem*, p. 19-30.

²⁴ *Ibidem*, p. 31-39.

²⁵ *Ibidem*, p. 35.

²⁶ *Ibidem*, p. 41-51.

²⁷ *Ibidem*, p. 15.

« L'écriture de soi (autobiographie, journaux intimes, autofiction) met toujours en scène une tension entre deux positions psychiques : attester d'une identité (voilà qui je suis), témoigner d'une altération (voilà qui je suis empêché d'être). »²⁸

La « délimitation de soi »²⁹ chez l'auteur prend une valeur spécifique lorsqu'il met en scène les deux positions psychiques suivantes : « voilà qui je suis ! », et « voilà qui j'aurais pu être ! » :

« À huit ans ou presque, je commençais à me poser des questions existentielles. Je voyais mon avenir tout tracé. Aux mieux, je serais devenu un fquih comme mon père avait rêvé d'être ou comme le fquih de mon msid. Or, il y avait bien d'autres opportunités dans la vie. »³⁰

En effet, par une lucidité fulgurante et quelques effets de hasard, le petit garçon va obliger le « patriarche »³¹ à céder à ses demandes : *Va, tu l'auras voulu !*³², lui dit son père. Il réussira à s'inscrire à l'école, d'abord sous un nom d'emprunt, ensuite de manière officielle une fois *Le maître retrouvé*³³. L'auteur continue à narrer comment il a pris goût à l'étude. Un effort soldé par *Le certificat d'étude*³⁴, mais pas sans des difficultés qui se muent parfois en véritable adversité, notamment sur le plan de la précarité.

Il fallait donc se réinventer sans cesse, que ce soit par *Les petits boulots*³⁵, ou grâce à *L'assistance sociale*³⁶. S'en suivront diverses anecdotes dont les héros sont des enseignants aux comportements positifs et éthiques, et parfois aussi négatifs et inappropriés. En effet, sur le plan éducatif, le roman articule bien la thématique du bilinguisme ainsi que celle de l'arabisation et ses méthodes au milieu du XX^e siècle³⁷. Il conduit le lecteur vers la problématique de l'enseignement de la langue arabe littéraire dans le primaire en tant que langue étrangère même pour un marocain locuteur « non-natif »³⁸.

L'épanouissement intellectuel du jeune garçon grandit grâce au soutien d'enseignants aux grandes qualités relationnelles. Leur bienveillance aura marqué le parcours de l'auteur, mais aussi sa vie entière en améliorant son bien-être via la réussite scolaire et extrascolaire. De fait, *Quand un prof vous fait changer de parcours*³⁹, vous avez toutes vos chances d'accéder

²⁸ Jean-François CHIANTARETTO, « Écriture de soi, écriture des limites », dir. Jean-François CHIANTARETTO, Paris, Hermann, 2014, p. 5.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ Lahcen NACHEF, *Pur hasard ou réel talent ?*, p. 45.

³¹ *Ibidem*, p. 43.

³² *Ibidem*, p. 53-62.

³³ *Ibidem*, p. 63-72.

³⁴ *Ibidem*, p. 73-82.

³⁵ *Ibidem*, p. 83-95.

³⁶ *Ibidem*, p. 97-106.

³⁷ « La nécessité de réfléchir à une politique en matière scolaire et linguistique a abouti à des propositions visant à insérer l'arabisation dans le premier Plan Quinquennal des années 1960-1964 » Abdelfattah NISSABOURI, « L'arabisation : politique et enjeu de pouvoir au Maroc », *Parole et pouvoir. Enjeux politiques et identitaires*, dir. Martine SCHUWER, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005, p. 213-238.

³⁸ Lahcen NACHEF, *Pur hasard ou réel talent ?*, p. 48-49.

³⁹ *Ibidem*, p. 107-112.

Au CFI⁴⁰, et de libérer votre potentiel dans le choix de la langue française comme langue d'écriture. C'est *La délivrance*⁴¹.

L'auteur raconte ensuite à travers son expérience scolaire comment il a détourné le code de l'honneur de l'institution sans pour autant que cela lui soit avantageux. *La triche bénéfique*⁴² fut donc l'ultime tentative qui lui servira également de bonne leçon, et qui verra l'auteur récompensé car il sortira *Major de promotion*⁴³.

Enfin, une *Note au lecteur*⁴⁴ promet une deuxième partie, encore à venir, où l'auteur livrera la suite de l'histoire.

Au-delà d'un véritable témoignage historique sur la jeunesse des années soixante et soixante-dix qui se reconstruit et que l'auteur met en regard avec la reconstruction d'Agadir détruite par le séisme⁴⁵, ce roman trace un parcours atypique d'un enfant « prodige »⁴⁶ comme son père⁴⁷. Mais, à l'inverse de son père, le héros s'est trouvé une voie en dehors de l'univers conformiste qui lui était destiné. Il a bénéficié d'un territoire libérateur et d'une scolarisation bienveillante qui aura permis son développement intellectuel et sa confiance en soi.

Observons toutefois que les vrais héros de cette histoire sont ces enseignants sensibles à l'épanouissement personnel de leur élève. Ce sont eux qui œuvreront partiellement à réaliser le destin auquel aspirait le père. En effet, le garçon n'est pas devenu un spécialiste de la loi religieuse (*faqīh*) mais bel et bien un professeur des écoles publiques, dont le parcours le conduira jusqu'à l'inspection pédagogique.

Cette ambivalence de la vision est l'une des données essentielles de la texture de ce roman. Entre fatalité et libre arbitre, l'auteur veut comprendre la dichotomie du monde. Il vise les valeurs universelles mais ne se défait pas du lien qu'il a avec sa famille, notamment sa mère, à la fois, femme au foyer, amatrice de poésie et ouvrière dans une usine. Il conteste la rigidité dans l'administration, les inégalités sociales, et toutes les formes de violence, qu'elle soit religieuse ou politique. Il comblera sa curiosité intellectuelle par l'amour de l'altérité, de la littérature et des voyages. C'est ainsi qu'il obtiendra les clés pour être maître de son destin.

Mais qui sait ce que le destin a prévu pour lui ?

L'auteur promet de poursuivre l'aventure dans la deuxième partie du roman. Une promesse alléchante tant il est vrai qu'on s'attache au héros et qu'il nous tarde de connaître la suite de l'histoire.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 113-120.

⁴¹ *Ibidem*, p. 121-128.

⁴² *Ibidem*, p. 129-135.

⁴³ *Ibidem*, p. 137-140.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 141.

⁴⁵ « Par décision personnelle du roi Mohammed V, proclamée dès le 3 mars 1960, Agadir devait revivre. Il était, en effet, impossible d'abandonner un site aussi important, seul débouché de la province du Sous enclavée par la barrière atlasique ; de plus Agadir était une capitale régionale au voisinage du Sahara encore sous contrôle espagnol. Il fallait donc reconstruire au plus vite une ville nouvelle. » G. Camps, « Agadir », *Encyclopédie berbère*, 2, 1985, p. 239-242.

⁴⁶ Lahcen NACHEF, *Pur hasard ou réel talent ?*, p. 44.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 8.



REVUE
INTERDISCIPLINAIRE
EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION

Numéro spécial:

ÉDUCATION INNOVANTE
Recherches Interdisciplinaires