



REVUE
INTERDISCIPLINAIRE
EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION

TECHNOLOGIES ÉDUCATIVES ET HORIZONS PÉDAGOGIQUES : CARTOGRAPHIE DES INNOVATIONS ÉMERGENTES

COORDONNÉ PAR :
AHMED M'HAMDI
SANA EL JAMYLY

NUMÉRO 5
AVRIL 2025

Sommaire

Présentation : Technologies éducatives et horizons pédagogiques : cartographie des innovations émergentes

Ahmed M'HAMDI et Sana EL JAMYLY I

L'enseignement des Soft skills à l'Université au Maroc : Cas de la Faculté Polydisciplinaire de Taroudant

Fatima Ezzahra RAFIQ.....1

Apprentissage personnalisé piloté par l'IA : Cas des enseignants de l'université Ibnou Zohr

Sana EL JAMYLY, Oussama JAMOUD et Abderrahmane AMSIDDER.....46

Former aux soft skills en mode hybride : une innovation pédagogique pour la formation professionnelle à l'ère du numérique.

Bouchra KHAZRAJ et Nadia SAQRI..... 65

The role of digital resources in ensuring the continuity of learning for students with disabilities in Moroccan primary schools

Ismahane ABAKARIM et Amina YAAKOUBI.....87

L'enseignant universitaire face aux NTIC : former à la médiatisation technologique

Safae MAGOURI et Mounia BOUHAFS..... 110

Jeu et apprentissage au préscolaire : finalités, représentations et pratiques. (Cas des écoles publiques marocaines)

Rachid EL ALLALI et Abdelilah TIOUITCHI 132

Entre innovation pédagogique et innovation numérique : quel l'état de l'enseignement du français au cycle secondaire au Maroc ?

Salma ZAHID et Zohra TERRADA.....152

PRÉSENTATION

TECHNOLOGIES ÉDUCATIVES ET HORIZONS PÉDAGOGIQUES : CARTOGRAPHIE DES INNOVATIONS ÉMERGENTES

Ahmed M'HAMDI¹ et Sana EL JAMYLY²

Revue Interdisciplinaire en Sciences de l'Éducation

ESEFA, Université Ibnou Zohr

DOI : <https://doi.org/10.71895/PRSM/revue-rise.n5.82>

L'écosystème éducatif connaît actuellement de profondes mutations, sous l'effet conjoint de la révolution numérique et des nouvelles exigences pédagogiques. La transformation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage s'impose désormais comme une nécessité pour répondre aux défis d'un monde en constante évolution. Dans ce contexte, les technologies éducatives et l'innovation pédagogique apparaissent comme des leviers essentiels pour repenser l'acte éducatif et les modalités de formation.

Ce cinquième numéro de la revue RISE rassemble des contributions qui examinent les multiples facettes de cette dynamique de transformation. Issues de contextes géographiques et institutionnels variés, ces recherches apportent des éclairages complémentaires sur les enjeux actuels de l'innovation en éducation, tant du point de vue technologique que pédagogique. Les articles de ce numéro de Rise abordent les aspects suivants : l'intégration des technologies éducatives dans les pratiques pédagogiques, la personnalisation de l'apprentissage face à la diversité des apprenants, et la transformation des compétences professionnelles des enseignants.

À travers une cartographie des innovations émergentes, ce numéro présente d'abord les nouvelles frontières de l'adoption technologique en contexte éducatif. La contribution de (F. Rafiq) examine l'enseignement des soft skills à l'université marocaine, en analysant notamment comment les méthodes pédagogiques digitales peuvent favoriser le développement de ces compétences transversales essentielles pour l'employabilité des diplômés. Dans une perspective complémentaire, l'article de S. El Jamyly, O. Jamoud et A. Amsidder explore la manière dont l'intelligence artificielle peut favoriser un apprentissage

¹ a.mhamdi@uiz.ac.ma

² s.eljamyly@uiz.ac.ma

personnalisé à l'université. À travers le prisme du modèle UTAUT, les auteurs analysent les facteurs déterminant l'utilisation de l'IA par les enseignants et son impact potentiel sur l'individualisation des parcours d'apprentissage.

Ces analyses sont enrichies par la contribution de S. Khazraj et M. Bouhafs qui s'intéresse à la médiatisation technologique et à la formation des enseignants universitaires. Les auteures mettent en lumière la nécessité d'accompagner les réformes numériques par des dispositifs de formation adaptés aux besoins spécifiques des enseignants.

Face à la diversité croissante des profils d'apprenants, notre horizon pédagogique est appelé s'élargir en vue d'intégrer les enjeux d'équité et d'inclusion. L'article de I. Abakarim et A. Yaakoubi propose une analyse pertinente sur le rôle des ressources numériques dans l'apprentissage des élèves en situation de handicap au sein des écoles primaires marocaines. Cette recherche met en évidence comment certaines technologies éducatives peuvent contribuer à la continuité des apprentissages pour ces élèves vulnérables. De leur côté, S. Magouri et M. Bouhafs étudient la médiatisation technologique dans l'enseignement universitaire et son impact sur les pratiques pédagogiques. Leur travail souligne l'importance d'une approche réfléchie et contextualisée de l'intégration des technologies dans l'enseignement supérieur.

L'innovation pédagogique implique également une redéfinition des horizons professionnels et des postures enseignantes. R. El Allali et A. Tiouitchi analysent la place du jeu dans l'apprentissage au préscolaire, examinant les finalités, représentations et pratiques dans les écoles publiques marocaines. Cette recherche met en lumière les tensions entre différentes conceptions pédagogiques et l'importance d'une approche réflexive dans l'innovation des pratiques. Enfin, la contribution de S. Zahid et Z. Terrada examine l'innovation pédagogique et numérique dans l'enseignement du français au cycle secondaire au Maroc. Les auteures analysent les représentations des enseignants et les obstacles à l'adoption des technologies éducatives, soulignant l'importance d'une formation adéquate pour favoriser l'intégration de pratiques innovantes.

Ce numéro de RISE offre ainsi un panorama riche et diversifié des recherches actuelles sur les technologies éducatives et l'innovation pédagogique. À travers ces contributions, se dessinent des pistes prometteuses pour repenser l'éducation face aux défis contemporains. Il apparaît clairement que l'innovation ne peut se réduire à une simple adoption d'outils technologiques. Elle implique une transformation profonde des paradigmes

éducatifs, des postures professionnelles et des modalités d'apprentissage. Par ailleurs, ces recherches soulignent l'importance majeure de la formation des enseignants, véritables acteurs de changement, dans la réussite de cette transition.

Les contributions réunies dans ce numéro nous invitent ainsi à poursuivre la réflexion sur les conditions d'une intégration des technologies éducatives qui soient véritablement au service de l'apprentissage et du développement de tous les apprenants. Elles nous rappellent que cette innovation doit s'appuyer sur une démarche réflexive et scientifiquement fondée, attentive aux contextes spécifiques et aux besoins diversifiés des acteurs éducatifs.

Ahmed M'HAMADI, Sana EL JAMLYL
RISE - Revue Interdisciplinaire en Sciences de l'Éducation
ESEFA, Université Ibnou Zohr

L'enseignement des Soft skills à l'Université au Maroc : Cas de la Faculté Polydisciplinaire de Taroudant

Fatima Ezzahra RAFIQ¹

Université Ibnou Zohr

DOI : <https://doi.org/10.71895/PRSM/revue-rise.n5.83>

Résumé

L'enseignement des soft skills à l'université au Maroc est devenu l'une des priorités dans le cadre des réformes éducatives, notamment le "PACTE ESRI 2030" (Plan d'accélération de la transformation de l'écosystème de l'enseignement supérieur) qui vise à dynamiser le système d'enseignement supérieur par l'insertion des modules transversaux dans les cursus de formation.

Cette étude vise à étudier l'intégration des soft skills dans l'enseignement supérieur au Maroc, en particulier à la Faculté polydisciplinaire de Taroudant. Elle se propose d'examiner les modules consacrés aux soft skills et les approches pédagogiques employées à cette fin.

Dans cet article, nous exploitons diverses recherches portant sur les méthodes pédagogiques relatives à l'enseignement des compétences non techniques. La méthodologie suivie consiste en une étude quantitative menée auprès des enseignants de la Faculté polydisciplinaire de Taroudant.

Les résultats préliminaires indiquent que les modules de soft skills enseignés à la FPT sont bien accueillis par les enseignants, qui constatent une amélioration notable chez les étudiants en termes de collaboration et de communication.

De plus, les méthodes pédagogiques mises en œuvre, notamment les travaux de groupe et les présentations, semblent favoriser un apprentissage actif et engageant. Les enseignants affirment qu'une intégration efficace de ces compétences peut améliorer la dynamique d'apprentissage et renforcer l'employabilité des diplômés.

Mots-clés : Soft skills, Enseignement des Soft skills, Méthodes pédagogiques, Employabilité, Marché du travail.

Abstract

¹ Fatimaezzahra.rafique@gmail.com

Teaching soft skills at university in Morocco has become one of the priorities in the context of educational reforms, in particular the "PACTE ESRI 2030" (Plan to accelerate the transformation of the higher education ecosystem) which aims to boost the higher education system by including cross-disciplinary modules in training courses.

This study examines the integration of soft skills in higher education in Morocco, particularly at the Polydisciplinary Faculty of Taroudant. It aims to study the soft skills course(s) and the pedagogical techniques used in the programs at the Polydisciplinary Faculty of Taroudant.

In this article, we present various research on pedagogical methods relating to the teaching of non-technical skills. The methodology is a quantitative analysis of the data collected from teachers.

Preliminary results indicate that the soft skills course(s) taught at the FPT are well received by teachers, who note a significant improvement in terms of students' collaboration and communication. In addition, the teaching methods include group work and presentations, which seems to promote active and engaging learning. Teachers affirm that an effective integration of these skills can improve the learning dynamics and strengthen graduates' employability.

Keywords: Soft skills, teaching soft skills, pedagogical methods, employability, job market

L'enseignement des *soft skills* à l'Université au Maroc est devenu un enjeu majeur dans le cadre des réformes éducatives récentes, notamment avec l'initiative du "PACTE ESRI 2030" (Plan d'accélération de la transformation de l'écosystème de l'enseignement supérieur 2030).

Cette réforme vise à intégrer ces compétences non techniques dans les cursus universitaires afin de renforcer l'employabilité des diplômés et de favoriser leur développement personnel et professionnel. Les *soft skills*, qui incluent des compétences telles que la communication, le travail en équipe, et la gestion du temps, sont désormais reconnues comme essentielles pour répondre aux exigences du marché du travail moderne (Hoarau, Mauléon et Bouret, 2018).

La crise sanitaire liée à la COVID-19 a accéléré la digitalisation de l'enseignement supérieur au Maroc, transformant les méthodes pédagogiques traditionnelles (Elhali, El Yamlahi et Bouayad, 2023). Cette transition numérique a permis d'explorer de nouvelles approches pour enseigner les *soft skills*, rendant l'apprentissage plus interactif et accessible (Ouahmi & Aoula, 2023). L'approche pédagogique adoptée pour enseigner ces compétences comportementales se concentre sur l'interaction et la participation active des étudiants, favorisant un apprentissage pratique et contextualisé (Bressoux, 2002 ; Bernard, 2023).

En intégrant des méthodes telles que les jeux de rôle et la résolution de problèmes, les universités marocaines visent à renforcer l'employabilité des étudiants (Ait soudane et al., 2020) en les dotant des outils nécessaires pour naviguer efficacement dans un marché du travail de plus en plus dynamique. Cependant, l'implémentation de ces programmes nécessite également que les enseignants soient formés et sensibilisés à l'importance de ces compétences, afin d'assurer une transmission efficace de ces savoirs transversaux.

La problématique de cette étude est la suivante :

Comment l'intégration des *soft skills* dans l'enseignement supérieur au Maroc, à travers des méthodes pédagogiques actives et participatives, influence-t-elle le développement de ces compétences chez les étudiants et leur préparation à un marché du travail en constante évolution ?

Plus précisément, nous nous interrogeons sur la manière dont les méthodes pédagogiques mises en œuvre pour l'enseignement de ces compétences comportementales contribuent effectivement à leur développement chez les étudiants.

Cette question soulève des enjeux cruciaux, tels que l'efficacité des approches pédagogiques, la perception des enseignants quant à l'importance des *soft skills*, et l'impact de l'environnement d'apprentissage sur la capacité des étudiants à acquérir et à appliquer ces compétences dans des contextes variés, tant académiques que professionnels.

De plus, il nous semble essentiel d'explorer les défis rencontrés lors de la mise en œuvre de ces programmes et d'identifier les pratiques susceptibles d'optimiser leur efficacité.

Afin de répondre à la problématique, nous formulons les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : Les enseignants perçoivent les *soft skills* comme un complément essentiel aux compétences techniques, mais leur intégration dans le cursus est entravée par un manque de formation adéquate et de ressources pédagogiques adaptées.

Hypothèse 2 : L'intégration des *soft skills* dans le cursus améliore les chances d'employabilité et prépare mieux les étudiants aux exigences du marché du travail.

La suite de l'article est structurée comme suit :

Dans un premier temps, nous entamons notre réflexion en explorant l'enseignement des *soft skills* à l'université. Puis, nous définissons ce que recouvrent les *soft skills*. Nous mettons ensuite en lumière l'urgence de développer ces compétences dans le cadre universitaire, soulignant leur importance dans le monde professionnel actuel. Par la suite, nous examinons les différentes méthodes pédagogiques mises en œuvre pour transmettre ces compétences, tout en nous penchant sur les théories qui sous-tendent leur enseignement.

Dans un second temps, nous présentons la méthodologie adoptée dans cette étude, suivie d'une analyse des résultats obtenus. Enfin, nous concluons par une discussion sur les implications de nos résultats.

1. L'enseignement des *soft skills* à l'Université au Maroc

L'enseignement des *soft skills* à l'Université au Maroc constitue en réalité une tendance de fond qui semble être internationale : celle de développer et de renforcer la flexibilité et les capacités d'adaptation des futurs demandeurs d'emploi face à la numérisation massive des tâches et des emplois. En effet, les acteurs de l'éducation, de l'enseignement au sens large et de la formation professionnelle ont assisté aux transformations majeures du marché de travail, notamment celles liées à la digitalisation de l'économie et à l'intelligence artificielle.

Ces changements inattendus ont pour résultat une mutation rapide de l'emploi et des méthodes de travail, avec une évolution des besoins du marché et un développement du travail flexible et atypique.

Les piliers fondamentaux de l'enseignement supérieur prennent de plus en plus conscience que les "*hard skills*", cet ensemble de connaissances théoriques et de compétences techniques, sont insuffisantes pour garantir ni une employabilité durable ni une insertion professionnelle des jeunes diplômés sur le marché du travail. Il faut reconnaître que la situation est loin d'être satisfaisante pour les étudiants qui ne disposent pas de compétences générales et relationnelles suffisantes. Dans cette perspective, les *softs skills* permettent aux étudiants de se différencier auprès des recruteurs et de progresser plus rapidement. Ainsi, pour répondre à ces enjeux croissants, il devient impératif que les établissements d'enseignement supérieur adaptent leurs programmes afin d'intégrer ces compétences. Si les établissements supérieurs insistent sur l'accélération des changements, c'est pour mieux gérer les changements auxquels le monde entier est exposé. En changeant les paradigmes, l'université s'aligne sur les standards internationaux et ce pour une meilleure intégration des diplômés. Il s'agit, pensons-nous, d'un besoin urgent de répondre aux besoins d'employabilité qui ne peuvent se concrétiser que par un éventuel rapprochement entre la formation universitaire et le marché de travail.

Dans le cadre de la réforme de PACT ESRI 2030 (Plan d'accélération de la transformation de l'écosystème de l'Enseignement Supérieur 2030), les étudiants bénéficient d'une formation conçue pour consolider leurs apprentissages et renforcer leurs compétences comportementales et transversales portant sur la motivation, le travail en équipe, la prise de parole en public, la gestion du temps, la résolution de problèmes, la prise d'initiative et la créativité. Le PACT ESRI 2030 s'inscrit dans un projet ambitieux de transformation de l'écosystème de l'enseignement supérieur au Maroc, qui a pour objectif principal d'établir un nouveau modèle universitaire qui soit à la fois innovant et adapté aux exigences du marché du travail. Ce plan repose sur des valeurs fondamentales, telles que l'excellence, l'éthique, l'équité et l'ouverture, qui visent à fédérer tous les acteurs autour d'une vision partagée.

Les formations proposées dans le cadre de cette réforme ne se limitent pas aux connaissances académiques. Elles intègrent également des compétences attitudinales, permettant aux étudiants de mieux s'adapter à un environnement professionnel en perpétuelle évolution.

Par exemple, la créativité est encouragée à travers des projets collaboratifs qui stimulent l'innovation, tandis que la prise d'initiative est cultivée par des activités qui incitent les étudiants à proposer des solutions concrètes aux défis contemporains.

De plus, Le PACT ESRI a conduit à une diversification significative des filières proposées, avec l'introduction de nouveaux parcours et l'accréditation de nombreuses nouvelles spécialités. Actuellement, le nombre de filières accréditées a presque doublé, passant de 570 à 1037, ce qui témoigne d'une volonté claire d'adapter l'offre éducative aux besoins du marché du travail. Cette dynamique transforme le paysage éducatif marocain et prépare également les étudiants à devenir des acteurs clés dans un monde en constante mutation. En favorisant une approche intégrée et collaborative, le PACT ESRI 2030 ouvre la voie vers un avenir où les compétences acquises seront essentielles pour relever les défis du monde professionnel.

1.1 Définition de *soft skills*

Les *soft skills* désignent un ensemble de compétences non techniques qui sont essentielles dans le monde professionnel. Selon Barth et Géniaux (2010), « *les soft skills sont les attitudes et les comportements affichés dans les interactions entre individus qui affectent les résultats des relations interpersonnelles²* ». Ces deux auteurs soulignent les différentes aptitudes associées à ces compétences, affirmant que « *les soft skills font référence à la capacité de communiquer et d'interagir avec les autres collègues, englobant des compétences telles que la communication, les compétences interpersonnelles, la gestion du temps, le travail d'équipe et la coopération, ainsi que la capacité à motiver les subordonnés, à gérer les conflits et à exercer un leadership* » (Ibid.). Ces compétences sont considérées comme des compétences transférables, car elles s'appliquent dans divers contextes professionnels.

Les *soft skills* se distinguent des *hard skills*, qui sont des compétences techniques mesurables et spécifiques à un métier. Elles englobent des traits de personnalité et des comportements qui facilitent la collaboration et la performance au travail. Barth et Géniaux (2010) soulignent que les *soft skills* ne s'apprennent pas, mais se développent à travers l'éducation et l'expérience.

² Barth, I., & Géniaux, I. (2010). Former les futurs managers à des compétences qui n'existent pas : les jeux de simulation de gestion comme vecteur d'apprentissage. *Management & Avenir*, 36, 316-339. Disponible sur le lien: <https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2010-6-page-316.htm?ref=doi>

D'autres chercheurs, tels que Goleman (1995), mettent en avant l'importance de l'intelligence émotionnelle dans le développement de ces compétences. Cette dernière, est définie comme la capacité à reconnaître, comprendre et gérer ses propres émotions ainsi que celles des autres. Elle est cruciale pour naviguer avec succès dans les interactions sociales et professionnelles.

Goleman (1995) a popularisé ce concept dans son ouvrage "*L'intelligence émotionnelle*", où il soutient que les compétences émotionnelles ne sont pas innées, mais peuvent être acquises. Selon l'auteur, l'intelligence émotionnelle inclut plusieurs dimensions, telles que la conscience de soi, la gestion de soi, la conscience sociale et la gestion des relations. Ces compétences permettent non seulement d'améliorer les relations interpersonnelles, mais aussi d'optimiser la performance dans un contexte professionnel.

D'autres auteurs enrichissent cette définition des *soft skills*. Par exemple, Caroline Vène définit ces compétences comme « *les capacités à se comporter et à être compte tenu de la situation* », soulignant leur nature contextuelle. De plus, Giret (2017) fait une distinction claire entre *hard skills* et *soft skills* en affirmant que ces dernières s'acquièrent non seulement dans le cadre scolaire mais également à travers des expériences variées telles que le bénévolat et d'autres engagements communautaires.

L'importance des *soft skills* est également mise en avant par plusieurs études récentes. Selon le Forum Économique Mondial, ces compétences comportementales deviennent essentielles pour se démarquer sur le marché du travail. Hoarau et Bouret (2018) soulignent que face à l'automatisation croissante des tâches, il devient crucial de développer ces qualités humaines qui ne peuvent être remplacées par des machines.

En résumé, les *soft skills* représentent un ensemble d'aptitudes indispensables dans le monde du travail moderne. Leur développement continu tout au long de la vie professionnelle est essentiel pour favoriser non seulement l'employabilité mais aussi le bien-être au travail.

1.2 L'urgence d'intégrer les *soft skills* dans l'enseignement supérieur

Les établissements d'enseignement supérieur jouent un rôle déterminant dans la préparation d'une main-d'œuvre qualifiée et compétente (Raitskaya et al., 2018).

La littérature met en avant que l'intégration des compétences non techniques, telles que le leadership, la communication, la résolution de problèmes et l'esprit critique, dans les programmes de formation universitaire est une approche pertinente pour aider les étudiants à développer des compétences pratiques et professionnelles, essentielles à leur insertion sur le marché du travail (Robles, 2012; Succi & Canovi, 2020).

Dans son ouvrage intitulé « *L'enseignement des soft skills à l'université* », Touhami (2020) souligne l'importance des modules transversaux et des outils pédagogiques spécifiques pour enseigner ces compétences. Elle recommande des formations ciblées et des ateliers interactifs afin de favoriser la pratique. Par ailleurs, Bellier (2004) indique que les *soft skills* peuvent être développées par le biais de formations spécifiques et de mises en situation réelles. Certains auteurs soutiennent que l'intégration de ces compétences douces dans les programmes nécessite des méthodes et des stratégies d'enseignement spécifiques, ainsi qu'une planification rigoureuse des cours.

Choukri et Berghimi (2024) ainsi qu'Anton (2022) soulignent l'importance d'une pédagogie active qui favorise l'engagement des étudiants dans l'apprentissage de ces compétences. De même, Deval (2020) explique que pour enseigner les *soft skills*, il est essentiel de comprendre leur nature intrinsèque. L'auteur insiste sur la nécessité de créer un environnement propice à l'interaction et au feedback constructif, car la plupart des compétences socio-émotionnelles se manifestent dans un contexte social. Il estime également que leur développement nécessite une approche réflexive et expérimentale, où les étudiants doivent être exposés à diverses situations pour ajuster leurs comportements.

Meski (2019) préconise également l'utilisation des technologies numériques pour enseigner les *soft skills*. Selon lui, les outils numériques permettent de créer des situations d'apprentissage interactives qui favorisent le développement des compétences relationnelles et situationnelles essentielles dans le monde professionnel. En Parallèle, Raciti (2015) avance qu'une approche centrée sur l'apprentissage par projet et la collaboration avec le secteur privé peut permettre aux étudiants d'acquérir des compétences pratiques pour se démarquer sur le marché du travail.

1.2.1 Les théories d'enseignement des *soft skills*

Dans les théories participatives relatives à l'enseignement des *soft skills*, deux principes clés émergent : l'interaction sociale et l'expérience active (Theurelle-Stein & Barth, 2017).

L'interaction sociale est fondamentale pour favoriser l'apprentissage collaboratif. Selon Dewey (1938), l'éducation est un processus social, et les interactions entre apprenants enrichissent leur expérience d'apprentissage. Dewey (1938) souligne l'importance de l'enquête comme méthode d'apprentissage, permettant aux apprenants de résoudre des problèmes dans des contextes variés (Coulet, 2010 ; Theurelle-Stein & Barth, 2017). De plus, Lave et Wenger (1991) affirment que l'apprentissage est ancré dans des pratiques sociales, renforçant ainsi la nécessité de l'interaction pour développer des compétences. L'expérience active, quant à elle, se réfère à l'engagement direct des apprenants dans leur processus d'apprentissage. Cette approche est soutenue par des théoriciens tels que David Kolb (1984), qui propose un modèle d'apprentissage expérientiel où les étudiants apprennent par la réflexion sur leurs expériences.

Les travaux de Rey et al. (2006) ainsi que Crahay (2006) mettent en évidence que les compétences ne peuvent être développées que si les apprenants sont activement impliqués dans des tâches significatives, leur permettant de mobiliser leurs connaissances dans des situations concrètes. Rey et al. (2006) insistent sur l'importance de la mobilisation des savoirs dans l'apprentissage, affirmant que les compétences ne se limitent pas à des savoirs théoriques, mais nécessitent une application pratique dans des contextes réels. Ces études soulignent donc que l'engagement actif des apprenants est essentiel pour le développement efficace de leurs compétences dans un cadre éducatif.

1.2.2 Les méthodes pédagogiques pour enseigner les *soft skills*

Makasiranondh et al. (2011) soulignent l'importance des projets collaboratifs comme méthode d'enseignement des *soft skills*. Cette approche est soutenue par d'autres recherches qui montrent que les projets en groupe favorisent le développement de compétences transversales essentielles telles que la communication et le travail en équipe (Johnson & Johnson, 2009). En effet, une étude menée par Garrison et Anderson (2003), indique que l'apprentissage collaboratif dans un cadre académique permet aux étudiants de s'engager davantage dans leur apprentissage, ce qui conduit à une amélioration des résultats scolaires et à une meilleure rétention des connaissances.

Par ailleurs, Dillenbourg (1999) considère que les environnements d'apprentissage collaboratif enrichissent l'expérience éducative, permettant aux étudiants d'échanger des idées et de résoudre des problèmes ensemble, ce qui est crucial pour le développement de ces aptitudes.

D'autres auteurs, tels que Dupont et al. (2015) ainsi que Harouchi (2010), proposent l'étude de cas comme stratégie d'enseignement des compétences transversales. Ils soutiennent que cette méthode est très motivante pour l'apprenant car il le confronte à des situations réelles ou proches de la réalité (Harouchi, 2010). Cette méthode semble efficace pour développer la capacité de l'apprenant à résoudre des problèmes, favorisant ainsi la confrontation d'idées et de points de vue, ce qui encourage l'ouverture d'esprit et le respect des opinions divergentes (*Ibid.*).

Dans la même lignée, Moss et Tilly (1996) insistent sur l'importance d'intégrer des pratiques pédagogiques actives, telles que les jeux de rôle, les mises en situation et les ateliers, pour développer ces aptitudes chez les étudiants. Ces deux auteurs recommandent aux enseignants d'adopter une pédagogie active et stimulante qui inclut des méthodes d'apprentissage par projet, d'apprentissage par problème et d'apprentissage coopératif. Chuang, Zhi-Feng et Shiu (2015) préconisent également l'utilisation de jeux éducatifs pour stimuler la créativité chez les étudiants. De même, Kaufman, Cole et Baer (2009) suggèrent l'application de techniques, telles que le remue-méninges ou le *brainstorming* pour établir un environnement propice à la créativité. Ces auteurs estiment que le développement des compétences créatives doit être intégré à l'ensemble du programme de cours plutôt que d'être abordé dans des cours isolés.

De leur côté, Boyatzis et Saatcioglu (2008) proposent la pédagogie par projet pour développer l'intelligence émotionnelle. Cette méthode, basée sur les interactions personnelles, encourage la collaboration et place les groupes dans des environnements d'apprentissage orientés vers la prise de décision, la prise de risque et le développement des compétences. Hyams-Ssekasi et Caldwell (2018) plaident également en faveur de l'apprentissage expérientiel pour inciter les étudiants à développer un sens d'efficacité, de responsabilité, de coopération, de planification et de persévérance. Parallèlement, Green et Blaszczynski (2012) recommandent d'utiliser des méthodes pédagogiques et d'évaluation basées sur des enregistrements vidéo, des jeux de rôle, des discussions en groupe, et des études de cas pour renforcer ces compétences non techniques chez les étudiants.

D'autres auteurs soulignent que les stages professionnels au sein des entreprises constituent une méthode efficace pour développer des compétences transversales. Green et Farazmand (2012) notent que : "*internships had an academic value*³", ce qui signifie qu'ils offrent une expérience pratique pouvant être intégrée dans le processus d'apprentissage formel. De plus, les stages permettent de relier la théorie à la pratique, favorisant ainsi une meilleure compréhension des concepts académiques. Fitzgerald et al. (2016) soutiennent que "*knowledge is central to the function of higher education and is developed in the community as well as on campuses*⁴" (p.8), indiquant que les stages constituent une stratégie efficace pour favoriser le développement de ces compétences. Certaines études montrent également que les stages améliorent les attitudes des étudiants envers leur formation académique et enrichissent leur expérience d'apprentissage (Inceoglu et al., 2019). En effet, ces expériences sont souvent valorisées par les recruteurs, qui les considèrent comme un indicateur de compétences pratiques et professionnelles par rapport à d'autres activités parascolaires (Ward & Yates, 2013). Harouchi (2010) met également en avant les avantages des stages en termes de développement de *soft skills*. Selon lui, « *les stages favorisent l'acquisition d'attitudes professionnelles, développent les capacités relationnelles et apprennent au stagiaire à travailler en équipe. Ils lui permettent de prendre conscience de l'importance des relations humaines dans le travail et de la nécessité d'une collaboration pour mener à bien une tâche*⁵».

1.2.3 L'évaluation des *soft skills*

L'évaluation des *soft skills* est un aspect important dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des compétences interpersonnelles et transversales (Anderson & Krathwohl, 2001 ; Perrenoud, 2004 ; Kern & Thornburg, 2017). Selon les auteurs, les enseignants doivent concevoir des outils qui permettent d'évaluer et de mesurer les compétences des étudiants de manière précise et pertinente (Sadler, 1989 ; Pelligrino, Chudowsky & Glaser, 2001 ; Biggs, 2003 ; Boud & Falchikov, 2007).

³ Green, R. D., & Farazmand, F. A. (2012). Experiential learning: The internship and livecase study relationship. *Business Education & Accreditation*, 4(1), 13-23.

⁴ Fitzgerald, H. E., Bruns, K., Sonka, S. T., Furco, A., & Swanson, L. (2016). The centrality of engagement in higher education: Reflections and future directions. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(1), 223-244. URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097202.pdf>

⁵ Harouchi, A. Pour un enseignement efficace : l'approche par compétences. Guide à l'usage des enseignants et des formateurs. Rabat : Éditions Le Fennec, 2010. 411 p.

Parmi ces outils figurent des questionnaires et inventaires de personnalité, des grilles d'évaluation critériées, des mises en situation et des scénarios réalistes, l'auto-évaluation ainsi que les *assessment centers*. Ces outils diversifiés offrent une approche globale de l'évaluation, adaptée aux différents contextes pédagogiques et professionnels. Nous présentons dans le tableau un récapitulatif des outils utilisés pour mesurer ces compétences.

Tableau 1. Les outils d'évaluation des *soft skills*

Outils d'évaluation	Description
Les questionnaires et inventaires de personnalité (Hossiep & Paschen, 2003 ; Seligman et Peterson, 2004)	Les questionnaires et inventaires de personnalité, comme l'inventaire de la personnalité et des compétences de Bochum (BIP), sont largement utilisés pour évaluer les <i>soft skills</i> . Ces outils permettent de collecter des données sur les attitudes, les préférences et les comportements des individus, ce qui est essentiel pour comprendre leurs compétences sociales et émotionnelles. Les questionnaires peuvent être utilisés pour une auto-évaluation, (Goleman, 2002), permettant aux individus de réfléchir sur leurs propres compétences et de les améliorer.
Les grilles d'évaluation critériées (Race, 2001 ; Boud & Falchikov, 2006 ; Stevens & Levi, 2005 ; Sadler, 2005)	Les grilles d'évaluation critériées sont des outils pratiques pour les enseignants, notamment dans les contextes de formation professionnelle (Boud & Falchikov, 2006). Ces grilles permettent d'évaluer des compétences spécifiques comme la motivation, la communication, le travail d'équipe (Black & William, 1998 ; Biggs & Tang, 2007). Elles sont utiles dans les classes flexibles où les enseignants cherchent à valoriser les compétences transversales des étudiants.
Les mises en situation et scénarios réalistes (Wiggins, 1990 ; West & Anderson, 1996 ; Lawler, 2001 ; Biggs & Tang, 2007),	L'utilisation de scénarios réalistes ou de mises en situation est une méthode efficace pour évaluer les <i>soft skills</i> (West & Anderson, 1996 ; Goleman, 1995). Cette approche permet aux étudiants de pratiquer leurs compétences dans des contextes proches de la réalité professionnelle, ce qui facilite l'évaluation de leur capacité à communiquer, collaborer ou résoudre des problèmes.
<i>L'assessment Center</i> Schmidt & Hunter, 2001 ; Lievens, 2005 ; Thornton & Rupp, 2006)	<i>L'assessment center</i> est une méthode d'évaluation globale qui combine plusieurs techniques, telles que les entretiens, les tests cognitifs et les mises en situation. Selon Schmidt et Hunter (2001), <i>l'assessment center</i> constitue des outils particulièrement efficaces pour évaluer les <i>soft skills</i> , telles que la communication, la prise de décision et le leadership.
L'auto-évaluation (Brown, 2002; McDonald & Boud,	L'auto-évaluation est l'un des éléments clés dans l'évaluation des <i>soft skills</i> . Les étudiants sont encouragés à réfléchir sur leurs performances et à recevoir des retours constructifs pour améliorer

2003 ; McMillan, 2004)	leurs compétences (Sadler, 1989 ; Black & Wiliam, 1998 ; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Hattie & Timperley, 2007). Cette approche formative aide les individus à identifier leurs points forts et leurs domaines d'amélioration
------------------------	---

Ces outils permettent aux enseignants d'obtenir une approche précise des *soft skills* de leurs étudiants, ce qui est essentiel pour leur développement personnel et professionnel.

2. L'impact des *soft skills* sur l'employabilité des diplômés

L'employabilité des diplômés est aujourd'hui au cœur des préoccupations des chercheurs et des acteurs du marché du travail (Hillage et Pollard, 1998 ; Harvey, 2001 ; Knight & Yorke, 2003 ; Fugate, Kinicki, & Ashforth, 2004 ; Yorke, 2006). Si les compétences techniques et académiques restent essentielles, les employeurs accordent une importance croissante aux *soft skills*, ces compétences transversales qui favorisent l'intégration et la réussite professionnelle (Heckman & Kautz, 2012 ; Robles, 2012).

De nombreux chercheurs ont souligné leur impact sur l'insertion professionnelle et la capacité des diplômés à s'adapter aux exigences du monde du travail (Lippman et al. , 2015 ; Clarke, 2016 ; Bros, Vermelle et Boancă, 2019 ; Succi & Canovi, 2020). Par exemple, une étude menée par Robles en 2012 auprès d'employeurs a visé à identifier les compétences les plus recherchées. Les résultats de cette étude montrent que l'intégrité, la communication, l'esprit d'équipe, le professionnalisme, la flexibilité, la courtoisie et le sens de responsabilité sont perçus comme des éléments fondamentaux pour une insertion et une progression professionnelles réussies (Robles, 2012).

De même, les travaux d'Al Mamun (2012) montrent que le développement des compétences interpersonnelles et émotionnelles augmente significativement les chances d'employabilité et d'intégration des diplômés sur le marché du travail. D'autres études confirment ce constat. Selon Heckman et al. (2006), les compétences non cognitives sont des prédicteurs plus fiables du succès professionnel que les seules compétences techniques (Goleman, 1995 ; Lindqvist & Vestman, 2011). En ce sens, le développement des *soft skills* constitue un avantage compétitif pour les diplômés en quête d'un emploi.

Pour analyser l'impact des *soft skills* sur l'employabilité des diplômés, nous mobilisons un cadre d'analyse basé sur la théorie du capital humain (Becker, 1964 ; Mincer, 1974).

Cette approche, développée par Gary Becker met en avant l'idée que les individus investissent dans leur formation et leurs compétences pour accroître leur productivité et leur valeur sur le marché du travail (Schultz, 1961; Romer, 1986; Acemoglu & Autor, 2011). Dans ce contexte, les *soft skills* sont considérées comme des éléments clés du capital humain. Elles contribuent à améliorer la capacité des diplômés à intégrer efficacement le monde professionnel (Goleman, 1995; Bar-On, 1997), à travailler en équipe (Belbin, 1981 ; Barrick & Mount, 1991), et à s'adapter aux changements du marché du travail (Heckman & Kautz, 2012).

2.1 La théorie du capital humain

• Définition du capital humain

Le capital humain est un concept économique qui englobe l'ensemble des connaissances, compétences, expériences, talents, et qualités accumulées par un individu (Schultz, 1961 ; Becker, 1964 ; Autor, 2014). Il est considéré comme un actif immatériel qui peut être acquis, préservé et développé, notamment par l'éducation et la formation continue (Becker, 1964 ; Schultz, 1971 ; Mincer, 1974).

La théorie du capital humain stipule que les investissements dans l'éducation et la formation des individus sont essentiels pour augmenter leur productivité et leurs revenus (Schultz, 1961 ; Becker, 1964; Mincer, 1974), ainsi que pour stimuler la croissance économique (Lucas, 1988 ; Psacharopoulos, 1994; Hanushek & Woessmann, 2008; Acemoglu & Autor, 2011). Selon cette théorie, le capital humain est formé par trois éléments principaux : les connaissances, les compétences et l'expérience professionnelle (Spence, 1973 ; Barney, 1991). Ces éléments conditionnent le capital financier et sont indispensables pour soutenir la productivité et l'innovation au sein d'une entreprise ou d'une organisation (Lazear, 1995).

• Les connaissances

Les connaissances font partie intégrante du capital humain (Lucas, 1988 ; Romer, 1990 ; Sen, 1999 ; Hanushek & Woessmann, 2008). Elles incluent la culture générale, les informations acquises à travers l'éducation formelle et informelle (Galbraith 1967 ; Heckman, 2000), ainsi que les savoirs utiles nécessaires pour exercer un métier ou une fonction spécifiques.

- **Les compétences :**

Ces compétences peuvent être divisées en deux catégories : les compétences techniques (hard skills) et les compétences non techniques (soft skills).

- Les compétences techniques, sont des capacités spécifiques et mesurables acquises par l'éducation, la formation ou l'expérience (Boyatzis, 1982; Schneider, 2009). Elles sont liées à des métiers ou des postes spécifiques (Lévy-Leboyer, 1996 ; Parry, 1996; Handel, 2003), et peuvent inclure des compétences en informatique, en gestion de projet, ou dans des domaines techniques. Ces capacités sont cruciales pour accomplir des tâches précises et sont généralement évaluées par des tests ou des certifications (Holland, 1987 ; Schmidt & Hunter, 1998).
- Les compétences non techniques, ou *soft skills*, sont des aptitudes interpersonnelles et comportementales qui facilitent l'interaction avec les autres (Goleman, 1995; Boyatzis, 2008 ; Robles, 2012). Elles sont transversales et peuvent être appliquées dans divers contextes professionnels (Lussier & Achua, 2016; Van der Merwe & Steyn, 2017; Zuo et al., 2018).

- **L'expérience professionnelle**

L'expérience professionnelle est une composante cruciale du capital humain. Elle se réfère à l'ensemble des expériences accumulées au cours de la carrière d'un individu (Eraut, 2004 ; Lemonnier, 2015), incluant les réussites, les défis et les leçons apprises. Cette expérience permet d'acquérir des compétences pratiques et professionnelles (Schön, 1983; Kram, 1985 ; Boud, Cohen et Walker, 1993), ce qui augmente les chances d'employabilité de l'individu sur le marché du travail.

En somme, le capital humain est constitué d'un ensemble d'attributs individuels, incluant les connaissances théoriques, les compétences techniques spécialisées, les aptitudes transversales et comportementales, ainsi que l'expérience professionnelle acquise (Schultz, 1961 ; Becker, 1964 ; Coleman, 1988 ; Jorgenson et Fraumeni, 1989). Ces composants sont étroitement liés et jouent un rôle crucial dans l'amélioration de la productivité et de la valeur économique d'un individu.

3. Méthodes

Afin de répondre à notre problématique initiale, nous avons mené deux études quantitatives distinctes :

➤ **Étude quantitative auprès des enseignants :**

Cette étude a été réalisée auprès de six enseignants du département des Sciences Humaines et Sociales de la Faculté polydisciplinaire de Taroudant (FPT). Ces enseignants interviennent principalement dans la filière des Langues Étrangères Appliquées et assurent l'enseignement de plusieurs modules, notamment ceux axés sur les langues étrangères, la communication et les *soft skills*.

➤ **Étude quantitative auprès des diplômés :**

Nous avons également mené une étude quantitative auprès de 45 diplômés en LEA de la Faculté Polydisciplinaire de Taroudant. Cette étude visait à recueillir des données sur leurs perceptions concernant l'impact des compétences non techniques sur leur employabilité et leur insertion professionnelle.

3.1 Contexte de l'étude

Cette étude s'inscrit dans le cadre des réformes de l'enseignement supérieur, notamment le PACTE ESRI 2030, qui vise à intégrer les *soft skills* dans les cursus universitaires. Ces réformes ont pour objectif de répondre aux besoins croissants du marché du travail, en préparant les étudiants non seulement sur le plan académique, mais aussi en les dotant des compétences comportementales et transversales nécessaires à leur réussite professionnelle.

3.2 Objectif de l'étude

L'objectif de ces études est d'examiner la place accordée aux *soft skills* dans le programme universitaire de la filière Langues Étrangères Appliquées (LEA), en analysant les modules enseignés ainsi que les méthodes pédagogiques employées. La première étude vise à identifier les défis rencontrés dans l'enseignement de ces compétences interpersonnelles, notamment en termes de formation des enseignants, de ressources pédagogiques et de stratégies d'évaluation. De plus, elles visent à proposer des recommandations fondées sur la littérature académique afin d'optimiser l'intégration des *soft skills* dans le cursus universitaire et de renforcer leur impact sur l'employabilité des étudiants.

La deuxième étude, quant à elle, se concentre sur l'impact des compétences non techniques sur l'employabilité et l'insertion professionnelle des diplômés, en évaluant comment ces compétences influencent leur intégration sur le marché du travail. En outre, nous avons sollicité l'expertise des professeurs de la FPT afin qu'ils guident les étudiants dans l'acquisition et le perfectionnement de ces compétences essentielles.

3.3 Collecte des données

La collecte des données a été réalisée à l'aide de deux questionnaires en ligne, élaborés via *Google Forms*, et distribués auprès des diplômés de la Faculté Polytechnique de Taroudant (FPT) et des enseignants du département des Sciences Humaines et Sociales de la FPT, impliqués dans l'enseignement au sein de la filière Langues Étrangères Appliquées (LEA). Cet outil a permis de recueillir des réponses cruciales concernant l'enseignement des *soft skills* à la FPT. En particulier, le questionnaire destiné aux enseignants nous a permis d'explorer les méthodes pédagogiques utilisées pour développer ces compétences non techniques chez les étudiants, les défis rencontrés par les enseignants, l'utilisation des outils numériques dans le processus d'enseignement, ainsi que les difficultés liées à l'évaluation des *soft skills*.

Le deuxième questionnaire, destiné aux diplômés de la FPT, nous a permis de déterminer l'impact des *soft skills* sur leur employabilité et le rôle que jouent ces compétences dans le processus de sélection.

Les retours des enseignants et des diplômés fournissent une base d'analyse permettant de mieux comprendre l'efficacité des méthodes d'enseignement des *soft skills* et d'identifier des pistes d'amélioration pour renforcer l'employabilité des futurs diplômés.

3.4 Echantillon de l'étude

L'échantillon de l'étude est constitué de six enseignants du département des Sciences Humaines et Sociales, intervenant dans la filière LEA à la Faculté Polydisciplinaire de Taroudant (FPT). Ces enseignants possèdent des spécialisations diversifiées, reflétant la richesse disciplinaire de la filière. Leurs domaines d'expertise incluent :

- Les sciences du langage
- La formation, la communication et les *soft skills*
- Les sciences de l'information et de la communication
- L'Anglais
- La didactique des langues et de la communication.

Cette diversité de profils contribue à une approche pédagogique variée et multidimensionnelle, essentielle pour explorer et analyser les pratiques relatives à l'enseignement des *soft skills* dans un contexte académique.

L'échantillon est également composé de 45 diplômés en Langues Étrangères Appliquées à la Faculté Polydisciplinaire de Taroudant (FPT), ayant obtenu leur diplôme entre 2018 et 2023. La majorité de ces diplômés a trouvé un emploi dans le secteur de l'enseignement, tandis qu'une minorité travaille dans les secteurs du tourisme et de l'hôtellerie, du commerce et de l'e-commerce, ainsi que dans les centres d'appel. D'autres poursuivent leurs études en master. La variété des profils professionnels de ces diplômés nous permet de mieux comprendre et d'analyser le rôle des compétences non techniques dans l'employabilité, en mettant en lumière leur impact sur la diversité des parcours de carrière.

4. Analyse des résultats

4.1 Modules soft skills enseignés

Dans le cadre du cursus de Langues Étrangères Appliquées (LEA), les *soft skills* sont désignés sous l'appellation de "*Power Skills*". Ces compétences occupent une place essentielle dans la formation. Elles sont intégrées de manière progressive et structurée tout au long des semestres, afin de préparer les étudiants à relever les défis du marché du travail et à s'adapter aux exigences de divers contextes académiques et professionnels.

Le tableau suivant présente une organisation structurée des modules *Power Skills* intégrés dans le cursus, accompagnée des *soft skills* que chaque module vise à développer.

Tableau Récapitulatif des Modules de *Soft Skills* Enseignés dans la Filière des Langues Étrangères Appliquées (LEA) à la FPT

Année	Semestre	Modules <i>Power Skills</i>	<i>Soft skills</i> développés
Première année	Semestre 1	<i>Soft skills</i> : Méthodologie de travail universitaire	Organisation et gestion du temps; Esprit d'analyse ; Esprit critique; Capacité d'apprentissage ; Autonomie.
	Semestre 2	<i>Digital Skills</i> : Culture digitale	Maîtrise des outils numériques ; Créativité digitale; Collaboration en ligne; Pensée critique vis-à-vis des contenus numériques;
Deuxième année	Semestre 3	<i>Power Skills</i> : Culture & <i>Art Skills</i>	Sensibilité artistique, créativité et innovation, ouverture d'esprit.

	Semestre 4	<i>Power Skills</i> : Développement personnel	Gestion de soi ; Assertivité ; Communication, Empathie ; Résilience, Motivation ; Capacité d'adaptation, Gestion du temps ; Gestion du stress.
Troisième année	Semestre 5	<i>Digital Skills II</i> : Excel avancé	Analyse de données ; Résolution de problèmes ; organisation des informations complexes.
	Semestre 6	Droit, civisme et citoyenneté	Responsabilité citoyenne ; Prise de décision éclairée, Engagement civique, Pensée critique, Ethique.

Chaque module est conçu pour aider les étudiants à développer des compétences spécifiques notamment des compétences interpersonnelles, cognitives et numériques. Ces modules visent à renforcer l'employabilité des étudiants tout en enrichissant leur capacité à collaborer, innover et s'adapter à des environnements variés, en phase avec les attentes du marché du travail. Cette structuration assure un équilibre entre l'acquisition de connaissances techniques (*hard skills*) et le développement des compétences humaines nécessaires pour naviguer efficacement dans des contextes académiques et professionnels.

4.2 Méthodes pédagogiques pour développer des *soft skills* chez les étudiants

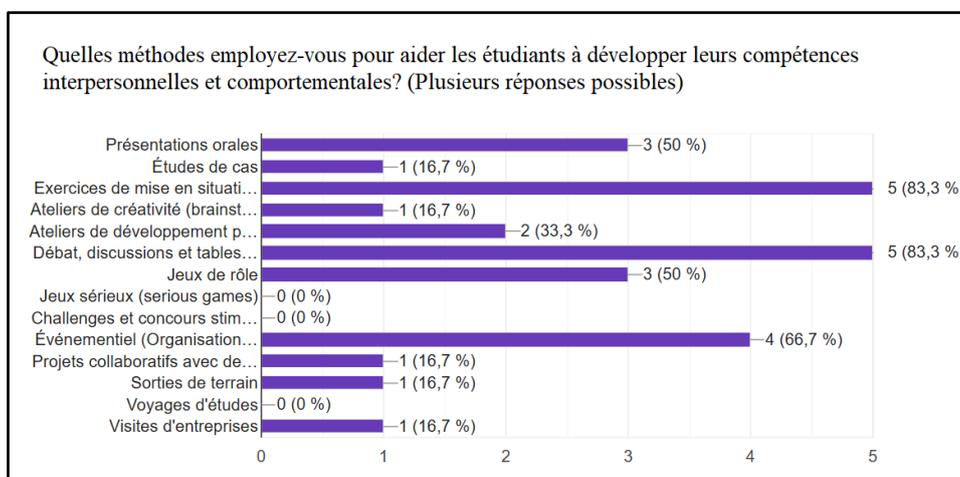


Figure 1 : Méthodes pédagogiques pour développer des *soft skills* chez les étudiants

Les résultats montrent que les enseignants de la FPT privilégient des méthodes variées et actives pour aider les étudiants à développer leurs compétences interpersonnelles, avec une forte orientation vers la pratique, l'interaction et l'engagement des étudiants dans des situations réelles ou simulées. Les approches sont multiples et complémentaires, allant des jeux de rôles, aux ateliers de développement personnel, en passant par des méthodes plus créatives ou collaboratives.

Une majorité significative, soit 83,3 %, utilise des exercices de mise en situation professionnelle, ainsi que des débats, discussions et tables rondes en classe. Les jeux de rôle, utilisés par 50 % des enseignants, constituent également une méthode efficace, qui offre aux étudiants un moyen immersif d'expérimenter différentes dynamiques sociales et professionnelles pour les aider à développer des compétences telles que l'empathie, la négociation ou la gestion des conflits.

Les ateliers de développement personnel, tels que ceux axés sur la confiance en soi, l'écoute active, et l'intelligence émotionnelle, sont employés par 33,3 % des répondants. Ces ateliers témoignent d'une attention particulière portée à la dimension personnelle et émotionnelle du développement des compétences interpersonnelles.

Par ailleurs, 50 % des enseignants mentionnent l'utilisation des présentations orales comme méthode, une approche classique mais essentielle pour travailler la prise de parole en public, la clarté de l'expression et la gestion du stress.

D'autres approches moins répandues, mais également intéressantes, incluent les études de cas (16,7 %), les ateliers de créativité comme le *brainstorming* et le *mind mapping* (16,7 %), ainsi que les projets collaboratifs avec des entreprises (16,7 %) et les sorties de terrain ou visites d'entreprises (16,7 %). Ces méthodes permettent aux étudiants de développer des aptitudes pratiques, d'apprendre à travailler en équipe et d'interagir avec des professionnels extérieurs, enrichissant ainsi leur compréhension des *soft skills* en contexte professionnel réel. Enfin, l'événementiel (66,7 %) se distingue comme une méthode efficace pour développer les compétences interpersonnelles et organisationnelles, en particulier celles liées à la gestion de projet, la coordination et la collaboration avec divers acteurs.

4.3 Défis de l'enseignement des *soft skills*

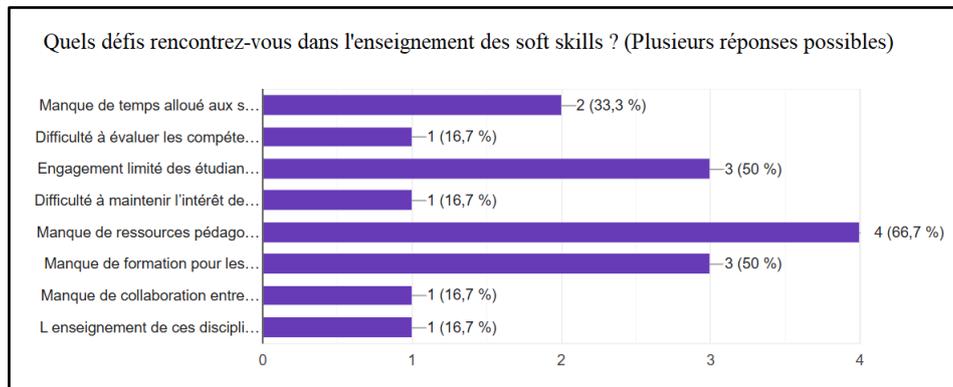


Figure 2 : Défis de l'enseignement des *soft skills*

L'évaluation des *soft skills* dans un cadre éducatif présente plusieurs défis, comme le montrent les résultats de l'étude. Deux tiers des répondants (66,7 %) estiment que le principal défi est le manque de ressources pédagogiques adaptées pour enseigner ces compétences. Ces ressources peuvent inclure des outils, des supports de cours ou même des formations spécifiques destinées à aider les enseignants à intégrer efficacement les *soft skills* dans leur enseignement.

Un tiers des répondants (33,3 %) souligne que le manque de temps consacré à l'enseignement des *soft skills* constitue un obstacle majeur. En effet, dans un emploi du temps souvent chargé, il sera difficile d'allouer suffisamment de temps pour développer ces compétences. De plus, la moitié des enseignants mentionnent un engagement limité des étudiants, souvent dû à leur résistance à sortir de leur zone de confort. Cette réticence peut être exacerbée par une culture éducative qui privilégie les qualifications et les savoir-faire académiques au détriment du développement personnel.

Par ailleurs, 16,7 % des répondants indiquent une difficulté à maintenir l'intérêt des étudiants pour les méthodes non académiques. Ce constat souligne l'importance d'adopter des approches pédagogiques innovantes pour capter l'attention des apprenants et favoriser leur implication active.

En outre, 50 % des enseignants reconnaissent un manque de formation sur l'enseignement des *soft skills*. Ce manque de formation pose un obstacle majeur à leur capacité à transmettre ces compétences, qui sont de plus en plus considérées comme essentielles dans le monde du travail. Cela révèle un écart entre les compétences que les étudiants devraient développer et celles que les enseignants peuvent leur transmettre, ce qui limite leur préparation au marché du travail.

Enfin, 16,7 % des répondants mettent en avant le manque de collaboration entre enseignants et services d'insertion professionnelle, ce qui pourrait pourtant nuire à l'efficacité de formation en ne permettant pas d'aligner les compétences acquises par les étudiants avec les attentes des employeurs.

4.4 Intégration des outils numériques dans l'enseignement des *soft skills*



Figure 3 : Intégration des outils numériques dans l'enseignement des *soft skills*

Les résultats obtenus montrent que tous les enseignants intègrent des outils numériques dans l'enseignement des *soft skills*, avec un taux de réponse de 100 % en faveur de cette approche. Cela indique une adoption totale des technologies numériques comme moyen d'enrichir et de diversifier l'enseignement des compétences interpersonnelles et transversales. Cette utilisation suggère que les enseignants reconnaissent l'importance d'intégrer des outils numériques pour rendre l'apprentissage des *soft skills* plus interactif, accessible et adapté aux besoins des étudiants d'aujourd'hui. Les outils numériques peuvent en effet offrir des moyens innovants pour développer des compétences comme la communication, l'empathie, la collaboration et la gestion du stress, par exemple à travers des simulations, des jeux sérieux, des plateformes de collaboration en ligne ou des ressources multimédia.

4.5 Outils numériques utilisés par les enseignants de la FPT

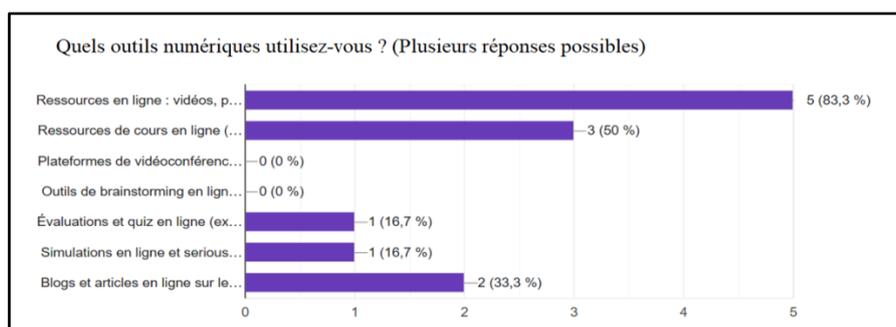


Figure 4 : Outils numériques utilisés par les enseignants de la FPT

Les résultats de l'étude illustrent une utilisation variée et croissante des outils numériques dans l'enseignement de la FPT, allant des ressources pédagogiques classiques aux approches plus innovantes comme les simulations et les jeux sérieux, en passant par des stratégies d'évaluation interactives. Une large majorité, soit 83,3 %, indique utiliser des ressources en ligne telles que des vidéos, des *podcasts* et des documentaires, ce qui suggère une préférence pour des supports multimédia pour enrichir les enseignements. La moitié des enseignants, soit 50 %, recourt également aux ressources de cours en ligne, notamment les *MOOCs* et autres plateformes éducatives, montrant une adoption significative de l'apprentissage en ligne et de la formation ouverte à distance. Concernant les évaluations, 16,7 % des répondants utilisent des outils en ligne comme *Google Forms* et *Quizlet* pour réaliser des quiz et des évaluations, ce qui témoigne de l'intégration de ces technologies dans l'évaluation des apprenants.

Par ailleurs, une proportion identique, 16,7 %, mentionne l'utilisation de simulations en ligne et de *serious games*, une approche plus ludique et interactive pour favoriser l'apprentissage pratique et l'engagement des apprenants. Enfin, 33,3 % des enseignants suivent des blogs et lisent des articles en ligne sur le développement personnel et professionnel, ce qui montre un intérêt pour la mise à jour continue des compétences et connaissances des enseignants eux-mêmes dans un environnement éducatif en constante évolution.

4.6 Difficultés rencontrées lors de l'évaluation des soft skills

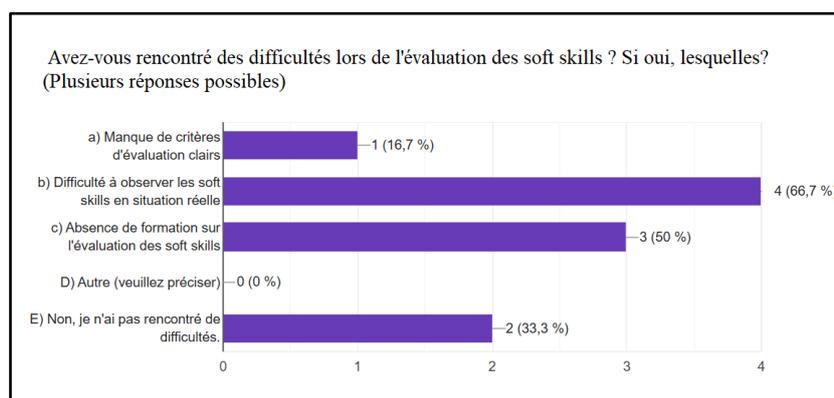


Figure 5 : Difficultés rencontrées lors de l'évaluation des soft skills

Les résultats recueillis montrent que la majorité des enseignants fait face à des défis importants, principalement liés à l'observation des *soft skills* en situation réelle et au manque de formation ou de critères d'évaluation adaptés.

Tout d'abord, une majorité significative de répondants, soit 66,7 %, souligne la difficulté d'observer les *soft skills* en situation réelle. Cela reflète un défi majeur pour les enseignants, car ces compétences, souvent abstraites et contextuelles, ne sont pas toujours faciles à évaluer dans des environnements d'apprentissage standards.

Un autre problème rencontré, mentionné par 50 % des enseignants, est l'absence de formation spécifique sur l'évaluation de compétences non techniques. Ce qui suggère qu'il existe un besoin de développement professionnel supplémentaire pour mieux évaluer ces compétences, ce qui pourrait être un frein à leur évaluation dans les parcours de formation.

En outre, 16,7 % des enseignants pointent un manque de critères d'évaluation clairs. Ce manque de repères précis pour mesurer des compétences comme la communication, le travail d'équipe ou la gestion du stress peut rendre l'évaluation subjective et difficile à standardiser.

Enfin, 33,3 % des enseignants de la FPT indiquent qu'ils n'ont pas rencontré de difficultés dans l'évaluation des *soft skills*. Cette faible proportion pourrait suggérer que certains enseignants ont trouvé des solutions ou des méthodes adaptées pour évaluer ces compétences de manière plus fluide. En résumé, Ces retours indiquent un besoin de renforcer la préparation et les outils pour évaluer efficacement les compétences relationnelles dans la formation professionnelle.

4.7 L'impact des soft skills sur l'employabilité et l'insertion professionnelle des étudiants

4.7.1 Retours des enseignants

Nous avons interrogé les enseignants sur la question suivante : « *Selon vous, le manque de soft skills peut-il affecter l'employabilité et l'insertion professionnelle des diplômés ?* »

Les réponses recueillies témoignent d'une reconnaissance quasi unanime de l'importance de ces compétences dans le monde professionnel, bien que leur rôle ne soit pas toujours perçu comme central dans certains contextes de recrutement. Un enseignant a affirmé : « *Oui, selon moi, le manque de soft skills peut considérablement affecter l'employabilité et l'insertion professionnelle des diplômés.* »

*Dans le monde du travail actuel, les employeurs recherchent non seulement des compétences techniques, mais aussi des compétences interpersonnelles telles que la communication, la collaboration et la capacité à s'adapter. Les diplômés qui manquent de ces compétences peuvent avoir du mal à se démarquer lors des processus de recrutement et à s'intégrer efficacement dans une équipe, ce qui peut limiter leurs opportunités professionnelles ». Cependant, un autre répond : « Pas forcément ! Son rôle n'est pas encore très recherché pour le recrutement, hélas ! ». Cette observation met en lumière une disparité dans l'intégration des *soft skills* dans les critères de sélection des recruteurs, notamment dans certains secteurs ou régions où l'accent est principalement mis sur les compétences techniques.*

D'autres enseignants ont néanmoins exprimé des opinions positives. L'un d'eux déclare : *« Oui, les soft skills sont essentielles, car elles permettent non seulement de s'intégrer dans une organisation, mais aussi d'y évoluer efficacement. Les compétences telles que l'esprit critique, la créativité et l'adaptabilité sont désormais incontournables dans des environnements en perpétuelle mutation »*. Un autre enseignant ajoute : *« Absolument. Les soft skills jouent un rôle déterminant dans la différenciation des candidats sur le marché. Une bonne maîtrise de ces compétences améliore la communication et la collaboration et favorise une dynamique de travail positive »*. Enfin, un enseignant insiste : *« Oui. Une organisation a besoin de personnels dotés de compétences transversales »*. Cette déclaration met en exergue l'importance des *soft skills* pour la performance des entreprises, en particulier dans des environnements collaboratifs et en constante évolution.

En somme, bien que certains puissent percevoir un écart dans la prise en compte explicite des *soft skills* par les recruteurs, la majorité des enseignants s'accordent sur leur rôle crucial dans l'employabilité des étudiants. Ces compétences, telles que l'adaptabilité, la communication et l'esprit d'équipe, s'imposent comme des atouts stratégiques pour répondre aux besoins des organisations et maximiser les opportunités professionnelles des diplômés.

4.7.2 Retours des diplômés

Les diplômés interrogés sur l'impact des *soft skills* sur leur employabilité et leur intégration professionnelle soulignent unanimement l'importance cruciale de ces compétences dans le monde du travail d'aujourd'hui.

Les réponses mettent en avant le rôle déterminant des *soft skills* dans leur capacité à décrocher un emploi et à s'intégrer efficacement dans une équipe. Un diplômé a expliqué que : *« La maîtrise des compétences techniques ne suffit plus ; les recruteurs insistent de plus en plus sur les compétences comportementales, comme la communication, le travail en équipe et la gestion du stress. Lors de mes entretiens, on m'a souvent posé des questions sur ma capacité à résoudre des conflits et à m'adapter à de nouvelles situations ».*

D'autres insistent sur le fait que ces aptitudes ne sont pas toujours développées dans le cadre académique classique : *« Nos cours nous apportent des connaissances techniques, mais c'est à travers les activités extrascolaires, notamment les clubs universitaires, que nous apprenons à travailler en groupe, à diriger des projets et à prendre des initiatives ».* De plus, un diplômé précise que son engagement dans un club lui a permis d'améliorer son esprit critique et sa capacité à résoudre des problèmes concrets, deux atouts essentiels pour réussir dans le monde professionnel.

D'autres mettent en avant les rôles de responsabilité qu'ils ont endossés au sein d'associations étudiantes : *« Organiser des événements, gérer un budget et coordonner une équipe m'a beaucoup appris sur le leadership et la gestion du temps. Ces expériences m'ont donné confiance en moi et ont été un atout majeur lors de mes entretiens d'embauche ».*

Enfin, certains lauréats évoquent aussi l'importance des ateliers de développement personnel et des formations en *soft skills* proposés par la FPT : *« Les formations sur la prise de parole en public et la gestion du stress ont changé ma façon de me présenter en entretien. Avant, j'étais très nerveux, mais aujourd'hui, je sais comment structurer mon discours et captiver l'attention du recruteur ».* Ainsi, ces retours d'expérience montrent que les *soft skills* sont perçues comme essentielles pour l'employabilité et l'insertion professionnelle et peuvent être efficacement développées à travers des activités extrascolaires et des formations dédiées.

4.7.3 Les *soft skills* constituent-elles un atout pour l'emploi ?

Nous avons interrogé les diplômés sur la question suivante : *« Les *soft skills* constituent-elles un atout pour l'accès à l'emploi ? »*, et nous leur avons proposé un choix de réponses.

Les réponses obtenues sont illustrées dans la figure ci-dessous.

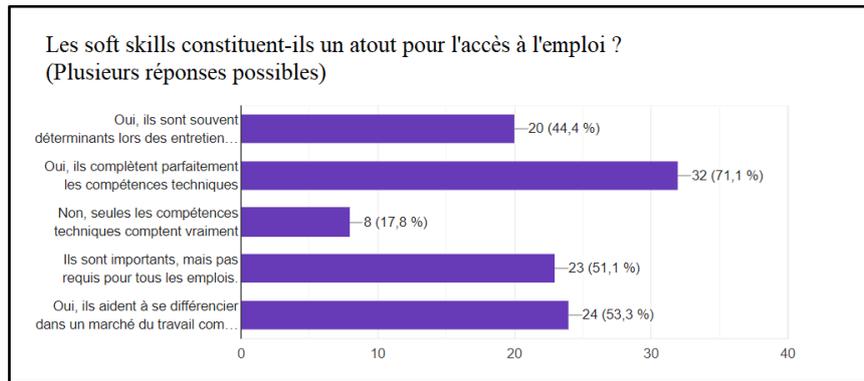


Figure 6. Le rôle des soft skills dans l'employabilité des diplômés

Une proportion importante de diplômés de la FPT, représentant 71,1%, pense que les *soft skills* viennent compléter les *hard skills*. En revanche, 53,3 % des répondants déclarent que ces aptitudes permettent de se distinguer dans un environnement professionnel concurrentiel.

De plus, 51,1 % des diplômés estiment que, bien que les compétences relationnelles soient cruciales, elles ne sont pas essentielles pour tous les postes. En outre, 44,4 % des interrogés soutiennent que les compétences relationnelles jouent un rôle décisif lors des entretiens de recrutement. Enfin, une minorité de 17,8% insiste sur le fait que seuls les *hard skills* sont importantes et prioritaires.

5. Discussion

Les modules de *soft skills* enseignés dans la filière des Langues Étrangères Appliquées (LEA) à la Faculté Polydisciplinaire de Taroudant reflètent une démarche pédagogique structurée visant à doter les étudiants de compétences comportementales et transversales essentielles pour leur employabilité et leur développement personnel et professionnel. Dès la première année, le module de méthodologie de travail universitaire (MTU) favorise l'organisation, l'autonomie et l'esprit critique, en phase avec les travaux de Dillenbourg (1999) sur la gestion autonome de l'apprentissage. La formation en *Digital Skills*, introduite aux semestres 2 et 5, répond aux exigences d'un monde digitalisé en constante évolution, permettant aux étudiants de développer leur créativité et leur capacité à analyser des données, conformément aux études de Chuang et al. (2015) sur la nécessité d'intégrer des compétences numériques dans les cursus.

Les modules axés sur la culture, les arts et le développement personnel, dispensés en deuxième année, mettent l'accent sur la sensibilité artistique, la créativité, l'empathie et la résilience. Ces compétences, essentielles dans un contexte interculturel, trouvent un écho dans les travaux de Moss et Tilly (1996), qui insistent sur l'importance des activités immersives comme les jeux de rôle et les ateliers pratiques pour développer ces aptitudes. Enfin, le module de Droit, civisme et citoyenneté, en troisième année, répond aux recommandations de Hyams-Ssekasi et Caldwell (2018) concernant l'apprentissage expérientiel, en incitant les étudiants à s'engager de manière responsable dans leur environnement social et professionnel.

Cette progression modulaire, bien équilibrée entre compétences numériques, interpersonnelles et citoyennes, reflète une approche holistique de la formation qui prépare les étudiants à relever les défis du monde professionnel actuel tout en renforçant leur adaptabilité et leur engagement étudiant.

De même, les résultats obtenus mettent en évidence l'utilisation par les enseignants de la FPT de méthodes pédagogiques actives et variées, en phase avec les approches préconisées dans la littérature académique pour le développement des *soft skills*. L'adoption des mises en situation professionnelle (83,3 %), des débats et des jeux de rôle (50 %) reflète des pratiques qui favorisent la collaboration et l'interaction des étudiants dans des contextes simulés ou réels, rejoignant les perspectives de Moss et Tilly (1996). Ces auteurs insistent sur l'efficacité de telles approches pour développer des compétences clés comme l'empathie, la négociation ou la gestion des conflits.

Les ateliers de développement personnel, adoptés par 33,3 % des enseignants, mettent en avant une attention particulière à des compétences intra- et interpersonnelles telles que la confiance en soi, l'écoute active et l'intelligence émotionnelle. Ces résultats sont en adéquation avec les conclusions de Hyams-Ssekasi et Caldwell (2018), qui mettent en évidence l'importance de l'apprentissage expérientiel dans la consolidation de la responsabilité et de la résilience.

L'utilisation des présentations orales par 50 % des enseignants illustre une méthode classique mais essentielle pour travailler la prise de parole et la gestion du stress.

Par ailleurs, les études de cas (16,7 %), bien que moins répandues, s'avèrent particulièrement pertinentes pour confronter les étudiants à des problématiques réelles. Comme le soutiennent Dupont et al. (2015) et Harouchi (2010), cette méthode encourage l'esprit critique, la résolution de problèmes et l'ouverture d'esprit.

De même, les approches créatives comme le *brainstorming* et le *mind mapping*, faites par 16,7 % des participants, répondent aux recommandations de Kaufman et al. (2009) ainsi que de Chuang et al. (2015), qui valorisent ces outils créatifs pour stimuler l'innovation et la créativité chez les étudiants.

Les projets collaboratifs avec des entreprises et les sorties de terrain enrichissent la pédagogie en rapprochant les étudiants des contextes professionnels, conformément aux observations de Makasiranondh et al. (2011) et de Garrison et Anderson (2003), qui affirment que ces expériences renforcent la coopération et l'engagement. La pratique de l'événementiel, adoptée par 66,7 % des enseignants, se distingue comme une méthode intégrative permettant de développer des compétences organisationnelles et interpersonnelles dans des contextes concrets. Ce constat s'inscrit dans les recherches de Boyatzis et Saatcioglu (2008), qui mettent en avant la pédagogie par projet pour renforcer l'efficacité personnelle et collective.

L'usage des technologies numériques par les enseignants illustre un renforcement des pratiques pédagogiques modernes pour développer des *soft skills* dans un environnement d'apprentissage connecté et interactif.

L'utilisation fréquente des supports multimédias comme les vidéos, *podcasts* et documentaires (83,3 %) s'aligne avec les travaux de Mayer (2009), qui mettent en avant l'efficacité cognitive des formats audiovisuels pour enrichir l'apprentissage. L'adoption des plateformes éducatives par 50 % des enseignants illustre une transition vers des formes d'apprentissage autonomes et flexibles, en phase avec les recommandations de Laurillard (2012) sur l'apprentissage en ligne interactif. Les outils d'évaluation en ligne comme *Google Forms* et *Quizlet*, mentionnés par 16,7 % des répondants, témoignent d'une évolution des pratiques évaluatives vers des formats plus dynamiques et interactifs, contribuant à renforcer l'engagement des apprenants (Garrison & Anderson, 2003). De plus, l'intégration de simulations et de *serious games* (16,7 %) favorise un apprentissage immersif et ludique, conformément aux recherches de Chuang et al. (2015) qui soulignent leur rôle dans le développement de compétences comme la collaboration et la prise de décision. L'intérêt manifesté par 33,3 % des enseignants pour des ressources en ligne sur le développement personnel reflète une volonté de continuité pédagogique et d'adaptation, en lien avec l'idée de Selwyn (2011) sur l'importance de l'autoformation dans l'éducation numérique.

Les résultats révèlent les défis significatifs liés à l'enseignement des *soft skills* à l'université, confirmant des problématiques soulevées par plusieurs auteurs. Le manque de ressources pédagogiques adaptées, mentionné par 66,7 % des enseignants, reflète une difficulté courante identifiée par Hyams-Ssekasi et Caldwell (2018), qui soulignent que l'enseignement des compétences comportementales nécessite des outils spécifiques et une formation adéquate pour garantir leur efficacité. Le temps limité alloué à cet enseignement (33,3 %) illustre également la tension entre un emploi du temps chargé et la nécessité de développer ces compétences essentielles, un dilemme relevé par Boyatzis et Saatcioglu (2008), qui insistent sur l'importance de prioriser les *soft skills* dans les curriculums académiques.

La réticence des étudiants à s'engager activement, évoquée par 50 % des répondants, pourrait s'expliquer par une culture éducative traditionnelle qui valorise davantage les résultats académiques, comme l'a noté Moss et Tilly (1996). Ces auteurs soutiennent que la transition vers des méthodes actives et centrées sur l'apprenant, bien qu'essentielle, peut rencontrer des résistances. Par ailleurs, les difficultés à maintenir l'intérêt des étudiants pour des approches non académiques (16,7 %) rappellent l'importance de l'innovation pédagogique, en écho aux recommandations de Makasiranondh et al. (2011), qui encouragent des méthodes immersives et expérientielles.

De surcroît, le manque de formation des enseignants sur l'enseignement des *soft skills* (50 %) met en lumière un écart institutionnel majeur. Comme le soutiennent Harouchi (2010) et Dupont et al. (2015), les enseignants doivent être équipés pour transmettre des connaissances, et pour intégrer des pratiques pédagogiques favorisant le développement de ces compétences. Ces résultats montrent l'urgence d'une approche plus structurée et concertée pour relever ces défis et maximiser l'impact de l'enseignement des *soft skills* sur l'employabilité des étudiants.

Concernant les défis de l'évaluation des compétences non techniques, les résultats montrent que les enseignants rencontrent des difficultés significatives, notamment l'observation en situation réelle et le manque de formation ou de critères adaptés. La difficulté d'évaluer des compétences abstraites, signalée par 66,7 % des répondants, rejoint les observations de Jackson (2014), qui souligne le caractère contextuel et souvent intangible des *soft skills*, rendant leur évaluation complexe dans des cadres académiques.

L'absence de formation spécifique, mentionnée par 50 % des enseignants, reflète un besoin crucial de soutien institutionnel. Riebe et Jackson (2014) recommandent la mise en place de programmes de formation pour doter les enseignants de méthodologies d'évaluation fiables, qui sont essentielles pour garantir la qualité des résultats. Le manque de critères d'évaluation clairs, noté par 16,7 % des répondants, met en lumière la nécessité d'outils standardisés et partagés, une exigence également citée par Succi et Canovi (2019), qui plaident pour des cadres évaluatifs intégrant des indicateurs mesurables pour les *soft skills*. De même, l'absence de difficultés rencontrées par 33,3 % des enseignants pourrait indiquer une maîtrise de certaines stratégies, comme l'usage de portfolios ou d'observations structurées, outils validés par Passow et Passow (2017) pour garantir une évaluation plus objective. Ces résultats soulignent l'importance d'un développement méthodologique renforcé pour intégrer pleinement l'évaluation des compétences comportementales dans les parcours universitaires.

À la lumière des résultats obtenus et des analyses menées, les hypothèses formulées au début de l'étude trouvent une validation.

Concernant **l'hypothèse 1**, les données recueillies montrent que les enseignants considèrent effectivement les *soft skills* comme un complément essentiel aux compétences techniques (*hard skills*), indispensable à la préparation des étudiants pour le marché du travail. Toutefois, cette intégration se heurte à plusieurs obstacles, notamment le manque de formation spécifique des enseignants et l'absence de ressources pédagogiques adaptées, comme le confirment les défis identifiés dans l'étude. Cette situation souligne la nécessité d'un investissement institutionnel pour mieux soutenir les enseignants dans cette démarche.

L'hypothèse 2 est également validée, les résultats soulignant que les *soft skills* contribuent à améliorer l'employabilité des étudiants et à mieux les préparer aux attentes des employeurs et aux exigences d'un marché en constante évolution. Les enseignants interrogés soulignent que les compétences humaines, telles que la communication, le travail en équipe ou l'adaptabilité, favorisent une transition plus fluide vers le monde professionnel, confirmant ainsi leur rôle clé dans le développement personnel et professionnel des étudiants. Ces constats mettent en évidence l'importance d'une approche pédagogique intégrée et cohérente pour enseigner ces compétences transversales.

Recommandations pour optimiser l'enseignement des *soft skills* à l'université

Nous présentons dans le tableau suivant les défis liés à l'enseignement des *soft skills*, tels que mentionnés par les enseignants interrogés, et les recommandations tirées de la littérature pour optimiser l'enseignement de ces compétences à l'université.

Tableau 3. Recommandations pour optimiser l'enseignement des *soft skills* à l'université

Défis de l'enseignement des <i>soft skills</i>	Recommandations issues de la littérature
Le manque de ressources pédagogiques adaptées pour enseigner les <i>soft skills</i>	Le manque de ressources pédagogiques pourrait être comblé par le développement de contenus spécifiques, incluant des guides pratiques (Freiman et al., 2021), des modules en ligne et des scénarios professionnels. L'intégration de simulations et de projets collaboratifs permettrait aux étudiants de vivre des situations réelles (Barron, 2000 ; Biggs, 2003) où leurs compétences sont sollicitées et évaluées (Kolb, 1984 ; Salas & Cannon-Bowers, 2001; Prince, 2004 ; Garrison & Vaughan, 2008).
le manque de temps consacré à l'enseignement des <i>soft skills</i>	Pour répondre à la contrainte du manque de temps dans les emplois du temps universitaires, les enseignants pourraient adopter des approches hybrides ou le <i>blended learning</i> , qui combine enseignement en présentiel et activités en ligne. Cette méthode, soutenue par les travaux de Garrison et Vaughan (2008), permettrait d'optimiser le temps en classe pour des discussions interactives et des activités pratiques (Graham, 2006 ; Means et al., 2010 ; Bonk & Graham, 2012). Selon les auteurs, les outils numériques, tels que des forums interactifs ou des quiz en ligne, offrent des moyens d'évaluer les <i>soft skills</i> de manière intégrée (Preece, 2000 ; Laurillard, 2013).
L'engagement limité des étudiants	L'engagement limité des étudiants, souvent dû à leur réticence à sortir de leur zone de confort, peut être stimulé par des approches pédagogiques centrées sur l'apprenant (Rogers, 1969; Freire, 1970, 1974 ; Knowles, 1990). Freire (1970) insiste sur l'importance de rendre les étudiants acteurs de leur propre apprentissage (Lindgren, Spelman et Sullivan, 2008 ; Simard et Dufays, 2010; Graves, 2011). D'après des chercheurs, les activités participatives (comme les débats, les projets en groupe ou les ateliers dirigés par les étudiants) contribuent à renforcer leur motivation et leur engagement (Hu & Kuh, 2001; Dweck, 2006 ; Skinner, Kindermann et Furrer, 2009) et à développer leurs compétences sociales (Dumazedier, 1962 ; Freire, 1968 ; Wenger, 1991). Ces activités peuvent également être soutenues

	<p>par l'utilisation de méthodes interactives, comme les <i>serious games</i> (Alvarez, 2008; Fourquet-Courbet et Courbet, 2013 ; El Mansouri, 2019 ; Beddaou, 2019) qui captent l'attention des apprenants et développent des compétences cognitives telles que la mémoire, l'attention et la pensée critique (Ricciardi et De Paolis, 2014).</p>
<p>Le manque de formation des enseignants sur les <i>soft skills</i></p>	<p>Le manque de formation des enseignants représente un défi clé. Boyatzis et Saatcioglu (2008) soulignent que la formation continue des enseignants sur les méthodes d'évaluation et de développement des <i>soft skills</i> est essentielle (Hargreaves, 2003 ; Fullan, 2007). Des ateliers de formation, des certifications en pédagogie active ou encore des échanges de bonnes pratiques entre pairs pourraient améliorer les compétences pédagogiques et la confiance des enseignants dans ce domaine. L'université pourrait également encourager les partenariats avec des experts du secteur privé (Perkmann & Walsh, 2007) pour introduire des pratiques innovantes et adaptées aux besoins du marché (Berman & Knight, 2008; Huggins & Johnston, 2009).</p>
<p>le manque de collaboration entre enseignants et services d'insertion professionnelle</p>	<p>Le renforcement de la collaboration entre les enseignants et les services d'insertion professionnelle est une solution stratégique pour aligner les compétences enseignées avec les besoins du marché du travail (Hillage & Pollard, 1998 ; Lavoie & Bédard, 2012). Maguire et al. (2004) et de Makasiranondh et al. (2011) insistent sur l'importance des partenariats université-entreprise pour garantir que les compétences acquises par les étudiants correspondent aux réalités professionnelles (Gambin et Sims, 2016 ; Perotti, 2016). Des projets supervisés en partenariat avec des entreprises locales (Fichten et al., 2013) ou des stages intégrés (Bennett et O'Rourke, 2014) dans le cursus pourraient renforcer cette synergie. Ces initiatives permettraient également d'élargir les opportunités d'apprentissage expérientiel (Clifton, & Harter, 2003) et d'exposer les étudiants à des environnements où leurs <i>soft skills</i> sont évaluées et développées en situation réelle (Pool & Qualter, 2013).</p>

Les *soft skills* : un tremplin pour l'employabilité des diplômés

L'analyse des résultats des diplômés en LEA à la lumière de la théorie du capital humain met en évidence le rôle fondamental des compétences, tant techniques que non techniques, dans l'employabilité et l'insertion professionnelle (Knight & Yorke, 2003; Bridgstock, 2009; Billett, 2011 ; Robles, 2012).

Selon cette théorie, l'investissement dans l'éducation et la formation accroît la productivité individuelle (Becker, 1964 ; Schultz, 1961) et, par conséquent, la valeur économique d'un individu sur le marché du travail. Dans ce cadre, les *soft skills* émergent comme des composantes essentielles du capital humain, contribuant à la capacité d'adaptation et à la compétitivité des diplômés (Heckman & Kautz, 2012 ; Deming, 2017 ; Clarke, 2018).

Les témoignages recueillis auprès des diplômés soulignent unanimement l'importance des *soft skills* dans leur intégration professionnelle. Comme l'indique l'un des diplômés interrogés, les recruteurs évaluent de plus en plus des compétences telles que la communication, la gestion du temps et du stress et la résolution de conflits. Cette observation corrobore les travaux de Heckman et Kautz (2012) et de Robles (2012), qui démontrent que les *soft skills* ont un impact significatif sur la performance au travail et sur l'évolution de carrière.

L'un des éléments majeurs mis en avant est le rôle des expériences extrascolaires dans le développement des *soft skills*. Plusieurs diplômés rapportent que leur participation à des clubs étudiants et à des associations leur a permis d'acquérir des compétences transversales telles que le leadership, la gestion de projet et la prise d'initiative. Ces expériences correspondent à ce que Bourdieu (1986) décrit comme du capital social et culturel, qui, combiné au capital humain, optimise les chances d'employabilité et l'intégration professionnelle. L'engagement dans de telles activités renforce ainsi la capacité des étudiants à s'adapter aux exigences du marché du travail, en développant des qualités essentielles comme l'esprit critique et la résolution de problèmes.

Par ailleurs, la mise en place d'ateliers de développement personnel et de formations en *soft skills*, comme ceux proposés par la FPT, est perçue comme un levier efficace pour améliorer l'employabilité des étudiants. Ces formations, en particulier celles axées sur la prise de parole en public et la gestion du stress, jouent un rôle clé dans la préparation des diplômés aux entretiens d'embauche et aux interactions professionnelles (Lievens & Sackett, 2012 ; Clarke 2018). Cette observation rejoint les conclusions de Deming (2017) et de Hoarau et al. (2014), qui soulignent que les compétences socio-comportementales sont devenues de plus en plus cruciales dans les environnements de travail modernes, notamment en raison de l'automatisation et de la transformation numérique des métiers.

L'ensemble de ces éléments met en évidence l'importance d'une approche intégrée du développement des compétences dans les parcours académiques. Si l'acquisition des savoirs techniques demeure incontournable, elle doit être complétée par un apprentissage actif des *soft skills* (Ouahmi et Aoula, 2023), que ce soit à travers des ateliers pratiques, des projets de groupe, des stages, des responsabilités associatives ou des formations spécifiques (Elyaaqoubi, 2025 ; Fadili et Belhaj, 2025). En s'inscrivant dans une logique d'investissement en capital humain, ces méthodes permettent aux étudiants d'optimiser leur employabilité et de mieux répondre aux attentes du marché du travail (Harvey, 2000 ; Morley, 2001 ; Tomlinson, 2008).

Ainsi, les résultats des diplômés en LEA confirment pleinement les principes de la théorie du capital humain : l'éducation et la formation, lorsqu'elles englobent à la fois des compétences techniques et interpersonnelles, augmentent significativement les opportunités d'employabilité et la productivité des diplômés sur le marché du travail (Mourshed, Farrell & Barton, 2012).

Il est donc essentiel de renforcer les dispositifs pédagogiques et para-universitaires visant à développer ces compétences afin de maximiser leur impact sur l'employabilité des diplômés.

Les soft skills comme atout pour l'emploi

Les résultats de l'étude montrent que 71,1 % des diplômés de la Faculté Polydisciplinaire de Taroudant (FPT) estiment que les *soft skills* complètent les *hard skills*, et cela fait écho à la théorie du capital humain, qui reconnaît la diversité des compétences nécessaires à la réussite professionnelle.

Cependant, la répartition des opinions sur l'importance des *soft skills* dans l'employabilité est nuancée. Bien que 53,3 % des répondants estiment que ces compétences permettent de se distinguer dans un environnement concurrentiel, cela soulève la question de la compétition sur le marché du travail. Dans un contexte où les diplômes et les compétences techniques sont souvent standardisés, les *soft skills* peuvent devenir un facteur décisif dans la sélection des candidats (Goleman, 1995; Andrews et Higson, 2008; Trilling & Fadel, 2009; Robles, 2012). Ce constat confirme la vision selon laquelle les compétences non techniques, constituent un véritable avantage compétitif, surtout pour des postes requérant une forte interaction humaine.

D'autre part, 51,1 % des diplômés estiment que, bien que les compétences relationnelles soient cruciales, elles ne sont pas nécessaires pour tous les postes. Cette opinion reflète la diversité des secteurs professionnels et la nature des compétences requises. Par exemple, dans des métiers hautement techniques ou spécialisés, l'accent peut être mis davantage sur les *hard skills*. Néanmoins, même dans ces secteurs, les compétences comme la gestion du stress, l'autonomie et la capacité à travailler en équipe sont souvent sollicitées.

Il est intéressant de noter que 44,4 % des répondants affirment que les *soft skills* jouent un rôle déterminant lors des entretiens de recrutement. Ce chiffre met en lumière l'importance croissante de ces capacités dans le processus de sélection. Cela met en évidence l'importance de développer ces compétences en parallèle des compétences techniques, car elles peuvent parfois faire la différence entre deux candidats ayant un profil technique similaire.

En somme, l'ensemble des résultats met en évidence une valeur croissante des *soft skills* dans le monde professionnel, en complément des *hard skills*. Le développement de ces aptitudes apparaît comme un atout majeur pour accéder à l'emploi (Jackson, 2015), et pour réussir dans des environnements professionnels toujours plus compétitifs (Robles, 2012).

Recommandations pour les étudiants : Vers une amélioration des compétences douces

Dans le cadre de cette étude, nous avons sollicité les points de vue des enseignants interrogés afin de recueillir leurs recommandations à l'intention des étudiants. Nous présentons dans le tableau ci-dessous une synthèse des principales réponses des étudiants interrogés, ainsi que des conseils formulés par les enseignants.

Tableau 4. Recommandations pour les étudiants en formation

Réponses des étudiants interrogés	Recommandations pour les étudiants en formation
<p>« Les recruteurs insistent de plus en plus sur les compétences comportementales, telles que la communication, le travail en équipe et la gestion du stress ».</p> <p>« Les employeurs nous demande d'être réactifs, de savoir gérer plusieurs projets en même temps ».</p>	<p>Pour développer ces compétences non techniques, les enseignants recommandent aux étudiants de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participer à des formations en <i>soft skills</i> - S'engager dans des activités extra-universitaires et culturelles - Rejoindre des clubs étudiants, des associations ou des initiatives locales pour élargir leurs horizons et renforcer leur engagement communautaire. - Saisir chaque occasion pour apprendre et tester de nouvelles choses, et ne pas avoir peur de l'erreur.

<p><i>et de proposer des solutions innovantes ».</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Approfondir leur culture générale - Pratiquer l'écoute active et l'empathie pour renforcer la qualité des relations interpersonnelles et faciliter les échanges constructifs. - Acquérir une expérience pratique à travers des stages professionnels, des missions de bénévolat ou d'autres expériences professionnelles. - Pratiquer l'écoute active et l'empathie pour renforcer la qualité des relations interpersonnelles et facilitent les échanges constructifs.
--	---

Pour conclure, l'enseignement des soft skills dans la filière LEA à la Faculté Polydisciplinaire de Taroudant (FPT) s'appuie sur une stratégie pédagogique cohérente intégrant des modules spécialisés, des méthodes interactives et l'usage des technologies éducatives. Cette approche vise à doter les étudiants des compétences comportementales et interpersonnelles, essentielles à leur employabilité et leur insertion professionnelle.

Les modules de la méthodologie de travail universitaire (MTU), les compétences numériques, le développement personnel et la citoyenneté offrent une progression pédagogique pertinente, soutenant à la fois l'acquisition de compétences spécifiques et l'adaptabilité des étudiants.

Malgré ces avancées, plusieurs défis subsistent, comme le soulignent les données recueillies. Les enseignants identifient un manque de ressources pédagogiques adaptées et de formations spécifiques, ce qui limite leur capacité à enseigner efficacement ces compétences. L'évaluation des *soft skills* constitue un autre défi majeur, en raison de l'absence de critères clairs et de méthodologies adaptées. Par ailleurs, l'engagement limité des étudiants, souvent peu enclins à adopter des approches non traditionnelles, et la contrainte du temps alloué à ces enseignements représentent des obstacles supplémentaires. De même, une collaboration insuffisante entre les enseignants et les services d'insertion professionnelle restreint la pertinence des compétences enseignées face aux attentes des employeurs.

Pour relever ces défis, il est crucial de mettre en œuvre plusieurs solutions. Tout d'abord, renforcer les formations continues des enseignants pour les initier aux meilleures pratiques en matière d'enseignement des *soft skills* et d'évaluation de ces compétences.

Ensuite, développer des ressources pédagogiques interactives et innovantes, comme les *serious games*, les ateliers immersifs et les outils de simulation, afin de favoriser l'apprentissage actif des étudiants. L'intégration accrue des technologies numériques pourrait également optimiser le temps et les efforts consacrés à ces enseignements, en rendant les processus d'apprentissage et d'évaluation plus flexibles et accessibles.

Enfin, une collaboration entre l'université et les acteurs du monde professionnel, notamment à travers des stages, des projets collaboratifs et des activités pratiques en milieu réel, permettrait d'assurer une meilleure adéquation entre les compétences acquises et les attentes du marché. Ces ajustements contribueraient non seulement à améliorer la qualité de l'enseignement des *soft skills*, mais également à préparer les étudiants à relever les défis d'un environnement professionnel complexe et en constante mutation.

En résumé, l'enseignement des *soft skills*, bien que structuré et pertinent, nécessite un effort concerté pour surmonter les défis actuels. Une approche intégrant formation des enseignants, innovation pédagogique et partenariat avec le secteur professionnel pourrait transformer ces défis en opportunités, renforçant ainsi le rôle de l'université dans la formation de diplômés compétents, adaptables et responsables.

Références :

- Acemoglu, D., & Autor, D. H. (2011). *Skills, Tasks and Technologies: Implications for Employment and Earnings*. In O. Ashenfelter & D. Card (Eds.), *Handbook of Labor Economics* (Vol. 4, pp. 1043-1171). Elsevier.
- Ait soudane, J. & al (2020). *Les déterminants de l'accès à l'emploi chez les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur au Maroc*, *Revue Française d'Economie et de Gestion*. Volume 1, Numéro 3, pp. 123 - 151.
- Andrews, J., & Higson, H. (2008). *Graduate employability, 'soft skills' versus 'hard' business knowledge: A European study*. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411-422.
DOI : <https://doi.org/10.1080/03797720802522627> (Consulté le 6 Mars 2025).
- Autor, D. H. (2014). *Skills, Education, and the Rise of Earnings Inequality Among the US Labor Market*. In *Handbook of Labor Economics* (Vol. 4B, pp. 1-57). Elsevier.
- Barney, J. B. (1991). *Firm Resources and Sustained Competitive Advantage*. *Journal of Management*, 17(1), 99-120.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). *The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: A Meta-Analysis*. *Personnel Psychology*, 44, 1-25.
DOI : <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.1991.tb00688.x> (Consulté le 7 Mars 2025).
- Barth, I., & Géniaux, I. (2010). *Former les futurs managers à des compétences qui n'existent pas : les jeux de simulation de gestion comme vecteur d'apprentissage*. *Management & Avenir*, 36, 316-339. Disponible sur le lien: <https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2010-6-page-316.htm?ref=doi> (Consulté le 15 décembre 2024).
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. University of Chicago Press.
- Belbin, R. M. (1981). *Management Teams: Why They Succeed or Fail*. Heinemann.
- Bellier, S. (2004). *Le savoir-être dans l'entreprise : Utilité en gestion des ressources humaines (2ème éd.)*. Paris: Vuibert, 206 p.
- Bernard, François. *L'approche pédagogique par les compétences : pour un apprentissage 5 fois plus efficace !* La Plaine Saint-Denis : AFNOR, 2023, 426 p.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Using Constructive Alignment in Outcomes-Based Teaching and Learning* *Teaching for Quality Learning at University* (3rd ed., pp. 50-63). Maidenhead: Open University Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and Classroom Learning*. *Assessment in Education*, 5, 7-74.
DOI : <http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102> (Consulté le 6 Mars 2025).
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). *Aligning assessment with long-term learning*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. DOI: 10.1080/02602930600679050

- Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (1993). *Introduction: Understanding Learning from Experience*. Using Experience for Learning. Society for Research into Higher Education.
- Bourdieu, P. (1986). *The Forms of Capital*. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood. URL : <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm> (Consulté le 9 Mars 2025).
- Boyatzis, R.E. (1982) *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. John Wiley & Sons, New York.
- Boyatzis, R. E., & Saatcioglu, A. (2008). *A 20-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education*. Journal of Management Development.
- Bressoux, P. (2002). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Note de synthèse pour Cognitique Programme Ecole et Sciences Cognitives Disponible sur : <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/aci/cognib.htm> (Consulté le 12 décembre 2024).
- Bros, F. Vermelle, M-C et Boancă, I. (2019) *Les compétences transversales, une nouvelle « clé » pour l'insertion ?* Enjeux et effets pour les acteurs, Recherches en éducation [En ligne] : DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.826> (consulté le 12 mars 2025).
- Brown, J. S. (2002). *Learning in the digital age*. In M. Devlin, R. Larson, & J. Meyerson (Eds.), *The Internet and the university: 2001 forum* (pp. 65-91). Boulder, CO: EDUCAUSE Publications.
- Christophe Deval, C. (2020). *Soft Skills : 10 séances d'autocoaching pour cultiver ses talents*, Paris : Vuibert. 192 p.
- Chuang, T.-Y., Zhi-Feng Liu, E., & Shiu, W.-Y. (2015). *Game-based creativity assessment system: the application of fuzzy theory*. Multimedia Tools and Applications, 74(21), 9141–9155.
- Choukri M., Berghimi A., Fallaki H. (2024). *Enseigner les soft skills aux élèves du primaire au Maroc : Réalité et perspectives*. Revue Internationale du Chercheur, 5(1), 965-986. DOI : 10.5281/zenodo.10841351 (Consulté le 12 décembre 2024).
- Clarke, M. (2018). *Rethinking Graduate Employability: The Role of Capital, Individual Attributes and Context*. Studies in Higher Education, 43, 1923-1937. DOI : <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1294152> (Consulté le 11 Mars 2025).
- Codello, P. et Theurelle-Stein, D. (2021). *Developing Soft Skills through Social Learning: A Model Implemented at a Canadian Business School*. In *Managing Competences: Research, Practices and Contemporary Issues* (pp. 53-70). New York: Taylor and Francis.
- Coleman, J.S. (1988) *Social Capital in the Creation of Human Capital*. American Journal of Sociology (Supplement), 94, S95-S120. DOI : <http://dx.doi.org/10.1086/228943> (Consulté le 6 Mars 2025).
- Coulet, J.C. (2010a). *Mobilisation et construction de l'expérience dans un modèle de la compétence*. Travail et apprentissages, 6, 181-198. DOI : 10.3917/ta.006.0181 (Consulté le 12 décembre 2024).

- Crahay, M. (2006). *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*. *Revue française de pédagogie*, (154), 97-110.
- Devadason E.S., T. Subramaniam, & E. G. S. Daniel. (2010) *Final year undergraduates' perceptions of the integration of soft skills in the formal curriculum: a survey of Malaysian public universities*. *Asia Pacific Educ. Rev*, 11, 321-348.
- Dillenbourg, P. (1999). *What do you mean by collaborative learning?* In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp. 1-19). Oxford, UK: Elsevier.
- Deming, D. J. (2017). *The growing importance of social skills in the labor market*. *National Bureau of Economic Research*. <https://doi.org/10.3386/w21410> (Consulté le 6 Mars 2025).
- Elhali, A., El Yamlahi, I., & Bouayad, A.N. (2023). *La crise du COVID-19 : un élan à la transformation digitale au Maroc*. *Revue Française d'Economie et de Gestion*, 4(2), pp. 396-412.
- Elyaaqoubi, R. (2025). *Les soft skills au niveau universitaire : Entre théories et pratiques pédagogiques*. *La Revue Marocaine de la Pensée Contemporaine*, Numéro 14, Vol 1, janvier 2025.
- Eraut, M. (2004). *Informal learning in the workplace*. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273. DOI : <https://doi.org/10.1080/158037042000225245> (Consulté le 8 Mars 2025).
- Fadili, S. et Belhaj, L. (2025). *L'enseignement des soft skills au niveau de l'université : vers un changement de paradigmes dans les dispositifs de formation*. *L'Archétype*, 3(1), 80-86. <https://doi.org/10.34874/PRSM.archtype-vol3iss1.54364> (Consulté le 11 Mars 2025).
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). *Employability: A Psycho-Social Construct, Its Dimensions, and Applications*. *Journal of Vocational behavior*, 65, 14-38. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.005> (Consulté le 9 Mars 2025).
- Galbraith, J. K. (1967). *The New Industrial State*. Houghton Mifflin.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: RoutledgeFalmer. pp. 1-167.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York : Bantam Books.
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. New York: Bantam Books.
- Green, D. J., & Blaszczyński, C. (2012). *Effective strategies and activities for developing soft skills*, Part 1. *Journal of Applied Research for Business Instruction*, 10(1), 1-6.
- Green, R. D., & Farazmand, F. A. (2012). *Experiential learning: The internship and livecase study relationship*. *Business Education & Accreditation*, 4(1), 13-23.
- Handel, Michael J. (2003). *Implications of Information Technology for Employment, Skills, and Wages: A Review of Recent Research*. SRI International, Science and Technology Policy Program. MPRA Paper No. 80077. URL: <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/80077/> (Consulté le 9 Mars 2025).
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2008). *The Role of Cognitive Skills in Economic Development*. *Journal of Economic Literature*, 46(3), 607-668.

- Harouchi, A. *Pour un enseignement efficace, l'approche par compétences*. Guide à l'usage des enseignants et des formateurs. Rabat, Editions le Fenec, 2010.
- Harvey, L. (2000) *New Realities: The Relationship between Higher Education and Employment*. *Tertiary Education and Management*, 6, 3-17. <https://doi.org/10.1080/13583883.2000.9967007> (Consulté le 6 Mars 2025).
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. DOI : <https://doi.org/10.3102/003465430298487> (Consulté le 6 Mars 2025).
- Heckman, J. J. (2000). *Policies to Foster Human Capital*. *Research in Economics*, 54(1), 3-56.
- Heckman, J., & Kautz, T. (2012). *Hard evidence on soft skills*. *Labour Economics*, 19(4), 451-464.
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). *The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior*. *Journal of Labor Economics*.
- Hillage, J. & Pollard, E. (1998) *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*. Department for Education and Employment, London.
- Holland, J. L. (1987). *Current status of Holland's theory of careers: Another perspective*. *The Career Development Quarterly*, 36(1), 24–30. DOI : <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1987.tb00478.x> (Consulté le 7 Mars 2025).
- Hyams-Ssekasi, D., & Caldwell, E. F. (2018). *Experiential learning for entrepreneurship : theoretical and practical perspectives on enterprise education*. Palgrave Macmillan - Springer International Publishing.
- Inceoglu et al. (2019). (How) *Do Work Placements Work? Scrutinizing the Quantitative Evidence for a Theory-Driven Future Research Agenda*. *Journal of Vocational Behavior*, 110(B), 317-337. DOI : 10.1016/j.jvb.2018.09.002 (Consulté le 14 décembre 2024).
- Jackson, D. (2015) *Employability Skill Development in Work-Integrated Learning: Barriers and Best Practice*. *Studies in Higher Education*, 40, 350-367. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842221> (Consulté le 13 Mars 2025).
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). *An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning*. *Educational Researcher*, 38, 365-379. DOI : 10.3102/0013189X0933905 (Consulté le 15 décembre 2024).
- Jorgenson, D. W., & Fraumeni, B. M. (1989). *The Accumulation of Human and Nonhuman Capital, 1948–1984*. In R. E. Lipsey & H. S. Tice (Eds.), *The Measurement of Saving, Investment, and Wealth* (pp. 227-282). University of Chicago Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Kaufman, J. C., Cole, J. C., & Baer, J. (2009). *The construct of creativity: Structural model for self-reported creativity ratings*. *The Journal of Creative Behavior*, 43(2), 119–134. DOI : 10.1002/j.2162-6057.2009.tb01310.x (Consulté le 20 décembre 2024).

- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lawler, E. E. (2001). *An Affect Theory of Social Exchange*, American Journal of Sociology, vol. 107, no 2, p. 321–352.
- Lazear, E. P. (1995). *Personnel Economics*. MIT Press.
- Lemonnier, J. (2015). *Le management transversal : 30 outils pour favoriser l'intelligence collective*. Vuibert. Collection Lire Agir.
- Lévy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Lievens, F. (2005). *Assessment centers: Recent developments in practice and research*. Current Psychology, 24(1), 5-23.
- Lievens, F., & Sackett, P. R. (2012). *The Validity of Interpersonal Skills Assessment via Situational Judgment Tests for Predicting Academic Success and Job Performance*. *Journal of Applied Psychology*, 97, 460. DOI : <https://doi.org/10.1037/a0025741> (Consulté le 13 Mars 2025).
- Lindqvist, E., & Vestman, R. (2011). *The Labor Market Returns to Cognitive and Noncognitive Ability: Evidence from the Swedish Enlistment*. American Economic Journal.
- Lucas, R. E. (1988). *On the Mechanics of Economic Development*. Journal of Monetary Economics, 22(1), 3-42.
- Lussier, R. N., & Achua, C. F. (2016). *Leadership: Theory, Application, & Skill Development* (6th ed.). Cengage Learning.
- Makasiranondh, W., Maj, S. P., & Veal, D. (2011). *Student Opinions on their Development of Non-technical Skills in IT Education*. International Journal of Information and Education Technology, 1(2), 3-8.
- Mauleon, F., Hoarau, J., & Bouret, J. (2014). *Le réflexe Soft Skills*. Paris : Éditions Dunod.
- McDonald, B., & Boud, D. (2003). The Impact of Self-assessment on Achievement: the effect of self-assessment training on performance in external examinations. *Assessment in Education*, 10(2), 209-220.
- Meski, M. (2019). *L'Enseignement des Soft Skills au Supérieur à l'ère du Nouveau Modèle du Développement au Maroc et de l'adoption du Système Bachelor*. Université Hassan I-Settat.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience, and Earnings*. Columbia University Press.
- Morley, L. (2001). *Producing New Workers: Quality, Equality and Employability in Higher Education*. *Quality in Higher Education*, 7, 131-138. DOI : <https://doi.org/10.1080/13538320120060024> (Consulté le 13 Mars 2025).
- Moss, P., & Tilly, C. (1996). *Growing demand for "soft" skills in four industries: Evidence from in-depth employer interviews* (Working Paper No. 93). New York: Russell Sage Foundation.
- Mourshed, M., Farrell, D. and Barton, D. (2012). *Education to Employment: Designing a System That Works*. McKinsey Center for Government.

- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). *Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice*. *Studies in Higher Education*, 31, 199-218. DOI : <http://dx.doi.org/10.1080/03075070600572090> (Consulté le 9 Mars 2025).
- Ouhami, F. et Aoula, E. (2023). *Place des soft skills dans la réforme de l'enseignement supérieur : quelles perceptions et quelles pratiques ?* *Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche en Éducation*, 9(9), 293-308. DOI : 10.48423/IMIST.PRSM/rmere-v9i9.38637
- Ouahmi, F., & Aoula, E. (2023). *Digitalisation, pratiques d'enseignement des soft skills et employabilité des jeunes*. *Journal of Soft Skills and Employability*, 4(1).
- Parry, S. B. (1996). *The quest for competencies*. *Training*, 33(7), 48-54.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press; American Psychological Association.
- Psacharopoulos, G. (1994). *Returns to Investment in Education: A Global Update*. *World Development*, 22(9), 1325-1343.
- Race, P. (2001). *Assessment: A Guide for Students*. LTSN Generic Centre.
- Raciti, P., (2015), *La medición de las competencias transversales en Colombia: una propuesta metodológica*. Madrid: Programa Eurosocial.
- Raitskaya L. K. & Tikhonova E. V. (2018). *Perceptions of soft skills by Russia's university lecturers and students in the context of the world experience*. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(3), 350-363.
- Rey B., Carette Y., Defrance A., Kahn S. *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : Editions De Boeck, 2006, 160 p.
- Robles, M. M. (2012). *Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace*. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465.
- Romer, P. M. (1986). *Increasing Returns and Long-Run Growth*. *Journal of Political Economy*, 94(5), 1002-1037.
- Sadler, R. (2005) *Interpretations of Criteria-Based Assessment and Grading in Higher Education*. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30, 175-194.
- Schneider, B. (2009). *The People Make the Place: Dynamic Linkages Between Individuals and Organizations*. Psychology Press.
- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1998). *The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings*. *Psychological Bulletin*, 124(2), 262-274. DOI : <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.262> (Consulté le 6 Mars 2025).
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schultz, T. W. (1961). *Investment in Human Capital*. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Spence, M. (1973). *Job Market Signaling*. *Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355-374.

- Stevens, D.D. & Levi, A. J. (2005). *Leveling the field: Using rubrics to achieve greater equity in teaching and assessment*. Essays on Teaching Excellence, Professional and Organizational Development Network in Higher Education, 17 (1).
- Succi, C., & Canovi, M. (2020). *Soft skills to enhance graduate employability: Comparing students and employers' perceptions*. Studies in Higher Education, 45(9), 1834-1847. DOI: 10.1080/03075079.2019.1585420 (Consulté le 14 décembre 2024).
- Theurelle-Stein, D., & Barth, I. (2017). *Les soft skills au cœur du portefeuille de compétences des managers de demain*. Management & Avenir, 5(95), 129-151.
- Thornton III, G.C., & Rupp, D.E. (2006). *Assessment centers in human resource management: Strategies for prediction, diagnosis, and development*. Psychology Press.
- Toner, P. (2011). *Workforce Skills and Innovation: An Overview of Major Themes in the Literature*. OECD Education Working Papers, No. 55, OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2011/01/workforce-skills-and-innovation_g17a1f3f/5kgk6hpnhxzq-en.pdf (Consulté le 7 Mars 2025).
- Tomlinson, M. (2008). *'The degree is not enough': Students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability*. British Journal of Sociology of Education, 29(1), 49–61. DOI : <https://doi.org/10.1080/01425690701737457> (Consulté le 13 Mars 2025).
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Ward, J., & Yates, J. (2013). *Personal Branding and e-Professionalism*. Journal of Service Science, 6(1), 1-15.
- West, M. A., & Anderson, N. R. (1996). *Innovation in top management teams*. Journal of Applied Psychology, 81(6), 680–693. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.6.680>
- Wiggins, G., (1990). *The Case for Authentic Assessment, Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2(1), 1–2.
- Yorke, M. (2006) *Employability in Higher Education: What It Is-What It Is Not: Learning & Employability Series 1*. The Higher Education Academy, York.
- Zuo, J., Zhao, X., Nguyen, Q. B. M., Ma, T., & Gao, S. (2018). *Soft Skills of Construction Project Management Professionals and Project Success Factors: A Structural Equation Model*. Engineering, Construction and Architectural Management, 25, 425-442. DOI : <https://doi.org/10.1108/ECAM-01-2016-0016> (Consulté le 13 Mars 2025).

Apprentissage personnalisé piloté par l'IA : Cas des enseignants de l'université Ibnou Zohr

Sana EL JAMYLY¹
Université Ibnou Zohr

Oussama JAMOUD²
Université Ibnou Zohr

Abderrahmane AMSIDDER³
Université Ibnou Zohr

DOI : <https://doi.org/10.71895/PRSM/revue-rise.n5.84>

Résumé

De nos jours, l'enseignement évolue dans un contexte marqué par la transformation numérique, où l'intelligence artificielle (IA) émerge comme un levier potentiel de personnalisation de l'apprentissage et on s'attend même à ce qu'elle révolutionne les paradigmes éducatifs, tant sur le plan organisationnel, que technologique et pédagogique⁴. Les établissements de l'enseignement supérieur sont particulièrement concernés par ces évolutions, d'autant plus que l'IA est désormais utilisée aussi bien par des enseignants que par les étudiants.

Dans ce contexte, la présente contribution vise à vérifier dans quelle mesure l'utilisation de l'IA, par les enseignants universitaires, peut favoriser la personnalisation de l'apprentissage des étudiants.

En mobilisant le modèle UTAUT de Venkatesh et al. (2003), nous nous sommes appuyés sur une approche qualitative, via des entretiens semi-directifs auprès des enseignantes de l'université Ibnou zohr, Agadir. Les résultats révèlent que les quatre construits du modèle UTAUT favorisent l'utilisation de l'IA. Cette dernière permet, en effet, la

1 s.eljamyly@uiz.ac.ma

2 oussama.jamoud@edu.uiz.ac.ma

3 a.amsidder@uiz.ac.ma

⁴ Crosse, M. (2023). *Transformation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : un processus en tension*. L'Harmattan.

personnalisation de l'apprentissage ; avec tout de même la condition que les outils de l'IA à utiliser ne soient pas complexes ; à travers ces quatre dimensions, selon Holmes et al (2018), en l'occurrence, (1) la personnalisation des objectifs d'apprentissage (POA), (2) la personnalisation du contenu et des parcours d'apprentissage (PCA), (3) la personnalisation du rythme de l'apprentissage (PRA), (4) la personnalisation du groupe d'apprentissage (PGA), et (5) la personnalisation du lieu de l'apprentissage (PLA).

Mots clés : Intelligence artificielle, IA, modèle UTAUT, Apprentissage personnalisé, Enseignement supérieur, Maroc.

Abstract

Teaching today is evolving in an educational context undergoing a digital transformation, where artificial intelligence (AI) is emerging as a potential lever for personalizing learning. Higher education institutions are particularly concerned by these developments, especially as AI is now used by just a few teachers and a few students. It is in this context that the present study aims to understand how the use of AI by university teachers can foster the personalization of student learning.

Using Venkatesh et al.'s (2003) UTAUT model, we opted for qualitative research, and conducted semi-directive interviews with female teachers at Ibnou zohr University. The results reveal that the four constructs of the UTAUT model favor the use of AI. The latter enables learning to be personalized, provided that the AI tools to be used are not complex; through these four dimensions, according to Holmes et al (2018), namely, (1) personalization of learning objectives (POA), (2) personalization of content and learning paths (PCA), (3) personalization of learning pace (PRA), (4) personalization of learning group (PGA), and (5) personalization of learning place (PLA).

Keywords: Artificial intelligence, AI, UTAUT model, Personalized learning

Introduction

Dans le contexte actuel, marqué par la transformation numérique, touchant tous les domaines, dont celui de l'enseignement supérieur, l'intelligence artificielle (IA) a émergé comme une technologie prometteuse, apte à répondre à des défis divers, liés, notamment, à des problématiques actuelles posées par le processus de l'enseignement/d'apprentissage. Face à l'hétérogénéité croissante des profils des étudiants et à la demande d'une éducation plus adaptée aux besoins individuels, les établissements universitaires explorent de nouvelles approches pédagogiques (Holmes et al., 2018). Les technologies basées sur l'Intelligence artificielle (désormais IA dans le texte) semblent offrir des avancées intéressantes, dont la possibilité d'analyser les comportements, d'individualiser le parcours d'apprentissage, etc.

La présente proposition tentera d'analyser l'apport de l'IA dans la personnalisation de l'apprentissage à travers le prisme du modèle d'UTAUT (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology) de Venkatesh et al. (2003). En effet, des recherches antérieures se caractérisent par leur déterminisme technologique en ce sens qu'elles se sont particulièrement focalisées sur les aspects techniques et pédagogiques de l'IA, en éducation. Notre approche, en revanche, vise à comprendre les facteurs humains et organisationnels qui favorisent la personnalisation de l'apprentissage à travers l'utilisation de l'IA par les enseignants de l'université Ibnou zohr d'Agadir.

Ainsi, à travers cette recherche, nous viserons deux objectifs fondamentaux : d'une part identifier les facteurs déterminants dans l'utilisation de l'IA par les enseignants universitaires ; et d'autre part, vérifier dans quelle mesure cette utilisation peut contribuer à différentes échelles, à la personnalisation de l'apprentissage des étudiants (Objectifs, Contenus, rythme d'apprentissage, groupe, et lieu d'apprentissage).

La problématique peut être formulée de la manière suivante : Comment l'utilisation de l'IA peut-elle favoriser la personnalisation de l'apprentissage des étudiants (de l'université Ibnou Zohr) ?

Cette problématique se décline en deux questions :

Question 1 : Quels sont les facteurs qui agissent sur l'utilisation de l'IA par les enseignants ?

Question 2 : Comment le recours à l'IA peut agir sur les différentes dimensions de la personnalisation de l'apprentissage ?

Dans cette contribution, nous adopterons le cheminement suivant : nous présentons, dans un premier temps, une revue de littérature relative à l'apprentissage personnalisé et ses dimensions. Ceci nous conduira à définir l'IA, dans le contexte éducatif. Nous exposerons, dans un deuxième temps, notre modèle d'analyse, en l'occurrence, le modèle UTAUT, qui nous permettra d'expliquer et d'analyser l'utilisation de l'IA par les enseignants. En troisième lieu, nous présenterons notre arsenal méthodologique, et enfin, nous exposons nos résultats et les discussions.

1. L'apprentissage personnalisé : concept émergent

L'apprentissage personnalisé est une notion qui est devenue largement récurrente dans les écrits de ces dernières années. En effet, il est aujourd'hui admis que la prise en compte des besoins des apprenants et leurs points de vue, devient une nécessité dans l'enseignement/apprentissage. Dès lors, les enseignants sont, de plus en plus invités à changer de perceptions et de paradigme, et se focaliser le plus sur l'apprenant et non sur leurs pratiques ou sur le contenu à enseigner. Autrement dit, et comme le soulignent, à juste titre Bray et Mc Calskey (2015), pour l'enseignant du 21ème siècle, l'acte d'enseigner doit se focaliser sur l'apprenant.

Cette évolution du paradigme éducatif est désormais soutenue par des outils concrets. En 2024, 95% des étudiants estiment que les IA génératives sont avant tout des outils faciles à utiliser, qui permettent à 65% d'entre eux d'augmenter leurs connaissances et leur productivité (Massias, 2024). Parallèlement, l'Académie de Paris (2024) a mis en évidence que des ressources pédagogiques intégrant l'IA peuvent offrir une personnalisation dynamique de l'apprentissage en adaptant les activités et en fournissant un soutien individualisé ou des recommandations adaptées aux besoins spécifiques de chaque élève.

Depuis quelques années, l'apprentissage personnalisé assisté par la technologie a été proposé comme alternative susceptible de résoudre les problèmes, liés à l'éducation, identifiés

par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques)⁵. Ainsi, cetype d'apprentissage a été considéré comme l'un des domaines émergents qui pourrait avoir un impact significatif sur l'enseignement et l'apprentissage. En outre, la question de savoir si la technologie peut ou non contribuer à un apprentissage personnalisé reste d'actualité, et de nombreuses pistes prometteuses existent.

Toutefois, compte tenu du fait que la signification de l'apprentissage personnalisé reste complexe, il convient, à notre sens, d'envisager l'apprentissage personnalisé sous l'angle de différentes dimensions, notamment, la personnalisation de la raison pour laquelle on suit un processus d'apprentissage (les objectifs d'apprentissage) ; la personnalisation de ce qui doit être appris (le contenu et les parcours d'apprentissage) ; la personnalisation du moment de l'apprentissage (le rythme de l'apprentissage) ; la personnalisation des personnes impliquées dans l'apprentissage (le groupe d'apprentissage) ; et la personnalisation du lieu de l'apprentissage (le contexte de l'apprentissage) (Holmes et al., 2018). Désormais, la question est de savoir si la technologie, en l'occurrence l'IA, pourrait favoriser cette personnalisation.

2. L'intelligence artificielle (IA) : bref détour historique

L'intelligence artificielle (IA) est un concept qu'on doit à John McCarthy, considéré comme pionnier de l'intelligence artificielle, et qui a proposé une définition formelle lors de la conférence de Dartmouth en 1956. Il définit ainsi l'IA comme « la science et de l'ingénierie qui consiste à créer des machines intelligentes, en particulier des programmes informatiques intelligents. Elle est liée à la tâche similaire consistant à utiliser des ordinateurs pour simuler l'intelligence humaine » (McCarthy, 2004).

Russel et Norvig (2010) confirment que les travaux sur l'IA ont commencé sérieusement peu après la 2ème guerre mondiale, et le nom lui-même a été inventé en 1956. Pour ces auteurs, « L'IA va encore plus loin : elle tente non seulement de comprendre mais aussi de construire des entités intelligentes. » (Russel & Norvig, 2010). Par ailleurs, et toujours selon ces auteurs, la définition de l'IA varie selon deux dimensions principales, résumées dans le tableau ci-après. La partie supérieure du tableau définit l'IA selon les processus de pensée et du raisonnement, tandis que la partie inférieure le définit selon le

⁵<https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1794#:~:text=L'OCDE%20regroupe%20plus%20d,Isra%C3%ABl%2C%20et%20l'Estonie> Consulté le 05/11/2024

comportement. Les définitions de la partie gauche traitent le succès en termes de fidélité à la performance humaine, alors que la partie droite du tableau définit l'IA par rapport à un concept idéal d'intelligence, appelé « rationalité ».

Tableau 1-Quelques définitions de l'intelligence artificielle, classées en quatre catégories.

Des systèmes qui pensent comme deshumains	Des systèmes qui pensent de manière rationnelle
« Le nouvel effort passionnant visant à faire penser les ordinateurs ... des machines dotées d'un esprit, au sens plein et littéral du terme. » (Haugeland, 1985).	« L'étude des facultés mentales par l'utilisation de modèles informatiques. » (Chamiak et McDermott, 1985)
« [L'automatisation des] activités que nous associons à la pensée humaine, des activités telles que la prise de décision, la résolution de problèmes, l'apprentissage... ». (Bellman, 1978)	« L'étude des calculs qui permettent de percevoir, de raisonner et d'agir ». (Winston, 1992)
Des systèmes qui agissent comme des humains	Des systèmes qui agissent rationnellement
« L'art de créer des machines qui exécutent des fonctions qui requièrent de l'intelligence lorsqu'elles sont exécutées par des personnes. » (Kurzweil, 1990)	« L'intelligence informatique est l'étude de la conception d'agents intelligents. » (Poole et al., 1998)
« L'étude de la manière de faire faire par des ordinateurs des choses pour lesquelles, à l'heure actuelle, les Hommes sont meilleurs. » (Rich et Knight, 1991)	« AI ... s'intéresse au comportement intelligent dans les artefacts. » (Nilsson, 1998)

Source : (Russel & Norvig, 2010) ; traduction automatique

Dans le champ éducatif, l'IA a beaucoup évolué, ces dernières années (Roll & Wylie, 2016), et ses apports dans l'apprentissage sont multiples. Toutefois, il convient de préciser que l'IA a fait son entrée dans l'éducation, depuis une quarantaine d'années, déjà. Elle permet de construire des systèmes destinés à aider les apprenants à maîtriser de nouvelles compétences ou à comprendre de nouveaux concepts, de telle sorte à imiter le tutorat adaptatif d'un tuteur humain compétent en train de travailler en face à face avec un apprenant humain. Autrement dit, ces systèmes tentent d'adapter la manière avec laquelle le processus d'apprentissage se déroule, aux connaissances et aux compétences des apprenants, à leurs méthodes d'apprentissage préférées, et aux besoins spécifiques de chaque apprenant (du Boulay, 2016).

L'intégration de l'IA dans l'éducation représente à notre sens, une innovation qui pourrait transformer les pratiques d'apprentissage. En effet, des recherches récentes ont montré que les apprenants bénéficient des prouesses de l'IA, dans leurs études.

Selon une étude, « au Royaume-Uni, 67 % des lycéens (sur un échantillon de taille 1 000) déclarent, dans une étude de juin 2023, qu'ils ont utilisé les IAs génératives. Et parmi ceux-ci, pour 68 %, cela leur a permis d'améliorer leurs notes »⁶.

Selon le même auteur, une autre étude aux USA, auprès de 3 000 lycéens et étudiants ayant utilisé ChatGPT, 85 % trouvent que ce dernier est plus efficace qu'un tuteur.

L'usage de l'IA, dans le milieu éducatif, en Europe, a fait également l'objet d'un projet 7 dont l'objectif est de « soutenir l'utilisation de l'IA dans le domaine de l'éducation, à travers la conception, la mise en œuvre et l'évaluation d'un parcours de formation continue à l'attention des enseignants ». Couvrant cinq pays européens (France, Italie, Slovénie, Luxembourg et Irlande), et ayant touché 322 établissements et 1 005 enseignants, sur une période allant de novembre 2022 à juillet 2023, le projet a montré que plus de 90% des enseignants interrogés ont une perception positive de l'IA, dans leur métier.

Cependant, le succès de cette intégration dépendrait largement du degré de son acceptation et de son utilisation effective par les acteurs de l'éducation et de l'enseignement. En effet, l'adoption de l'IA reste un défi qui nécessite une compréhension approfondie des facteurs l'influençant. Ainsi, le modèle UTAUT offre un cadre théorique pertinent pour appréhender ce phénomène.

3. Le modèle d'analyse : UTATUT (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology)

Les recherches sur l'acceptation de la technologie proposent, en général, huit modèles diversifiés sur le sujet, dont chacun suggère des déterminants différents de l'acceptation (Venkatesh et al., 2003).

⁶ Cité par Colin de la HIGUERA, « L'intelligence artificielle Qui pour l'apprendre ? Qui pour l'enseigner ? In la Revue Administration & Education • n° 183 • Septembre 2024, p.90.

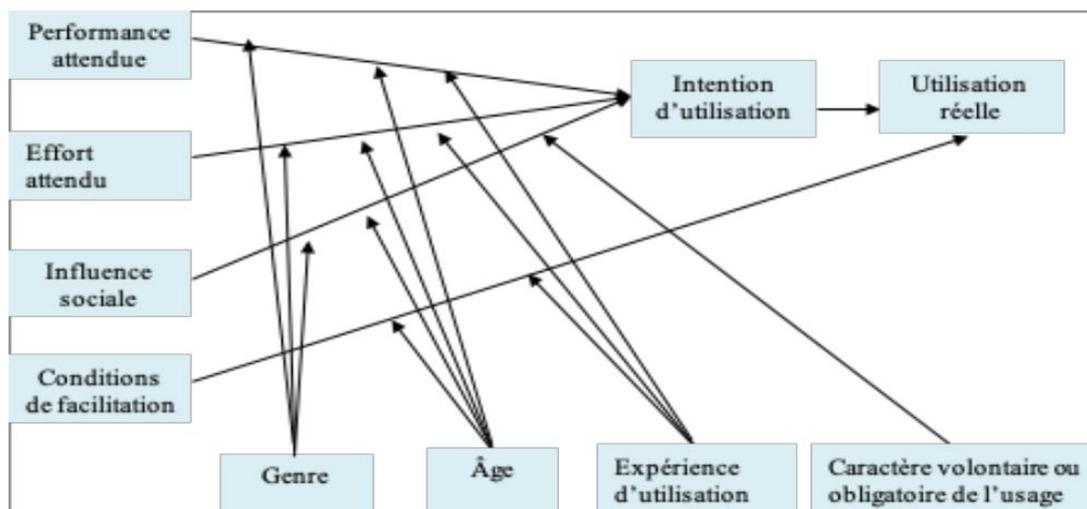
⁷ Il s'agit du projet européen AI4T, *Artificial Intelligence for and by Teachers* (L'intelligence artificielle pour et par les enseignants)..

Le modèle UTATUT est un modèle validé empiriquement et qui combine ces huit modèles et leurs extensions, tous issus de la psychologie, de la sociologie et de la communication.

Il vise à expliquer les intentions des usagers d'utiliser un système d'information (SI) et le comportement d'utilisation qui en découle. Venkatesh et al. (2003) ont créé ce modèle en vue d'offrir une image synthétique et holistique du processus d'acceptation plus développé que n'importe quel autre modèle précédent (Alshehri et al., 2012). Sa pertinence, comme modèle d'analyse, dans cette contribution s'avère ainsi justifiée.

L'UTAUT identifie, comme l'illustre la figure ci-dessous, quatre facteurs clés (la performance attendue, l'effort attendu, influence sociale et les conditions facilitantes) et quatre variables modératrices (l'âge, le genre, l'expérience d'utilisation, et le volontariat), liés à la prédiction de l'intention d'utilisation d'une technologie et de l'utilisation réelle de celle-ci (Venkatesh et al., 2016).

Figure 1-Modèle UTAUT (Venkatesh et al., 2003)



Source : (Kouakou, 2019)

Après avoir présenté l'apprentissage personnalisé, l'IA et le modèle UTAUT, nous passons à présent à la présentation de notre méthodologie de recherche.

4. Méthodologie de recherche : pour approche qualitative

Dans le but de vérifier nos hypothèses de recherche et répondre à notre problématique, nous optons pour une approche qualitative exploratoire, particulièrement adaptée pour comprendre en profondeur les perceptions et les expériences des enseignants quant à l'utilisation de l'IA dans les pratiques pédagogiques.

Cette approche est recommandée pour l'exploration de phénomènes complexes (Patton, 2002), et permet d'appréhender les différentes dimensions de l'acceptation de l'adoption et de l'utilisation de l'IA, y compris les dimensions subjectives. De ce fait, nous nous sommes appuyés sur des entretiens semi-directifs, réalisés auprès d'un échantillon d'enseignants de l'université Ibnou Zohr, à Agadir, et dont les profils sont diversifiés. Ainsi, la sélection s'est faite sur la base de critères de la discipline enseignée, de l'âge de l'enseignant, de sa formation (littéraire, scientifique, etc.), et de son expérience dans l'enseignement. Ces critères de sélection visent à garantir une représentativité suffisante de notre échantillon.

A partir du 13ème entretien, la réponse commence à se ressembler. Nous estimons que nous avons atteint la saturation, la raison pour laquelle nous nous sommes arrêtés au 16ème entretien

Un guide d'entretien a été élaboré autour des quatre dimensions clés du modèle UTAUT, en l'occurrence, la performance attendue, l'effort attendu, l'influence sociale, et les conditions facilitantes. Les questions cherchent à savoir si ces dimensions peuvent favoriser la personnalisation de l'apprentissage, en particulier sous l'angle apporté par Holmes et al (2018), à savoir ; (1) la personnalisation des objectifs d'apprentissage, (2) la personnalisation du contenu et des parcours d'apprentissage, (3) la personnalisation du rythme de l'apprentissage, (4) la personnalisation du groupe d'apprentissage, et (5) la personnalisation du lieu de l'apprentissage.

5. Résultats et discussions

L'analyse des 20 premiers items les plus fréquemment cités dans les entretiens avec les enseignants ayant participé à la présente étude, révèle des tendances intéressantes. Ces termes clés nous permettent de cerner les principales préoccupations, les attentes et les perceptions des enseignants par rapport à l'intégration de l'IA dans les pratiques enseignantes. Dès lors, l'item le plus cité est « personnalisation », suivi du terme « outils », puis « formation ». Ci-après le tableau représentant la liste des 20 premiers items les plus cités :

Tableau 2-Liste des 20 premiers mots, selon leurs occurrences

Mot	Nombre
Personnalisation	92
Outils	54
Formation	52
d'apprentissage	45
Technique	37
Etudiants	37
l'apprentissage	33
Besoins	30
Ressources	30
Rythme	30
Objectifs	29
Pratiques	28
Compréhension	27
l'utilisation	27
l'enseignement	26
Pourrait	26
Contexte	24
Potentiel	24
Groupes	23
Parcours	23

Source : Sortie NVIVO

Nous pouvons synthétiser et déduire que des thèmes intéressants émergent des entretiens. Le tableau suivant en fait une synthèse :

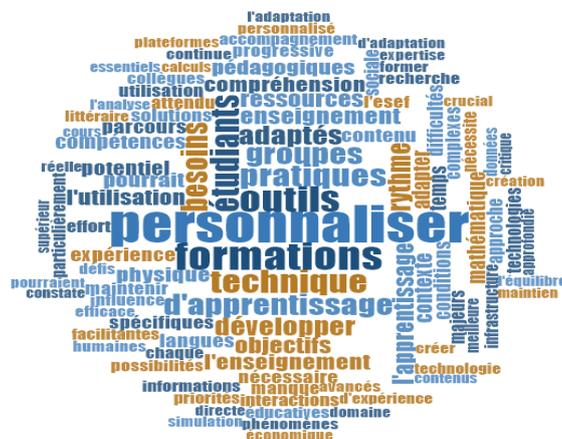
Tableau 3-Thèmes émergents de l'analyse des 20 mots les plus cités

Thèmes émergents	Explication
Personnalisation	Les termes « personnalisation », « besoins », « rythme », « étudiant » et « parcours » sont récurrents. Ils indiquent une forte orientation vers l'adaptation de l'apprentissage aux spécificités et aux besoins de chaque étudiant. On peut dire que l'IA est perçue comme un outil pour personnaliser les parcours en tenant comptes des rythmes et des styles d'apprentissage individuels.
Technologie	Les mots « outils », « technique » et « utilisations » sont aussi fréquemment cités. Cela souligne l'importance accordée aux outils numériques et à leur rôle dans la personnalisation. L'IA est considérée comme un ensemble d'outils qui peuvent faciliter la personnalisation de l'apprentissage.
Apprentissage	Les termes « apprentissage », « objectif » et « compréhension » montrent que l'objectif principal derrière l'intégration de l'IA, est l'amélioration des processus d'apprentissage et d'acquisition des compétences. L'IA est donc perçue comme un moyen de renforcer l'efficacité de la formation.
Etudiants et enseignants	Les mots « étudiants », « enseignants » et « pratiques » indiquent que l'IA est perçue comme un outil au service des acteurs de l'éducation, aussi bien les étudiants que les enseignants. L'IA peut aider peut aider les enseignants à adapter leurs pratiques, et les étudiants à mieux s'approprier et améliorer leurs apprentissages.
Ressources	Les termes « contexte », « ressources » et « potentiel » montrent que l'IA est envisagée dans un contexte plus large en relation avec les ressources disponibles et les potentiels individuels.

Source : Auteurs

L'analyse des 20 mots clés les plus fréquemment cités révèle un intérêt croissant des enseignants pour l'IA comme levier de personnalisation des apprentissages. Cependant, il est essentiel de compléter cette analyse par d'autres, comme l'analyse du nuage de mots et l'analyse thématique. Dès lors, l'exportation de nos données sur NVIVO nous a permis de construire le nuage de mots. Nous précisons que nous avons laissé le nombre de mots à afficher à 1000 mots (la valeur par défaut), réglé la longueur de mots à 5, et paramétré le regroupement avec des mots lexicaux, pour pouvoir regrouper ceux qui se ressemblent comme les singuliers des mots et leurs pluriels. Ci-après le nuage de mots que nous avons obtenu :

Figure 2-Nuage de mots



Source : Sortie NVIVO

Le nuage de mots offre une représentation visuelle riche des termes les plus fréquemment utilisés par les enseignants participant à l'étude. Il présente 3 couleurs différentes, en l'occurrence, le bleu foncé, le bleu clair et le marron. La couleur bleu foncé est associée à des concepts plus formels, institutionnels, liés aux structures et aux processus, comme, formation, outils, étudiants, compréhension, utilisation etc.

La couleur bleu clair est souvent liée à la collaboration, à la communication et à l'ouverture, comme par exemple, groupe, enseignement, langues, influence, contenu, ressources, accompagnement, etc. Quant à la couleur marron, elle est associée au concret et peut présenter des aspects plus pratiques ancrés dans la réalité et liés à l'expérience, notamment, les termes, besoins, technique, développer, objectifs, rythme, etc.

En nous basant sur les construits du modèle UTAUT et en intégrant les caractéristiques visuelles de ce nuage, de même que les dimensions de la personnalisation de l'apprentissage⁸, nous pouvons affiner notre compréhension des perceptions des enseignants par rapport à l'impact de l'IA sur la personnalisation de l'apprentissage.

⁸ Que nous rappelons ici : (1) la personnalisation des objectifs d'apprentissage (POA), (2) la personnalisation du contenu et des parcours d'apprentissage (PCA), (3) la personnalisation du rythme de l'apprentissage (PRA), (4) la personnalisation du groupe d'apprentissage (PGA), et (5) la personnalisation du lieu de l'apprentissage (PLA))

Le tableau suivant synthétise l'analyse du nuage des mots :

Tableau 4-Synthèse de l'analyse du nuage de mots

Dimension	Mots clés	Position des mots	Interprétation
Performance perçue et personnalisation des objectifs et du contenu	personnalisation, objectifs, compétences, développer, contenu, parcours.	Ces mots sont généralement de grande taille et placés au centre du nuage, soulignant leur importance centrale	Les enseignants associent fortement l'IA à la possibilité de personnaliser les objectifs d'apprentissage et de créer des parcours sur mesure. Ils perçoivent l'IA comme un outil puissant pour adapter les contenus aux besoins individuels de chaque étudiant et pour favoriser le développement de compétences spécifiques
Effort perçu et personnalisation des outils et des interfaces	outils, technique, facilitantes, efficace, temps.	Ces mots sont pour les deux premiers de tailles importantes, mais leur position peut varier selon la complexité perçue des outils.	Les enseignants attendent des outils d'IA simples d'utilisation et qui ne nécessitent pas une formation trop longue. Ils souhaitent que l'IA facilite leur travail quotidien et leur permette de se concentrer sur l'accompagnement pédagogique.
Influence sociale et personnalisation du groupe d'apprentissage	collègues, groupes, partage, social	Ces mots peuvent être moins importants que les précédents, mais leur présence indique l'importance de l'aspect social dans l'adoption de l'IA.	Les enseignants sont influencés par les pratiques de leurs collègues et souhaitent partager leurs expériences avec d'autres enseignants. Ils voient l'IA comme un outil qui peut favoriser la collaboration et le partage de ressources.
Conditions facilitantes et personnalisation du contexte d'apprentissage	ressources, infrastructure, contexte, conditions	Ces mots peuvent être moins visibles	Les enseignants ont besoin de ressources matérielles et techniques suffisantes pour utiliser l'IA. Ils souhaitent également que l'IA s'adapte aux différents contextes d'apprentissage.

Source : Auteurs

Bien que l'analyse du nuage de mots ait permis de dégager des tendances intéressantes, elle reste tout de même limitée. De ce fait, et afin d'approfondir notre compréhension des perceptions des enseignants participant à la présente étude, nous userons de l'analyse thématique, à même de nous fournir des informations plus affinées sur cette dimension (perception de l'IA par les enseignants).

L'analyse de l'ensemble des 16 entretiens révèle une complexité des perceptions et d'enjeux liés à l'intégration de l'IA dans l'enseignement supérieur. En croisant les réponses des participants à l'étude avec les construits du modèle UTAUT, nous pouvons affiner notre

compréhension des facteurs qui influencent l'adoption de l'IA, et de l'impact de cette dernière sur la personnalisation de l'apprentissage.

Le tableau suivant synthétise notre analyse :

Tableau 5-Synthèse de l'analyse thématique

Construit UTAUT	Description détaillée	Dimensions de la personnalisation	Citations des répondants
Performance perçue	Croyances de l'individu quant à l'efficacité de la technologie pour atteindre ses objectifs.	Personnalisation des objectifs (POA)	"L'IA peut adapter les exercices en fonction des difficultés rencontrées par chaque étudiant, ce qui permet de mieux cibler leurs besoins." (Répondant 2)
		Personnalisation des contenus (PCA)	"Grâce à l'IA, on peut proposer des contenus enrichis, comme des vidéos ou des simulations, adaptés au profil de chaque étudiant." (Répondant 15)
		Personnalisation du rythme (PRA)	"L'IA peut ajuster le rythme d'apprentissage de chaque étudiant en fonction de sa progression." (Répondant 11)
		Personnalisation des groupes (PGA)	"L'IA pourrait permettre de constituer des groupes de travail plus homogènes en termes de niveaux." (Répondant 9)
Effort perçu	Facilité d'utilisation perçue de la technologie.	Personnalisation des objectifs (POA)	"Je crains que la mise en place de systèmes d'IA soit trop complexe pour les enseignants." (Répondant 14)
		Personnalisation des contenus (PCA)	"L'adaptation des contenus littéraires au format numérique demande beaucoup de travail." (Répondant 14)
Influence sociale	Influence des normes sociales et des opinions d'autrui sur l'adoption de la technologie.	Personnalisation des objectifs (POA)	"Si mes collègues utilisent l'IA avec succès, je serais plus enclin à l'adopter aussi." (Répondant 7)
Conditions facilitantes	Éléments de l'environnement qui facilitent ou entravent l'utilisation de la technologie.	Personnalisation des objectifs (POA)	"Une formation solide est nécessaire pour comprendre comment utiliser les outils d'IA." (Répondant 15)
		Personnalisation des contenus (PCA)	"Il faut des outils intuitifs pour créer des contenus personnalisés." (Répondant 13)

Source : Auteurs

L'analyse thématique synthétisée par le tableau ci-dessus révèle un potentiel considérable de l'IA pour personnaliser l'apprentissage. En effet, les enseignants trouvent de nombreux avantages dans l'adoption de l'IA, notamment elle permet, la personnalisation des objectifs ; la personnalisation du contenu ; la personnalisation des groupes de travail homogènes favorisant les échanges et la collaboration ; et la personnalisation du rythme d'apprentissage de chaque étudiant en fonction de sa progression. Toutefois, bien que la personnalisation du lieu est moins évoquée dans les citations, l'IA selon un enseignant, pourrait également permettre de personnaliser le lieu d'apprentissage en proposant des activités adaptées à différents environnements, et en supprimant les frontières de l'espace par des cours en ligne, sans être obligés de se rencontrer physiquement. Dès lors, l'IA permet aux enseignants de se focaliser sur l'étudiant et ses besoins, et non sur eux même. Ceci corrobore avec les propos de (Bray & McClaskey, 2015). L'IA permet aussi d'adapter la manière et la façon avec laquelle le processus d'apprentissage se déroule. Ce résultat corrobore aussi avec les apports de (du Boulay, 2016).

En outre, nous précisons que le modèle UTAUT nous a offert un cadre théorique solide pour comprendre les facteurs qui influencent l'adoption de la nouvelle technologie, comme l'IA dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation.

En croisant nos résultats avec ce modèle, nous pouvons affiner notre compréhension des freins et des leviers de l'adoption de l'IA dans la personnalisation de l'apprentissage, en l'occurrence dans notre terrain d'étude (Université Ibnou zohr). Ci-après une synthèse de ce croisement :

Tableau 6- Croisement du modèle UTATUT avec nos résultats

Construit du modèle UTAUT	Commentaire et explication
Performance perçue	Les enseignants perçoivent un fort potentiel de l'IA pour améliorer la performance des apprenants. Les citations soulignant la capacité de l'IA à adapter les contenus et le rythme d'apprentissage aux besoins individuels confirment cette perception.
Effort perçue	Les enseignants expriment des inquiétudes quant à la complexité d'utilisation de l'IA et à la charge de travail supplémentaire que cela pourrait engendrer. Cela se reflète dans les citations concernant la formation nécessaire et la difficulté d'adapter les contenus.
Influence sociale	L'influence des pairs et du contexte institutionnel joue un rôle important dans l'adoption de l'IA. Les enseignants sont plus enclins à adopter cette technologie si leurs collègues l'utilisent avec succès.
Conditions facilitantes	Les enseignants soulignent l'importance d'avoir des outils adaptés, une formation de qualité et un soutien institutionnel pour faciliter l'intégration de l'IA dans leurs pratiques.

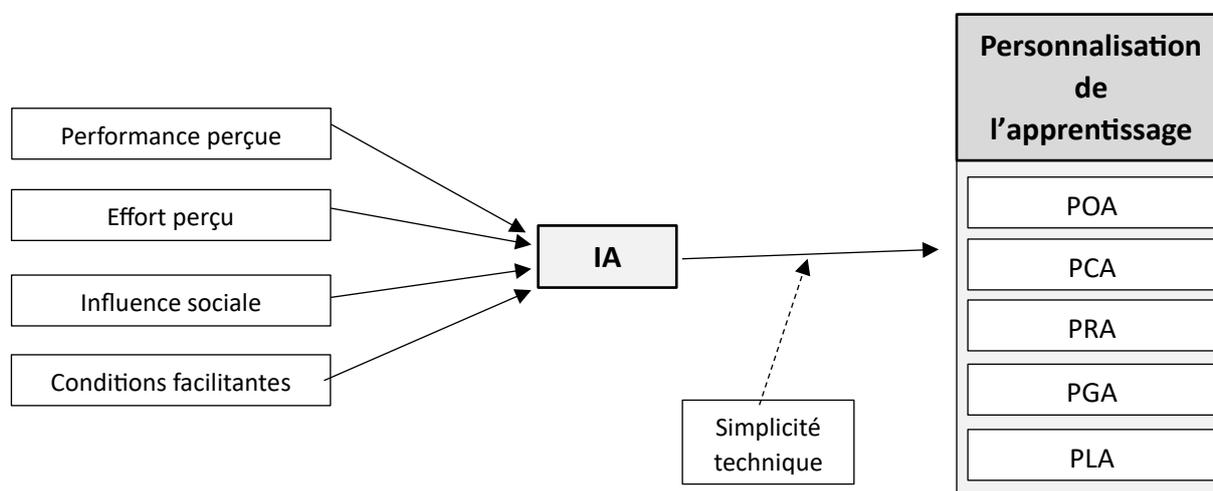
Source : Auteurs

Suite à ce croisement des construits du modèle UTAUT avec nos résultats nous pouvons déduire que, la performance perçue, l'effort perçue, l'influence sociale, et les conditions facilitantes, impactent l'utilisation de l'IA par les enseignants. Cette utilisation impacte la personnalisation de l'apprentissage. Toutefois, des enseignants évoquent le problème de la complexité technique et de la charge du travail, par exemple le répondant14 avance que : « l'adaptation du contenu littéraire au format numérique demande, beaucoup du travail et une technicité pointue ». Toujours dans ce sens, le répondant6 affirme que « il faudrait des outils simples d'utilisation pour gérer les différents rythmes d'apprentissage ». En effet, pour ces enseignants, l'intégration de l'IA peut être perçue comme complexe et chronophage. Ainsi, la prise en main des outils, l'adaptation des contenus, et la gestion des données, peuvent représenter pour eux une charge de travail supplémentaire.

En parallèle, d'autres enseignants qui ont l'habitude d'utiliser la technologie, en l'occurrence, ceux ayant une formation technique, comme des informaticiens, perçoivent l'utilisation de l'IA comme un outil leur permettant de gagner du temps et de gagner en performance. Nous en déduisons que la formation est une condition facilitante, et la simplicité technique pourrait modérer la personnalisation de l'apprentissage.

D'où nous proposons une ébauche d'un modèle conceptuel suivante :

Figure 3-Ebauche du notre modèle conceptuel représentant l'impact de l'IA sur la personnalisation de l'apprentissage



Source : Auteurs

D'après l'ébauche du modèle, nous pouvons déduire qu'en agissant sur les quatre construits du modèle UTATUT (performance perçue, effort perçu, influence sociale, conditions facilitantes), il est possible de favoriser une intégration réussie de l'IA dans les pratiques pédagogiques et d'améliorer ainsi la qualité de l'éducation et de l'enseignement, en permettant la personnalisation de l'apprentissage, à condition de que les outils de l'IA soient simple dans leur utilisation.

Conclusion

Le monde d'aujourd'hui devient de plus en plus digitalisée, d'autant plus que ces dernières années, l'émergence de l'IA a suscité l'intérêt des académiciens et des praticiens dans tous les domaines, notamment dans le domaine de l'éducation et d'enseignement. C'est dans ce contexte que le présent article tente d'étudier l'impact de l'IA sur la personnalisation de l'apprentissage. Dès lors, nous avons opté pour une approche qualitative, et choisi de mener des entretiens semi-directifs auprès de 16 enseignants, toutes disciplines confondues, de l'université Ibnou zohr d'Agadir. Les données obtenues ont été exportées sur le logiciel Nvivo. Ensuite, nous avons fait l'analyse des 20 premiers mots les plus cités, l'analyse du nuage de mots, et une analyse thématique. Les résultats de ces trois analyses convergent.

En effet, les résultats montrent que les quatre construits du modèle UTAUT mobilisé dans l'étude ; à savoir, la performance perçue, l'effort perçue, l'influence sociale, les conditions facilitantes ; favorisent l'utilisation de l'IA. Cette dernière permet la personnalisation de l'apprentissage ; sous condition que les outils de l'IA à utiliser ne soient pas complexes ; à travers ces quatre dimensions, selon Holmes et al (2018), en l'occurrence, (1) la personnalisation des objectifs d'apprentissage (POA), (2) la personnalisation du contenu et des parcours d'apprentissage (PCA), (3) la personnalisation du rythme de l'apprentissage (PRA), (4) la personnalisation du groupe d'apprentissage (PGA), et (5) la personnalisation du lieu de l'apprentissage (PLA).

Cependant, des enseignants ont évoqué des défis auxquels il faut faire face, notamment, le risque de dénaturation de la relation de la relation pédagogique, des inquiétudes à propos de la qualité des contenus générés par l'IA, et des questions éthiques. En outre, des enseignants ont exprimé leurs besoins en termes de formations, de soutien institutionnel, et de la disponibilité d'outils adéquats et adaptés. Ainsi, des enseignants ont exprimé des difficultés à la fois techniques et organisationnelles.

Les résultats obtenus offrent un aperçu de la perception et de l'adoption de l'IA dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement supérieur. Ces résultats pourraient être intéressants à la fois pour les académiciens et les managers éducatifs. Ils offrent aux chercheurs de nouvelles pistes de recherches.

En effet, notre échantillon est restreint, et l'étude s'est faite sur les enseignants de l'université Ibnou zohr, ce qui ouvre la voie à une étude sur un échantillon plus grand et un terrain de recherche plus vaste. De plus, l'ébauche du modèle conceptuel à besoin d'une confirmation par une étude quantitative confirmatoire. Cette piste pourrait régler le problème de la subjectivité des entretiens semi-directifs. Les résultats permettent aussi d'identifier les besoins et les préoccupations des enseignants, ce qui est essentiel pour mettre en place des politiques et des stratégies d'accompagnement efficaces. Ils permettent également d'anticiper les résistances et de développer des programmes de formations adaptés.

Références :

- Alshehri, M., Drew, S., & AlGhamdi, R. (2012). *Analysis of citizens' acceptance for e-government services: Applying the UTAUT model*. Proceedings of the IADIS International Conference, ISPCM 2012, Proceedings of the IADIS International Conference TPMC 2012, IADIS International Conference IAR 2012, 69–76.
- Bray, B., & McClaskey, K. (2015). *Make learning personal: The what, who, wow, where, and why*. In *Malaysian Management Journal* (Vol. 19, pp. 87–89). <https://doi.org/10.32890/mmj.19.2015.9027>
- du Boulay, B. (2016). *Artificial Intelligence as an Effective Classroom Assistant*. *IEEE Intelligent Systems*, 31(6), 76–81. <https://doi.org/10.1109/MIS.2016.93>
- Holmes, W., Anastopoulou, S., Schaumburg, H., & Mavrikis, M. (2018). *Technology-enhanced Personalised Learning: Untangling the Evidence*. In Friedrich-Ebert-Stiftung (Issue August). <http://www.studie-personalisierte-lernen.de/en/>
- Kouakou, K. S. (2019). *Les déterminants de l'adoption de l'apprentissage mobile par les étudiantes de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar*. *Frantis.Net*, 15(January), 17–32. <http://ieeexplore.ieee.org/document/7742268/>
- Massias, J. (2024). L'impact des IA génératives sur les étudiants. Étude du Pôle Léonard de Vinci, RM conseil et Talan
- Mccarthy, J. (2004). *What is artificial intelligence? Computer Science Department, Stanford University*, 1–14. <http://www-formal.stanford.edu/jmc/>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. In *Sage Publications* (3rd ed., Vol. 3, Issue 2). <https://doi.org/10.1177/1035719X0300300213>
- Roll, I., & Wylie, R. (2016). *Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education*. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 582–599. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3>
- Russel, S., & Norvig, P. (2010). *Artificial intelligence: a modern approach (2d.ed)*. Upper Saddle River: Prentice-Hall. Rutkin,.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). *User Acceptance of Information: Towar a Unified View*. *MIS Quarterly*, 27(3), 425–478. <https://www.jstor.org/stable/30036540>
- Venkatesh, V., Thong, J., & Xu, X. (2016). *Unified Theory of Acceptance and Use of Technology: A Synthesis and the Road Ahead*. *Journal of the Association for Information Systems*, 17(5), 328–376. <https://doi.org/10.17705/1jais.00428>

Former aux *soft skills* en mode hybride : une innovation pédagogique pour la formation professionnelle à l'ère du numérique.

Bouchra KHAZRAJ¹
Université Hassan II

Nadia SAQRI²
Université Hassan II

DOI : <https://doi.org/10.71895/PRSM/revue-rise.n5.85>

Résumé

Les futur(e)s enseignant(e)s ont besoin d'un bon nombre de compétences nommément douces susceptibles de rendre leur tâche plus efficiente en classe. Malheureusement, la durée de la formation professionnelle est insuffisante pour les doter de ces compétences en plus de celles techniques toutes aussi nécessaires. Alors comment remédier aux lacunes en *soft skills* suite à la courte formation professionnelle ? Créer des dispositifs de formation en ligne en *soft skills* nous semble la meilleure solution pour acquérir de nouvelles connaissances et compétences. La gestion de temps, à titre d'exemple, est une compétence douce importante pour la planification et la gestion éducatives. Nous proposons une conception d'une formation en ligne de la gestion de temps en faveur des futur(e)s enseignant(e)s, ainsi que pour tout(e) enseignant(e), en vue de développer cette compétence douce indispensable pour sa mission éducative.

Mots clés : *soft skills*, gestion de temps, futur enseignant, formation en ligne, formation professionnelle.

¹ bouchra.khazraj@enscasa.ma

² n.saqri@enscasa.ma

Abstract

Future teachers need a number of soft skills to make their work more efficient in the classroom. Unfortunately, the duration of professional training is insufficient to equip them with these skills, in addition to the equally necessary technical ones. So how can we remedy the soft-skills deficiencies that future teachers may have as a result of their short professional training? In our view, the best solution is to set up online soft skills training courses, enabling student teachers to acquire new knowledge and skills as and when they need them. Time management, for example, is an important soft skill for educational planning and management. It will be interesting to propose a design for an online training in time management for future teachers, as well as for any teacher, to develop this soft skill essential to their educational mission.

Keywords: soft skills, time management, future teacher, online training, professional training.

Introduction :

Les élèves, en tant qu'acteur principal dans l'opération enseignement-apprentissage, s'attendent à ce que l'école les munisse de tout ce qui leur permet de mieux appréhender la vie future ; académique, professionnelle, sociale et personnelle pour se développer et s'épanouir. L'enseignant joue alors *« un rôle très important dans le développement des compétences non cognitives (ou "soft skills") de leurs élèves, qui leur permettent d'être des adultes accomplis et équilibrés »* (Benhenda, 2020, p. 29). Cela n'est possible que si cet enseignant(e) dispose lui(elle)-même de ces compétences, en particulier les soft skills, essentielles dans sa pratique enseignante.

La gestion de temps, l'adaptabilité, l'organisation, la gestion de la classe, la motivation, la gestion des difficultés d'apprentissage, la stimulation des potentialités des apprenants, la gestion des émotions, l'esprit d'équipe et d'initiative, l'écoute active, l'assertivité, la communication... sont des soft skills que l'enseignant(e) ne peut s'en passer. Ces compétences ne sont malheureusement pas prises en extrême attention dans la formation professionnelle des enseignant(e)s relativement à leur importance dans la classe. Cela revient à plusieurs facteurs : la courte durée de la formation, la surcharge du programme enseigné, le manque de formation pour les formateurs en ce qui concerne les compétences douces...

L'évidente question qui vient à l'esprit ; comment remédier aux lacunes que les futur(e)s enseignant(e)s peuvent avoir en soft skills suite à la courte formation professionnelle ?

Le E-Learning est un dispositif vecteur dans le développement des formations (El Khalfi, 2021) ; il attire de plus en plus de professionnels pour améliorer leurs compétences tout en profitant de ses multiples avantages, à savoir l'accès à n'importe quel moment aux formations, la suspension et la reprise du programme de ces formations au bon gré des utilisateurs, et l'épargne des coûts, du temps et du déplacement. Plusieurs entreprises et organisations recourent à ce genre de formations pour former ou améliorer les compétences de leurs employés (Marchand, 2003).

Ces dispositifs en ligne sont en effervescence actuellement dans presque tous les domaines, notre défi est de profiter des avantages du E-Learning pour pallier les défaillances de la formation professionnelle des futur(e)s enseignant(e)s notamment celles relatives au savoir-être.

Différentes études telles que : « *Digital education: New avenues for the design, optimization and deployment of the MOOCs in student/teacher education* » (Mechouat, 2017), et « *TICE Afrique ou comment compléter les formations des enseignants en Afrique* » (Moussavou et al., 2021) ont eu leur mot à dire à ce sujet. La première affirme l'accompagnement positif des cours en ligne ouverts et massifs (MOOC) dans le développement des compétences des apprenant(e)s et des enseignant(e)s. La seconde étude défend l'importance de pallier les carences et compléter la formation des enseignant(e)s via la plateforme TICE Afrique lors de la crise sanitaire.

Le coaching est le levier de développement des compétences et des potentiels des individus par excellence (Elaidouni et al., 2006). Il est longuement monopolisé par le secteur de l'entreprise comme pratique d'accompagnement et d'optimisation des compétences des ressources humaines où il a brillamment réussi (Barès & Persson, 2011). Il « *permet d'atteindre un niveau d'équilibre et de performance optimal, et un meilleur savoir sur soi, sur l'autre et l'environnement* » (Higy-Lang & Gellman, 2000, p. 7). Pour toutes ses qualités positives, il est temps d'utiliser ce tremplin dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle en se procurant ses différents outils, pratiques et méthodes au service de la performance personnelle et professionnelle des futur(e)s enseignant(e)s.

L'efficacité de cette discipline en performance des compétences est prouvée à travers plusieurs recherches, à titre illustratif : « *Coaching to improve teacher instruction and behavior management in a high poverty school: A case study* » (Reddy et al., 2019) ou encore « *The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence* » (Kraft et al., 2018). Toutes les deux dévoilent les atouts du coaching notamment pédagogique dans la gestion du comportement et l'évolution professionnelle des enseignant(e)s.

Notre étude, quant à elle, s'adhère dans le champ de l'ingénierie andragogique professionnelle basée sur une approche coaching. Elle a pour défi de créer une synergie entre le coaching et le E-learning au profit de l'enseignement professionnel, dans le but d'aider les futur(e)s enseignant(e)s à capitaliser un certain nombre de compétences douces en s'appuyant sur le E-Learning comme mode d'enseignement. Ce qui permettra un certain équilibre entre les compétences techniques et non-techniques dans la formation enseignante.

À travers cet article, nous nous attacherons à définir les soft skills et leur importance dans le métier de l'enseignement, puis justifier le choix de la formation asynchrone en mode hybride de manière à mettre en avant les avantages de ce type de formation pour développer les soft skills. Dans la section méthodologie, nous proposerons une scénarisation d'une formation numérique en gestion de temps suivant le modèle de l'ingénierie de formation ADDIE, afin d'améliorer cette compétence douce chez les futur(e)s enseignant(e)s. Dans cette section, nous étalerons les différentes étapes de ce modèle (analyse – design – développement – implantation – évaluation). Pour conclure, nous soulignons l'implication des futur(e)s enseignant(e)s, comme acteur autonome de son apprentissage, dans les formations numériques en soft skills pour leur développement professionnel et personnel.

1. Les soft skills pour l'enseignant(e) :

Les soft skills ou, en langue française, les compétences douces ont plusieurs nominations ; le savoir-être qui est d'après AFNOR englobe les comportements et les attitudes que nous déployons dans une situation donnée (Labruffe, 2005, p. 10), ou les compétences clés « nécessaires à l'épanouissement personnel, la citoyenneté active, l'inclusion sociale et l'employabilité » (Harouchi, 2010, p. 127). Ces comportements chez l'enseignant(e) sont innombrables vu que son métier est en permanente évolution et qu'il se base sur le relationnel (Biémar & Fischer, 2023), et le relationnel impose un travail sur soi ; l'enseignant(e) est obligé(e) d'être en possession de soft skills lui favorisant un bon climat à l'école avec les enfants, les parents, les collègues, la direction, les supérieurs hiérarchiques...

En s'entretenant avec les formateurs et les enseignant(e)s étudiant(e)s dans les centres de formation de la région Casablanca-Settat à propos de l'enseignement des compétences douces, ces dernières sont intégrées dans les modules tels que la didactique, la gestion, l'analyse des pratiques enseignantes.... Elles s'enseignent d'une manière implicite (quelques conseils et recommandations pour bien s'organiser, mieux gérer l'emploi du temps, prendre en considération les différents cas d'élèves dans la même classe...).

Les compétences douces s'acquièrent petit à petit avec les situations de travail pratiques et les années d'expérience, mais une formation qualifiée peut économiser le temps et l'énergie tout en valorisant l'acquisition et le rendement de ces compétences.

2. Pourquoi une formation asynchrone ?

Le mode asynchrone dans la formation est le caractère de pouvoir la suivre en temps différé (Sauvé et al., 2008), ce scénario privilégie l'autonomie (Cosnefroy, 2012) chez les enseignant(e)s ainsi que la flexibilité d'accès à la formation, ce qui permet de répondre aux besoins individuels selon le niveau et le rythme d'apprentissage de chaque enseignant(e).

3. La formation en mode hybride :

La formation hybride est la combinaison de modalités d'apprentissage en présence et à distance (Chovino & Dallaire, 2019, p. 14).

La durée de la formation professionnelle des enseignant(e)s du cycle primaire est moins d'une année. Elle se répartit en deux semestres. En consultant les emplois du temps dans les centres de formation de Casablanca-Settat, les modules du premier semestre sont :

- Le soutien des apprentissages de bases en Langue Arabe et en Langue Française,
- Le soutien des apprentissages de bases en Sciences et en Mathématiques,
- Le soutien des apprentissages de bases en Éducation Islamique et en Histoire et Géographie,
- La planification,
- La gestion,

- L'évaluation,
- La didactique générale,
- Les sciences de l'éducation,
- Les TICE.

Concernant le deuxième semestre :

- La production didactique en Langue Arabe et Française,
- L'analyse des pratiques enseignantes en Langue Arabe et Française,
- La production didactique en Sciences et Mathématiques,
- L'analyse des pratiques enseignantes en Sciences et Mathématiques,
- La production didactique en Éducation Islamique et Histoire et Géographie,
- L'analyse des pratiques enseignantes en Éducation Islamique et Histoire et Géographie,
- La législation et la vie scolaire,
- Les classes à niveaux multiples,
- La méthodologie du projet de recherche.

L'enveloppe horaire pour chaque module est en moyenne de 30 heures.

Étant donné que l'enseignement des soft skills nécessite du temps et que le programme de la formation professionnelle s'avère trop chargé pour ajouter un module de coaching afin d'enseigner les soft skills, il est logique de se fier à la formation à distance pour compenser cette déficience. Sachant les avantages de la formation présentielle et de la formation à distance (gain des coûts, du déplacement, des aspects logistiques...) (Maltais, 2022, p. 24), la combinaison entre le présentiel et le distanciel permettra de profiter des deux modes d'enseignement, rendra la tâche du formateur moins lourde, et responsabilisera les futur(e)s enseignant(e)s envers leur formation. Ainsi l'aspect virtuel des formations en ligne sera mis en pratique, et les acquis seront évalués et remédiés avec les périodes de stage suivies par les enseignants(e)s étudiant(e)s.

4. Méthodologie de recherche

4.1. Description de la formation

La gestion du temps est indispensable dans le métier de l'enseignant. Entre l'élaboration des fiches et la scénarisation des cours, la préparation du matériel et des outils, le respect de l'emploi du temps des matières, la gestion des imprévus... sans négliger la gestion du temps personnel qui, a fortiori, subira, ou au contraire causera des effets sur le temps professionnel de l'enseignant(e).

En s'inspirant des pratiques de coaching, nous cherchons à nous outiller de quelques méthodes dynamiques pour gagner du temps utile qui « *permet d'atteindre [nos] objectifs, tant professionnels qu'autres* » (Vialat, 1989, p. 96).

➤ Le titre de la formation :

« Gérer le temps ; une compétence à développer avec efficacité ! » tel est le titre de cette formation afin d'améliorer nos habitus concernant le temps personnel et professionnel pour pouvoir l'utiliser efficacement.

➤ Les objectifs de la formation :

A la fin de la formation, les enseignant(e)s doivent acquérir un savoir, un savoir-faire et un savoir-être qui leur permettent de mieux gérer leur temps dans leur vie personnelle et professionnelle.

➤ Le public cible :

Les enseignant(e)s-étudiant(e)s du cycle primaire qui suivent leur formation professionnelle au centre des métiers de l'éducation et de la formation.

➤ Les prérequis :

Cette formation ne demande pas un prérequis avancé, hormis la maîtrise de la langue française. Néanmoins un besoin vécu lors de la pratique (dans ce cas le stage).

➤ Le contenu de la formation :

- * Définition du temps et de la gestion de temps,
- * Découverte des sources de perte de temps et le remède face à chaque source,
- * Conception d'un agenda d'une journée,
- * Découverte des lois de gestion de temps,
- * Utilisation des méthodes pour mieux gérer le temps (organisation, planification, délégation),
- * Réalisation d'un objectif SMART,
- * Usage des outils de gestion de temps,
- * Réalisation de la roue de la vie,
- * Usage de la technique Pomodoro lors de la préparation des cours,
- * Conception d'un emploi du temps selon l'ordre des priorités.

➤ Les méthodes pédagogiques mobilisées :

Il s'agit de trois méthodes combinées : affirmative, participative et active (Poncin, 2020, p. 87) :

La méthode affirmative : pour présenter les parties théoriques de la formation à savoir le temps, la gestion de temps, les lois pour mieux gérer le temps...

La méthode participative : pour découvrir leur type de gestionnaires de temps, les méthodes et les outils de gestion de temps...

La méthode active : par le biais d'un test et d'une évaluation de satisfaction à la fin de la formation, le bénéficiaire de la formation peut juger ces nouveaux acquis ainsi que la formation en général.

➤ Les outils de la formation :

Une variété d'outils : des textes à lire, des vidéos, des tests, des exercices d'application...

4.2.La conception de la formation :

Nous avons choisi, pour concevoir cette formation, le modèle ADDIE (Gustafson & Maribe Branch, 2002, p. 22 et 23). C'est le modèle de l'ingénierie pédagogique le plus utilisé (Peraya & Cerisier, 2022) . Il prend en considération toutes les dimensions de la conception en se basant sur cinq étapes développées comme suit :

- Les étapes de la conception selon ADDIE :

« A : Analysis » : Analyser le besoin de formation

91 réponses

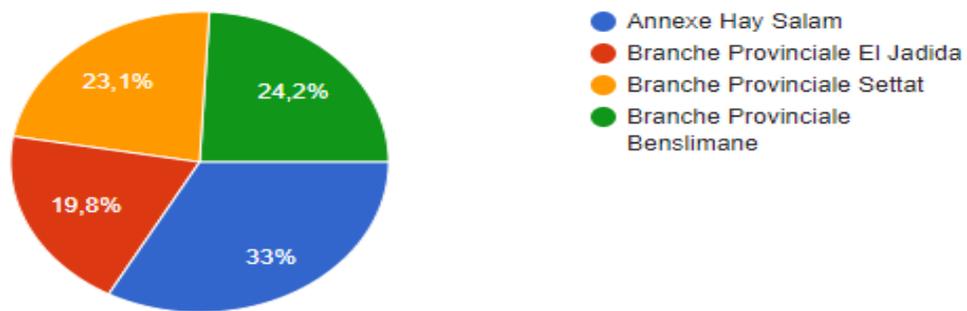


Figure 1: les centres de formation ciblés par l'étude

Une formation « *qui ne se préoccuperait pas des besoins serait voué à l'échec* » (Harouchi, 2010, p. 104). Le choix de cette compétence ne sait pas fait au hasard, c'est le fruit d'une analyse des besoins de 91 enseignants et enseignantes dans les quatre centres de formation supervisés par le centre régional des métiers de l'éducation et de la formation de l'académie de Casablanca – Settata (figure 1). L'échantillon est réduit de taille en raison de la pression des examens que subissaient les étudiant(e)s au moment de distribution du questionnaire.

Les futur(e)s enseignant(e)s se rendent compte de la pression du temps professionnel lors du stage, avec le temps qui se perd quand les apprenants rentrent et s'installent dans la salle de classe, le temps mort entre deux activités, le temps de prise de parole pour chaque apprenant, le temps de chercher les outils et le matériel...

Cette enquête nous a permis de vérifier le degré de besoin chez eux pour développer leur compétence de gestion de temps. Le questionnaire était diffusé sur une période du 04 juin au 08 juillet 2023.

Sur la formation en ligne, nous avons posé la question suivante : Pour perfectionner vos compétences, est-ce que vous êtes pour des formations à distance en soft skills ?

82.4% des enseignant(e)s étudiant(e)s aimeraient bien compléter leur formation professionnelle par des formations en ligne en soft-skills (figure 2). Cela montre la conscience des futur(e)s enseignant(e)s envers ces compétences et leur importance dans la pratique enseignante.

91 réponses

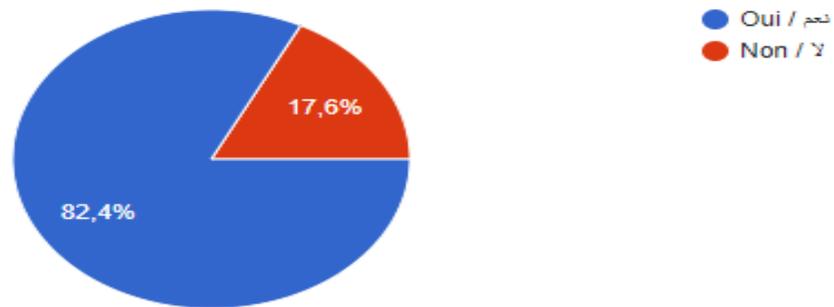


Figure 2: la demande de formation en ligne en *soft skills*

Pour la question : Seriez-vous intéressé(e)s par une formation en ligne de la gestion de temps ?

La majorité des participant(e)s étaient très intéressé(e)s par la formation en gestion de temps avec un pourcentage de 86,8% très intéressé(e)s, contre 12.1% qui n'en voient pas l'intérêt et 1.1% qui ne sont pas intéressé(e)s (figure 3). Ce résultat reflète l'intérêt des futur(e)s enseignant(e)s à cette compétence douce primordiale.

91 réponses

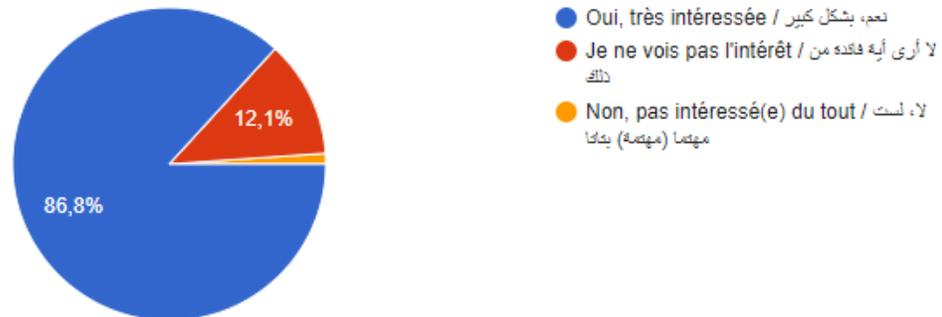


Figure 3: la demande de formation numérique en gestion de temps

La manière dont l'enseignant(e) met à profit son temps en classe, ainsi qu'en dehors des heures de travail, est importante pour sa réussite, pour l'épanouissement de sa personnalité et pour sa vie sociale. Il convient donc de prévoir une meilleure optimisation de ce temps à favoriser son équilibre et son rendement. Pour cette raison, nous avons répondu à la demande des enseignant(e)s qui requièrent d'être formé(e)s en gestion de temps.

« D : Design » : Concevoir la formation

Par cette formation, les enseignant(e)s vont acquérir un savoir sur la notion du temps, de la gestion du temps et ses lois, un savoir-faire en maîtrisant des outils et méthodes pour mieux utiliser le temps et un savoir-être reflété par des attitudes comportementales de bien-être et de 'sous contrôle' des tâches et activités journalières.

Pour la conception de la formation nous définissons ces objectifs pédagogiques comme suit :

- ✓ Décrypter les voleurs du temps,
- ✓ Posséder de bonnes habitudes en s'inspirant des célèbres lois de la gestion du temps,
- ✓ Acquérir certaines méthodes pour mieux organiser le temps,
- ✓ Optimiser le temps à l'aide de quelques outils de gestion de temps,

- ✓ Éveiller l'attention, en tant qu'enseignant, à des astuces capables de l'aider à mieux gérer son temps au travail.

Concernant le cadre de conception de la formation, nous avons adopté l'approche constructiviste de Piaget dans la situation didactique préconisée qui s'appuie sur l'importance de l'action dans l'apprentissage (Vergnaud, 1996) ; nous avons commencé par un exercice de mise en situation (réaliser son propre agenda journalier), développé les lois, les méthodes et les outils de gestion de temps pour conceptualiser le sens de la gestion de temps, puis un exercice d'entraînement où les acquisitions seront mises en application en corrigeant son agenda.

Quant à la structure de la formation, cette dernière va suivre le plan suivant :

- **Introduction :**
 - Suis-je capable de bien gérer mon temps ? (Test autodiagnostique)
 - De « temps » à « la gestion de temps » : quelques définitions
 - Test d'évaluation
- **Les sources de perte de temps :**
 - Conditions de travail
 - Personnes qui nous entourent
 - Nous-mêmes :
 - Procrastiner ? C'est quoi ?
 - Application : (Quels sont vos voleurs de temps ? et comment y remédier ?)
- **Comment gérer notre temps ?**
 - Mise en situation :
 - Réaliser un agenda journalier
 - Conceptualisation :
 - Les lois pour mieux gérer le temps :
 - Les méthodes de gestion de temps :
 - Pour m'améliorer personnellement (coaching) : l'objectif SMART
 - ✓ Comment fixer un objectif SMART ?
 - ✓ Exemple d'objectif SMART :

- ✓ Application : (transformer un des besoins en objectif SMART)
- Professionnelles :
 - ✓ L'organisation :
 - ✓ La planification :
 - ✚ Selon NERAC :
 - ✚ Selon l'ordre de priorité :
 - ✚ Application : (planifier les tâches selon les méthodes étudiées)
 - ✓ La délégation :
 - ✚ Application : (s'entraîner à déléguer)
 - Les outils de gestion de temps :
- Personnel (de coaching) : la roue de la vie
 - ✓ C'est quoi une roue de la vie ?
 - ✓ Les avantages de la roue :
 - ✓ Application : (réaliser la roue)
- Professionnels :
 - ✓ L'agenda :
 - ✓ La liste des tâches :
 - ✓ Les logiciels de planification :
 - Entraînement : (corriger le planning de l'agenda réalisé en adoptant les lois, méthodes et outils étudiés)
- **Les astuces pour gérer le temps au travail :**
- **Conclusion :**
- **Evaluation de satisfaction**

« D : Development » : Développer le contenu de la formation

Après la réalisation du contenu, nous avons développé le dispositif de la formation en format numérique : il s'agit d'une seule page composée de six sections présentées dans le menu. Nous avons pris en images quelques parties de cette conception :

Gérer le temps : une compétence à développer avec efficacité

C:/Users/pc/AppData/Local/Temp/Rar\$EXa9768.21880/gestionDeTemps/index.html

Introduction Quelques définitions Les sources de perte de temps Comment gérer notre temps ? Les astuces pour gérer le temps au travail Conclusion

GÉRER LE TEMPS

★

Une compétence à développer avec efficacité !

C:/Users/pc/AppData/Local/Temp/Rar\$EXa9768.21880/gestionDeTemps/index.html#partie3

Introduction Quelques définitions Les sources de perte de temps Comment gérer notre temps ? Les astuces pour gérer le temps au travail Conclusion

LES SOURCES DE PERTE DU TEMPS

0:04 / 2:12

← → C Fichier | C:/Users/pc/AppData/Local/Temp/Rar\$EXa9768.21880/gestionDeTemps/index.html#partie3

Gmail YouTube Maps revue education et... Guide - rédaction s... Nouvel onglet Recherches en éduc... Revue française de... Mon Panier - Heber... Tous les favoris

Introduction Quelques définitions **Les sources de perte de temps** Comment gérer notre temps ? **Les astuces pour gérer le temps au travail** Conclusion

Nous allons découvrir deux méthodes qui sont la méthode NERAC et la priorisation selon l'ordre de priorité.

La méthode NERAC :

La priorisation selon l'ordre des priorités :

Nous ne pouvons parler d'ordonner les tâches selon les priorités sans citer la matrice d'Eisenhower. Eisenhower est le 34ème

← → C Fichier | C:/Users/pc/AppData/Local/Temp/Rar\$EXa9768.21880/gestionDeTemps/index.html#partie3

Gmail YouTube Maps revue education et... Guide - rédaction s... Nouvel onglet Recherches en éduc... Revue française de... Mon Panier - Heber... Tous les favoris

Introduction Quelques définitions **Les sources de perte de temps** Comment gérer notre temps ? **Les astuces pour gérer le temps au travail** Conclusion

LES OUTILS DE GESTION DE TEMPS

★

L'outil de coaching : la roue de la vie

« La roue » est un outil très important qui nous permet d'avoir une bonne hygiène de vie et un regard sur notre mode de vie pour réaliser un équilibre entre notre vie personnelle et professionnelle. C'est un élément essentiel à prendre en considération pour une bonne gestion de temps.

file:///C:/Users/pc/AppData/Local/Temp/Rar\$EXa9768.21880/gestionDeTemps/index.html#partie4

Introduction Quelques définitions Les sources de perte de temps Comment gérer notre temps ? **Les astuces pour gérer le temps au travail** Conclusion

- Un emploi du temps bien planifié : la réalisation de l'emploi du temps est la tâche la plus efficace pour montrer vos compétences à gérer le temps. Il s'agit d'une planification où vous devez organiser les matières en fonction de l'enveloppe horaire de chaque jour.

Introduction Quelques définitions Les sources de perte de temps Comment gérer notre temps ? Les astuces pour gérer le temps au travail **Conclusion**

Evaluation de satisfaction suite à la formation: Gérer le temps ; une compétence à développer avec efficience !

Cette grille est destinée aux bénéficiaires de la formation : « Gérer notre temps ; une compétence à développer avec efficience ! », afin de mesurer leur satisfaction envers cette intervention. Merci de bien vouloir la remplir.

bouchra.khazraj@enscasa.ma [Changer de compte](#)

* Indique une question obligatoire

E-mail *

Références :

Il s'agit d'une page statique où le bénéficiaire peut passer d'une rubrique à l'autre en suivant l'alignement proposé ou consulter n'importe quelle section à sa guise en mode hors ligne. Toutefois, pour garantir l'interactivité et l'engagement des participant(e)s tout au long de la formation, certaines parties ; un test évaluatif, des exercices, une grille d'évaluation de satisfaction après avoir fini la formation et une autre grille d'évaluation à froid (après un mois d'avoir suivi la formation) sont dynamiques et doivent être réenvoyées après réalisation au formateur. Cela permet l'échange entre les formé(e)s et le formateur. Ces parties interactives nécessitent une connexion Internet.

« I : Implementation » : Planter la formation

En ce qui concerne le déploiement de la formation, elle a été diffusée par courrier électronique auprès d'un échantillon d'enseignant(e)s, directrice d'école, concepteurs de formations, formateur et coach pour le recettage. Dans l'attente de leur retour afin de vérifier la conception de la formation et pouvoir corriger ses défaillances avant le lancement définitif. La meilleure date sera pour le deuxième semestre de la formation professionnelle (la période du stage).

« E : Evaluation » : Évaluer la formation : Avant – pendant – après.

Toutes les formes de l'évaluation sont prévues dans cette formation :

- En amont : pour l'évaluation diagnostique, nous avons opté pour un test autodiagnostique en vue d'impliquer les participants, tout comme leur permettre de s'autoévaluer eux-mêmes et d'apercevoir quel type de gestionnaire de temps ils sont.

-Pendant : une variété d'exercices, d'applications et d'ateliers sont adoptés pour l'évaluation formative afin de laisser aux futur(e)s enseignant(e)s participant(e)s à cette formation l'opportunité d'investir et d'appliquer leurs acquisitions en théorie dans des situations pratiques.

- En aval : dans le cadre de l'évaluation sommative, la correction de l'agenda proposée à la fin de la formation permettra aux enseignant(e)s d'évaluer leur niveau de maîtrise des concepts acquis dans cette formation.

Quant à la formation, une évaluation à chaud est prévue par le biais d'une grille envoyée par courrier électronique dans le but de mesurer le degré de satisfaction des futur(e)s enseignant(e)s. Un suivi à postériori est assuré par une évaluation à froid envoyée aussi par courrier électronique après un mois de la réalisation de la formation, afin d'évaluer les effets de notre formation et pouvoir l'améliorer pour plus d'efficacité et de fiabilité.

Conclusion :

Le présent travail est une concrétisation d'une solution qui peut rendre la formation professionnelle des futur(e)s enseignant(e)s au cycle primaire plus performante. Bien que la taille de l'échantillon de notre étude soit restreinte, les résultats ont montré l'utilité solide et significative de ce genre de formation. Avec la contribution de toutes les parties prenantes ; directeurs, formateurs, coachs, concepteurs de formation en ligne... la formation en ligne des soft skills sera plus fructueuse et la professionnalité des futur(e)s enseignant(e)s plus imposante.

L'équipement de l'enseignant ne peut se faire que par une formation professionnelle de qualité solidement basée sur un savoir, savoir-faire et un savoir-être bien pris en charge. Il est grand temps que les CRMEF (Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation) misent sur la logique de l'apprenance (Carré, 2016) dans la formation professionnelle en profitant de l'ubiquité des TICE pour l'hybridation et la digitalisation des soft skills. Nous insinuons ici par l'apprenance laisser une petite marge aux enseignant(e)s étudiant(e)s pendant leur formation professionnelle à prendre en main la responsabilité de leurs apprentissages en compétences douces en leur favorisant des situations de stage pratiques et abondantes. Et pour répondre à tout moment à leurs besoins et aux difficultés qui peuvent surgir, la création d'une plateforme numérique dédiée au développement des soft skills sera une voie prometteuse pour les satisfaire, répondre aussi aux contraintes économiques et humaines, proposer une formation innovante et parfaire la formation professionnelle.

Telles les compétences techniques, les soft skills doivent être mobilisées et mises à l'épreuve ; le meilleur moment pour insérer ces formations doit être en parallèle avec le stage (Portelance, 2009). C'est la période où la préparation à la vie professionnelle se fait en conditions réelles de travail (Bettaib, 2018). Cela éveillera un sérieux intérêt de la part des futur(e)s enseignant(e)s issu de leur réel besoin senti sur le terrain.

Notant que ce type de formations exige un engagement responsable des enseignant(e)s et une forte volonté à se développer (Richard & Bissonnette, 2013). Il ne peut être éveillé que par une vive motivation intrinsèque. Il est nécessaire de leur faire confiance et de leur procurer plus d'autonomie à se former en fonction de leurs besoins, des difficultés rencontrées lors des stages avec ou sans l'aide des formateurs (Petignat, 2010). Cette optionalité ne sera possible qu'à travers

les formations en ligne. À l'aune de ces faits, il est nécessaire de poursuivre la démarche du déploiement de ce dispositif pour valider son impact sur les pratiques et sur l'identité professionnelles des enseignant(e)s à court et à long terme.

Références :

- Barès, F., & Persson, S. (2011). Le coaching comme révélateur du potentiel entrepreneurial. *Revue internationale de psychosociologie, Vol. XVII(42)*, 179-196.
<https://doi.org/10.3917/rips.042.0179>
- Benhenda, A. (2020). *Tous des bons profs. Un choix de société*. Librairie Arthème Fayard.
- Bettaib, A. (2018). La formation par compétence : Une voix vers la professionnalisation des élèves professeurs tunisiens en activités physiques et sportives. In *L'approche par compétences dans l'enseignement supérieur*. L'Harmattan.
- Biémar, S., & Fischer, L. (2023). Former les (futur·e·s) enseignant·e·s aux aspects relationnels et émotionnels du métier. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, 67*, Article 67. <https://doi.org/10.4000/edso.22469>
- Carré, P. (2016). *L'apprenance, des dispositions aux situations. 207*.
<https://hal.parisnanterre.fr/hal-01410790/document>
- Chovino, L., & Dallaire, F. (2019, mars). *Étude sur les stratégies pour accroître l'interactivité des cours en ligne – design et mise en œuvre*. REFAD - CDÉACF Canada.
- Cosnefroy, L. (2012). Autonomie et formation à distance. *Recherche et formation, 69*, Article 69.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1752>
- El Khalfi, N. (2021). Apprendre à enseigner à l'ère numérique : Perception de compétences et intégration pédagogique des TIC. *ITM Web of Conferences, 39*, 03011.
<https://doi.org/10.1051/itmconf/20213903011>
- Elaidouni, M., Essahli, A., & Kchiri, A. (2006). Pratique du coaching et développement des compétences. *Valorisation du potentiel des Ressources Humaines*. Valorisation du potentiel des Ressources Humaines, La Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales - Oujda.
- Gustafson, K. L., & Maribe Branch, R. (2002). *Survey of Instructional Development Models (4^e éd.)*. ERIC Clearinghouse on Information & Technology.
- Harouchi, A. (2010). *Pour un enseignement efficace : L'approche par compétences. Guide à l'usage des enseignants et des formateurs*. Le Fennec.
- Higy-Lang, C., & Gellman, C. (2000). *LE COACHING* (Éditions d'Organisation).
https://www.academia.edu/9565688/Le_coaching
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement : A Meta-Analysis of the Causal Evidence. *Review of Educational Research, 88(4)*, 547-588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Labruffe, A. (2005). *Les compétences relationnelles. Du savoir-être au savoir-faire*. (AFNOR).
- Maltais, S. (2022). *Développer les compétences à distance selon l'approche par compétences* [Rapport de stage, École nationale d'administration publique].
https://espace.enaq.ca/id/eprint/420/1/Maltais%2C%20Sophie_stage_20230221.pdf

- Marchand, L. (2003). E-learning en entreprise. Un aperçu de l'état des lieux au Canada et au Québec. *Distances et savoirs*, 1(4), 501-516. <https://doi.org/10.3166/ds.1.501-516>
- Mechouat, K. (2017). Digital education : New avenues for the design, optimization and deployment of the MOOCs in student/teacher education. *Revue Scientifique Internationale de l'Éducation et de la Formation*, 2(3), 285-292.
- Moussavou, R., Ferreira-Meyers, K., Essono Ebang, M., & Gainza, A. (2021). TICE Afrique ou comment compléter les formations des enseignants en Afrique. *Multilinguales, Numéro spécial*. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.7619>
- Peraya, D., & Cerisier, J.-F. (2022). Concevoir aujourd'hui des formations hybrides ou à distance. *L'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation*. <https://www.ih2ef.gouv.fr/sites/default/files/2022-11/article-scientifique-ing-nierie-concevoir-aujourd-hui-des-formations-hybrides-ou-distance--6808.pdf>
- Petignat, P. (2010). Les stages permettent-ils le développement des compétences. In *Régulation et évaluation des compétences en enseignement vers la professionnalisation*. Presses de l'Université du Québec.
- Poncin, M. (2020). *Du présentiel au E-learning efficient. Comment développer une formation professionnelle à distance*. Dunod.
- Portelance, L. (2009). Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. *Éducation et francophonie*, 37(1), 26-49. <https://doi.org/10.7202/037651ar>
- Reddy, L. A., Shernoff, E., Lekwa, A., Matthews, C., Davis, W., & Dudek, C. M. (2019). Coaching to improve teacher instruction and behavior management in a high poverty school : A case study. *School Psychology*, 34(1), 14-21. <https://doi.org/10.1037/spq0000302>
- Richard, M., & Bissonnette, S. (2013). Le cours en ligne L'enseignement efficace : Fondements et pratiques. Vers un changement de paradigme en formation continue des enseignants ? Une étude exploratoire. *Formation et profession*, 21(2), 88-100. <https://doi.org/10.18162/fp.2013.204>
- Sauvé, L., Villardier, L., & Prost, W. (2008). Une formation mixte (synchrone et asynchrone) offerte en ligne pour le développement des compétences des enseignants dans leur milieu de travail : Étude de cas. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 5(3), 66. <https://doi.org/10.7202/039176ar>
- Vergnaud, G. (1996). Quelques idées fondamentales de Piaget intéressant la didactique. *Perspectives*, 26(97). https://www.gerard-vergnaud.org/GVergnaud_1996_Idees-FondamentalesPiaget-Didactique_Perspectives-26
- Vialat, J. (1989). *Le management relationnel. Pour un meilleur management stratégique. Se connaître, gérer son temps, mobiliser les hommes*. Sedifor.

The role of digital resources in ensuring the continuity of learning for students with disabilities in Moroccan primary schools

Ismahane ABAKARIM¹
Université Ibnou Zohr

Amina YAAKOUBI²
Université Ibnou Zohr

DOI : <https://doi.org/10.71895/PRSM/revue-rise.n5.87>

Abstract

In spite of the commitments towards inclusive education in the Moroccan legislation, students with disabilities experience barriers related to the infrastructure, teachers' skills, and teaching practices. The goal of the research is to identify what forms of digital resources can optimally address the unique needs of these students, as well as the access and application of that must be accomplished to enhance their education, and to provide equal educational access to all students. Through semi-structured interviews with teachers, a qualitative study was conducted in five primary schools with resource rooms in the Mediouna directorate of Morocco.

The analysis found three types of especially helpful digital resources: digital mind maps, interactive quizzes and educational videos. Such resources improve student engagement, academic progress and knowledge structuring as well as sustain participation and personal focus on getting learning done.

This research, one of the first empirical investigations on the integration of digital resources for students with disabilities in the Moroccan educational context, proposes a conceptual model to guide inclusive educational practices in Morocco and similar contexts. However, successful implementation requires addressing challenges regarding the balance between digital tool usage and classroom practices, improving accessibility, and enhancing teacher training.

Keywords: inclusion, digital resources, learning continuity, students with disabilities, Moroccan primary education

¹ ismahane.abakarim@edu.uiz.ac.ma

² a.yaakoubi@uiz.ac.ma

Introduction

In recent years, Morocco has pursued an ambitious policy to universalize access to primary education (Ministry of National Education, 2018). As a result, the introduction of free and compulsory education has developed and with it a growing number of children are receiving an education. Simultaneously the country has been committed to integrating more and more students with disabilities into the regular mainstream education system (Law No. 07-00 on Education and Training, 2000).

Unfortunately, this is often not the case in practice, these legislative and political progressions leave a lot to be desired, particularly regarding embedding the real school inclusion of this group of vulnerable students, especially at the primary level (Benjelloun & Bouslamti, 2020). These obstacles include inaccessible infrastructure, inadequate teacher training and insufficiently adapted teaching practices.

Therefore, the digitalization of primary school in this context is a strong candidate for promoting inclusion and continuity of student learning (UNESCO, 2019). Digital resources and products may include diverse types, such as educational videos, interactive quizzes, and digital mind maps, all of which are likely to more effectively meet targeted needs and support active engagement (Cumming & Draper Rodriguez, 2013; Hwang et al., 2014).

This study also investigates how the use of existing digital resources can play a role in supporting the continuity of education for students with disabilities in Moroccan primary schools. The central research problem is as follows:

To what extent can the integration of various digital resources foster the continuity of learning for students with disabilities integrated into primary school classrooms?

This study is based on two main research questions:

1. What types of digital resources best meet the specific needs of students with disabilities experiencing learning difficulties within primary school classrooms, while ensuring the accessibility and feasibility of their implementation?
2. How can the use of various digital resources foster the improvement of learning for students with disabilities integrated into primary school classrooms, while ensuring equal opportunities in terms of time spent with teachers and other students?

1. Literature review

• **Digital Resources in Inclusive Education: Theoretical Frameworks**

The use of digital resources in inclusive education can be understood through several theoretical frameworks. They advocate for using multiple means of engagement, representation, and action/expression for diverse learners (Meyer et al., 2014). This approach is consistent with Vygotsky's sociocultural theory of learning (1978), which posits that the development of cognition and learning is mediated by tools. Digital technologies function these mediating tools that may mediate the differences between students' current potentials and their higher potentials with appropriate assistance and collaboration (Cumming & Rodriguez, 2017).

On this basis, the Technology Acceptance Model (Davis, 1989; Venkatesh & Davis, 2000) describes the influence of perceived usefulness and perceived ease of use on teachers' and students' decisions to adopt digital resources. Researchers like Teo (2009) have applied this framework to educational contexts in developing nations as well, pinpointing the relevance of cultural and infrastructural considerations when addressing technology adoption in classrooms.

• **Evidence on Digital Resources for Students with Disabilities**

International Digital research from high development countries showed that digital resources are beneficial for students with disabilities. McKnight et al. (2016) synthesized 124 studies published in peer-reviewed journals in the area of digital learning resources to K-12 students with disabilities and found positive relationships between digital learning resources and academic achievement, engagement, and independent learning skills.

Chauhan (2017) and Zheng et al. (2016) have found moderate to large positive impacts on learning outcomes when digital resources are effectively incorporated into instruction for students with a variety of learning needs. Much research has been conducted to determine what specific types of digital resources work best for students with disabilities. Videos paired with text, visual scaffolding, audiobooks, and descriptions help students with hearing impairments, attention deficits, and the learning disabled. Interactive quizzes with instant feedback mechanisms encourage self-paced learning and improved retention for students with cognitive and learning disabilities. Digital mind maps and visual organizers have shown particular benefits for students with executive functioning challenges and those on the autism spectrum.

- **Digital Inclusion in Developing Countries**

While evidence from developed countries is robust, the implementation and effectiveness of digital resources in developing countries present unique challenges and considerations. A systematic review by Tauson and Stannard (2018) examining technology use for inclusive education across 20 developing countries highlighted the "double digital divide" faced by students with disabilities – accessibility barriers to both technology infrastructure and appropriately designed content.

Research from contexts similar to Morocco provides valuable insights. In Tunisia, they documented how mobile learning applications improved mathematical achievement among students with learning disabilities when implemented alongside teacher training. In Egypt, digital storytelling enhanced engagement and language skills for primary students with intellectual disabilities, though implementation was hindered by infrastructure limitations and teacher technical skills.

Across the Middle East and North Africa (MENA) region, common barriers to digital inclusion including limited electricity in rural areas were identified, inadequate internet connectivity, lack of adapted hardware/software in local languages, and insufficient teacher preparation.

- **Digital Resources in Moroccan Education**

Research specifically addressing digital resources for inclusive education in Morocco remains limited, highlighting the significance of the current study. According to the Ministry of National Education (2018), Morocco adopts this integrated approach by establishing the national strategy which aims to promote and integrate ICT in educational pedagogical practices, with some positive policy depicted; however, the study found that substantial obstacles exist in technical infrastructure and teacher training especially in remote areas. The Digital Morocco 2020 strategy, though ambitious, has struggled to reach marginalized populations, including persons with disabilities, in practice; there has often been a yawning gap between its aspirations and implementation.

It is also scarce that few studies have investigated the use of technology for students with disabilities in the Moroccan context. Although the national policy framework recognizes that digital technologies can be a catalyst for inclusive education (Ministry of National Education, 2018), its actual integration on the ground shows a disconnect between what the policy wants and what is delivered in classrooms. Existing research has not thoroughly addressed the infrastructure challenges, teacher preparedness, and state of adaptation of digital content to help students with disabilities in Moroccan schools.

This limited amount of studies on digital inclusive education in Morocco constitutes a huge gap that this research investigates. Although Morocco enhanced its educational policy for inclusion (Ministry of National Education 2018), there are few empirical studies on how to properly implement digital content with students with disabilities, especially in primary education. This study helps to fill this gap by offering evidence-based knowledge insights for which types of digital resources when utilized support learning continuity best for students with disabilities in Moroccan primary schools.

- **Conceptual Framework and Definition of Key Terms**

Grounded in literature review, this study adopts a conceptual framework that incorporates relevant components of Universal Design for Learning (UDL). The UDL framework is particularly relevant to our research as it provides principles that support inclusive education through flexibility in how information is presented, how students respond, and how they are engaged in learning. The three core principles of UDL - providing multiple means of engagement, representation, and action/expression - align perfectly with our investigation of digital resources for students with disabilities.

Digital resources facilitate multiple means of representation by offering content in various formats (visual, auditory, interactive), which is essential for students with diverse learning needs. They enable multiple means of action and expression by providing different ways for students to demonstrate their knowledge. Finally, these resources support multiple means of engagement by allowing personalized learning experiences that can maintain interest and motivation.

This UDL-informed framework, combined with sociocultural learning theory and contextual factors related to the Moroccan educational setting, guides us to explore how digital resources can help maintain learning for students with disabilities in Moroccan primary schools, while addressing the specific challenges and opportunities present in this context.

In this study, we define inclusion based on UNESCO (2019), which conceptualizes inclusion as “a process which values diversity and difference and a process which helps to overcome barriers to the presence, participation and achievement of learners”. This research is focused on the educational inclusion of students with disabilities in Moroccan primary school classrooms (grade 1 until grade 6) in mainstream institutions from an operational perspective (the practice of education) and understanding how digital resources enhance the meaningful participation and the learning of students with disabilities in classrooms where students without disabilities are learning.

- **Digital Resources:**

Based on Cumming and Draper Rodriguez (2013) and Hwang et al. Digital resources are defined as electronic tools and content that are meant to facilitate teaching and learning (Davies et al., 2014). Specifically, we present three types identified in the literature as especially salient for students with disabilities:

1. **Educational Videos:** Audio-visual media with an educational objective, and accessibility, with things like closed captions and voice speed adjustment.
2. **Interactive Quizzes:** These are digital assessment tools that provide immediate feedback and may be tailored to various complexities (McLaughlin et al., 2016)
3. **Digital Mind Maps:** Tools for visualizing and organizing ideas hierarchically and connecting different concepts.

- **Learning Continuity:**

Derived from Boelens et al. According to Ross (2017), learning continuity refers to the continued progress in achieving educational goals with minimal disruption. For students with disabilities, continuity refers to uninterrupted access to appropriate learning opportunities, participation in meaningful educational activities, and academic growth upon past learning.

- **Students with Disabilities:**

In line with the classification used by the Moroccan Ministry of National Education (2018), students are included in the present study according to their recognized disablement with placement in classrooms of ordinary schools. These students may have learning disabilities, attention disorders, sensory impairments, and mild to moderate intellectual disabilities, among others.

Each of these operational definitions clarify and make precise the cornerstones of the investigation that follows in this study. Theoretical frameworks inform the data gathering and analysis process to ensure that the research questions are being answered in a theoretically sound and contextually relevant manner.

- **Research Gap and Contribution**

The review of existing literature identifies some crucial gaps that the current study would help to address. First, although much has been published on digital resources available to teachers working inclusively in developed nations, there is limited demographic or geographic specificity found in the literature, specifically, the Moroccan context. Second, research that specifically examines the types of digital resources most appropriate for students with disabilities in primary education settings in Morocco is virtually non-existent. Third, there is limited empirical evidence on how digital resources can ensure learning continuity for students with disabilities within the specific constraints and opportunities of the Moroccan educational system.

The present study aims at bridging these gaps by investigating the best types of digital resources that meet the specific needs of students with disabilities in Moroccan primary schools, as well as how to ensure that these digital resources foster learning continuity and prevent the unequal educational opportunities among students with disabilities. In so doing, it offers crucial empirical evidence to inform policy and practice in the Moroccan context but also, more broadly, to the international literature on digital resources for inclusive education.

2. Methodological approach:

- **Research Setting:**

This study was performed in public primary schools of the Casablanca-Settat region of Morocco. The broader region was initially selected for its relatively high density of school inclusion programs for students with disabilities, reflecting a broader national context for documenting school inclusion (Ministry of National Education, 2020).

The perceptions of Creswell & Poth, practices, and experiences called for a deeper insight, therefore their study followed a qualitative approach such an articulated perspective is crucial for analysing such complexity as the inclusion of digital tech within the framework of an inclusive school.

- **Sample**

While the Casablanca-Settat region offers numerous primary schools, our specific focus on the Mediouna area was determined by practical and ethical considerations. Because of the sensitivity regarding students with disabilities who were inside of resource classrooms, we were not able to gain access to schools and interview opportunities. Mediouna also offered a context in which we were able to secure the requisite permissions for research while going through ethical protocols for working with vulnerable groups.

We studied the schools which have the resource rooms in the Mediouna area and confirm they are still functional. A representative sample of 5 schools was selected, which were available from the list of schools above, for our study. Within these 5 selected schools, we identified a total of 46 teachers working in inclusive settings. In accordance with the Moroccan teacher training structure, each school has only one resource room manager, giving us a total of 5 resource room managers. Our initial exploration involved 16 teachers (including the 5 resource room managers) as well as the 5 school principals. However, for the final analysis, we primarily considered the responses of the 5 resource room managers, who constituted our main target population due to their specific expertise and central role in using digital resources for students with disabilities.

There are active resource rooms in these schools that cater to students with disabilities well, which meets the necessary criteria for our investigation. Moreover, it was relevant and there had been an interest in their usage, reflecting our search for schools willing to be part of the study in which the application of digital resources to design solutions for special needs students could be assessed.

Table 1: Participant Demographics and Sample Characteristics

Participant Category	Number	Gender Distribution	Age Range	Years of Experience	Notes
Resource Room Managers	5	All female (5F, 0M)	32-52	2-3 years in resource room	One per selected school; primary focus of analysis
Regular Teachers	11	8 female, 3 male	Not fully specified	1-15 years	Initial exploration only
School Principals	5	All male (0F, 5M)	Not specified	15-20 years	One from each selected school
Total Participants	21	13 female, 8 male	27-52	1-20 years	From 5 schools in Mediouna region

3. Data collection method:

Semi-structured interviews with participants were undertaken to extract rich and relevant data about the use of digital resources, and their perceived impacts on the continuity of learning for pupils with disabilities (Qu & Dumay, 2011). Thus, the current research utilized this method because it provided a balance between flexibility and structure, enabling participants to provide in-depth descriptions of their experiences while still systematically addressing the core research questions. The interviews lasted from 30 to 45 minutes and allowed enough time to adequately discuss the topics.

- **Data Collection Tools:**

An interview guide was developed to maintain consistency across all interviews and to ensure comprehensive coverage of the study's key research questions (Turner, 2010). The guide was structured around three main themes, each with specific sub-themes:

1. Types of Digital Resources Used:

Platforms and tools used (e.g., educational software, online platforms, assistive technologies)

Frequency and context of use (in-class, at home, for individual or group activities)

Source and accessibility of resources (free, institutional, or teacher-generated)

2. Appropriateness of Digital Resources to Students' Needs:

Level of adaptation to the type of disability (visual, cognitive, motor, etc.)

Ease of use and accessibility features (voice support, enlarged text, interactive elements)

Students' engagement and motivation when using the resources

Teachers' perception of relevance and usability for inclusive teaching

3. Impact on Learning and Pedagogical Continuity:

Perceived effects on students' academic progress and participation

Changes in teaching practices and classroom organization

Role of digital resources during school closures or hybrid learning periods

Collaboration between special education and mainstream teachers

To ensure reliability, the interview protocol was piloted with a small group of educators to verify the clarity and consistency of the questions. Revisions were made to reduce ambiguity and ensure consistent interpretation across all participants.

Regarding validity, the questions were directly aligned with the theoretical framework and research objectives, ensuring content validity. To enhance internal validity, triangulation was applied by comparing responses from multiple schools and cross-checking findings against existing literature. All interviews were audio recorded and transcribed verbatim to preserve the richness and accuracy of participants' responses, minimizing biases associated with note-taking (Seidman, 2013).

• **Data Analysis Procedures:**

All interviews were audio-recorded, transcribed verbatim, and then analyzed using NVivo 12 qualitative data analysis software. The analysis followed a systematic approach combining deductive and inductive coding. Initial coding was guided by the research questions and theoretical framework, while allowing for emergent themes. A frequency analysis of key terms was conducted to identify recurring expressions and concepts across all interviews.

Word frequency queries were generated to visualize the most prominent concepts expressed by participants, resulting in word clouds that highlight the terminology most frequently used when discussing digital resources.

- **Theoretical Assumptions:**

Based on the UDL framework and the literature reviewed, we formulated the following theoretical assumptions to guide our investigation:

Digital, such as educational videos would be best suited to meet the specific needs of students with disabilities experiencing learning difficulties in primary school classrooms. Their accessibility and ease of implementation would also be ensured through adapted functionalities (Cumming & Draper Rodriguez, 2013; Boelens et al., 2017).

When students with disabilities are included in primary school classrooms, they would benefit from a good learning experience due to the available different kinds of digital tools and resources, and this would afford them with equal access to time spent with teachers and other students (Vinson & Dalsen, 2021; Hwang et al., 2014).

4. Analysis of results:

Through qualitative analysis of omit data from the semi-structured interviews, the study's thematic results of the role of digital resources in ensuring the learning continuity of students integrated into primary school classrooms with disabilities will be presented. This analysis is organized into three themes.

- **Lexical Analysis of Digital Resources Terminology**

Before presenting the thematic analysis, we conducted a lexical analysis of the interview transcripts using NVivo to identify patterns in terminology used by participants when discussing digital resources. Figure 1 presents a visual representation of the key terminology used by resource room managers, with the size of each word proportional to its frequency in the interview transcripts.

- **Types of Digital Resources Adapted to the Needs of Students with Disabilities**

The participants identified three main categories of digital resources that they consider particularly well-suited to the needs of their students with disabilities experiencing learning difficulties: educational videos, interactive quizzes, and digital mind maps.

Educational Videos: The teachers emphasize the importance of educational videos for these students. Teacher 1 (age 49) explains: "*We regularly use educational videos for our students with disabilities, as they allow them to better visualize and understand the concepts. We make sure they are subtitled and the pace is adapted.*" Teacher 2 (age 35) agrees: "*Educational videos are a real asset, as they allow them to better understand and assimilate the lessons.*"

These comments show that subtitling and adjustable pacing of the videos are essential characteristics to facilitate the understanding and assimilation of content by students with disabilities.

Interactive Quizzes: Some of the participants also identify interactive digital quizzes as a particularly well-suited tool. According to Teacher 1 (age 49): "*Digital quizzes are also very useful for evaluating their achievements in a personalized way.*" Teacher 3 (age 52) also notes that "*They particularly appreciate the interactive quizzes that give them immediate feedback and validate their progress.*"

These enable individualized learning monitoring through differentiated levels of difficulty and feedback adapted to the needs of each student.

Digital Mind Maps: Finally, the teachers emphasize the benefits of digital mind maps. As Teacher 2 (age 27) explains: "*They are particularly beneficial in helping our students with disabilities to structure and memorize their knowledge. We project them in class and the students can also consult them from their tablets.*" Teacher 5 (age 32) adds: "*They are a wonderful tool to help our students organize their ideas and knowledge.*"

The combination of collective projection in class and individual access from the students' devices helps to facilitate both the organization and memorization of learning.

Although these resources are considered relevant, the participants also highlight the challenges related to their accessibility and practical implementation in the classrooms. As Teacher 1 (age 49) points out: "*However, the accessibility of the resources remains a challenge, particularly for students with motor impairments who have difficulty manipulating the tools.*"

In addition, Teacher 2 (age 27) mentions that "the training of teachers on the

pedagogical use of these tools is still an area for improvement." The digital resource room manager (educational advisor) also adds that "the coordination with classroom practices remains a constant challenge."

Thus, while these three types of digital resources seem to respond appropriately to the specific needs of students with disabilities, their accessibility and effective implementation in primary school classrooms still require efforts in terms of equipment and teacher training.

- **Impact of Digital Resources on the Learning of Students with Disabilities**

The participants emphasize that the use of digital resources has a significant positive impact on the engagement and progress of learning for students with disabilities.

Increased Engagement: Teacher 3 (age 52) points out: *"Thanks to the digital resources, our students with disabilities are much more engaged and active in their learning."* Interactive resources, such as quizzes, seem to particularly foster this increased engagement of the students. **Personalized Progress:** The school principal with 23 years of experience explains that the establishment of a digital resource room in their school has allowed *"This allows them to benefit from personalized support while ensuring equal opportunities compared to other students."* Thus, the individualized use of digital tools fosters progress adapted to the needs of each student with disabilities.

Compensation of Inequalities: the participants also emphasize that the use of digital resources makes it possible to compensate for the inequalities in time spent with teachers. As Teacher 3 (age 52) indicates: *"This helps maintain their motivation and compensate for the inequalities in time spent with the teacher."* Access to these digital tools, in addition to classroom interactions, seems to allow for reducing the gaps related to differences in individual follow-up.

Main Benefits Observed The participants highlight several key benefits of using digital resources to enhance the learning of students with disabilities: increased engagement, personalized progress, validation of progress, and compensation of inequalities.

Thus, the use of digital resources seems to play a crucial role in promoting active participation, supporting individualized learning, recognizing student progress, and addressing disparities, thereby fostering a more inclusive learning environment for students with disabilities within primary school classrooms.

- **Role of Digital Resources in Ensuring Learning Continuity**

The participants emphasize the essential role of digital resources in ensuring the continuity of learning for students with disabilities.

According to teachers, digital resources play a key role in facilitating the understanding and assimilation of content by these students. As Teacher 4 (age 35) remarks: "*Educational videos are a real asset, as they allow them to better understand and assimilate the lessons.*" Furthermore, Teacher 5 (age 32) highlights the contribution of digital mind maps: "*They are a wonderful tool to help our students organize their ideas and knowledge. This greatly facilitates the memorization and recall of learning.*"

Thus, digital resources seem to play an essential role in supporting the understanding, structuring, and memorization of learning content for students with disabilities.

The participants identify several key uses of the different digital resources to ensure this continuity of learning:

- Educational videos allow students to better understand and assimilate lessons, especially for complex concepts.
- Digital mind maps help students organize their knowledge and facilitate the memorization of learning.
- Interactive quizzes contribute to the personalized monitoring of student progress and achievements.

However, despite these benefits, the digital resource room manager (educational advisor) highlights the challenges related to the coordination between these tools and classroom practices: "*The coordination with classroom practices remains a constant challenge.*"

As the manager of the resource room, the educational advisor is on the front line to support teachers and students in the use of digital technologies. He explains that despite the provision of a variety of adapted resources, such as subtitled videos, quizzes with differentiated levels of difficulty, and mind mapping software, the coordination with classroom activities remains a major challenge.

"We provide a variety of adapted resources that allow us to meet the specific needs of each student with disabilities and to ensure personalized monitoring of their learning. Nevertheless, the coordination with classroom practices remains a constant challenge."

The present challenge is to determine where the right balance lies between utilization

and the provision of digital resources and the individual face to face monitoring that is industry practice among teachers. They caution that technological tools should not replace classroom interaction altogether but should rather be used to complement it harmoniously.

However, this constant needs to be addressed in the context of school inclusion, as it suggests that there is no systematic way of correlating digital resources with face-to-face teaching practices while this integration seems to play an active role in promoting the continuity of learning for students with disabilities in primary school classrooms of Brazil during the pandemic period.

DISCUSSION

The analysis of the results from this study provides valuable insights into the role of digital resources in ensuring learning continuity for students with disabilities integrated into Moroccan primary school classrooms. This discussion examines the implications of our findings, addressing first the appropriateness of different digital resources for these students, and then their impact on learning and educational equity.

Digital Resources Meeting the Specific Needs of Students with Disabilities

First, the analysis of results identified three main categories of digital resources that the participants believe are more appropriate to fit the needs of these students: educational videos (Cumming & Draper Rodriguez, 2013), interactive quizzes (Boelens et al., 2017), and digital mind maps (Hwang et al., 2014). Resources of such nature seem well-suited to respond to the specific needs articulated by students with disabilities when it comes to accessibility, differentiation, and structure of learning.

Educators have found that educational videos represent a unique opportunity to meet the needs of students with disabilities. Participants pointed to their importance for these students, writing, “They allow them to better visualize and understand the concepts” when appropriately designed with features like subtitles and adjustable pacing. This finding is in agreement with Cumming & Draper Rodriguez (2013) who found that when audio-visual resources are adapted appropriately they can improve the literacy and comprehension of students with a range of learning needs.

Another type of well-suited digital resource was identified: Interactive quizzes. These insights were summarized by participants who, in speaking of the same tools, stated that they

are "very useful for evaluating their achievements in a personalized way" and that students "particularly appreciate the interactive quizzes that give them immediate feedback and validate their progress." This supports prior research by Boelens et al. (2017), who found that digital assessment tools with immediate feedback mechanisms can support differentiated evaluation and promote student autonomy in learning.

The third resource category is digital mind maps. These tools "are especially helpful in facilitating our students with disabilities to shape and retain their knowledge" and "a great tool to assist our students in organizing their ideas and understanding," teachers undernoted. This finding is consistent with Hwang et al.'s (2014) study on the visual organizational tools that facilitate knowledge structuring and their retention for students struggling with learning.

But though these resources are appropriate, the study revealed that significant challenges related to their accessibility and implementation in Moroccan primary school classrooms. Participants cited problems such as challenges faced by "students with motor impairments who have difficulty manipulating the tools," inadequate "teacher training in the pedagogical application of these tools," and challenges in "linking the tools with classroom practices." This corroborates previous research highlighting the disparity between the vast potential of digital resources and the context in which they may be used in inclusive settings (Vinson & Dalsen, 2021).

These three types of digital resources thus showed great potential in meeting the present needs of students with disabilities in primary schools in Morocco, but suggested that their effective implementation depended on addressing several key challenges: physical accessibility of the resources, training of teachers on their pedagogical use, and strategies for better integration into classroom practices.

- **Impact of Digital Resources on Learning and Educational Equity**

Whereas identifying suitable resources was one component of the study, the other showed the impact of digital tools on the learning outcomes and educational opportunities for students with disabilities in integrated settings.

Such technology has a positive effect on emotional engagement and behaviour and ultimately the learning of children and young people with disabilities (the conference03). Teachers remarked on how "because of the digital resources, the students with disabilities were much more engaged and active in their learning." This heightened engagement seems

critical to a key mechanism through which digital resources support learning continuity, as students who are more actively involved in their learning process are likely to make better progress.

It also shed light on the impact that digital resources can have on supporting personalized progress for students with disabilities. According to a school principal with 23 years of experience, "Having a digital resource room opened its doors for us in providing them personalized support while levelling the playing field compared to the other students." Digital learning tools could provide opportunities to address the learning differences of students with disabilities without compromising their integration into the mainstream classroom.

Essentially, participants stressed that the utilization of digital tools allows for a "remedial time spent with teachers." This study is significant in terms of the major issue of educational equity, suggesting that digital tools can provide more consistent entry to educational resources for disabled students. In this sense, these students can be coached and supported to not necessitate an undue blending of teacher time, welcoming classrooms that are much richer and more equitable in their learning opportunities.

The study lists few important benefits of using the digital resource for the learning of students with disabilities: increased engagement, personalized progress, validation of progress, and compensation of inequalities.

These findings align with earlier research as to the potential of specific digital technologies to promote school inclusion (UNESCO, 2019), in that appropriately designed and deployed digital resources have the power to be agents for difference helping to create more inclusive and equitable learning environments.

Furthermore, it appears that digital resources are essential because they supported students with disabilities comprehending, organizing, and remembering actual learning content. Teachers reported that " educational videos are an excellent resource because they provide the students with greater opportunities to understand and assimilate the lessons" and that "digital mind maps" supported "the learning to be remembered and recalled".

These teacher statements demonstrate that digital resources can be specific to the cognitive challenges of students with disabilities and provide them with alternative learning opportunities. These are adjunct to other types of teaching.

In addition to these advantages, amongst others, participants also identified challenges to integrating digital resources into face-to-face teaching practice in a pedagogically sound way (Vinson & Dalsen, 2021). The digital resource room manager acknowledged that "finding a healthy equilibrium between technology backed personalized support and teacher observing and monitoring of the classroom, is the hard part." This finding indicates that digital resources can provide students with disabilities with a considerable enhancement to their learning opportunities, but how and when to integrate digital resources with existing pedagogical practices is a complex challenge which is not always immediately apparent and necessitates planning and contemplation.

- **Towards a Conceptual Model of Digital Resource Integration**

The results of the research demonstrate the potential that digital resources have to work toward school inclusion and provide continuity of learning for students with disabilities, but the entire impact of digital inclusion will rely on addressing significant issues surrounding accessibility, the appropriation made by teachers and the complementary performance with classroom pedagogical practices. Thoughtful consideration of these issues would surely allow better optimization of the impact of these tools to the success and well-being of this population of vulnerable students. As part of this study, we conducted a reflective analysis of digital resources and developed a conceptual model that describes the principal mechanisms of digital resources that can facilitate continuity of learning for students with disabilities, who are integrated into primary school classrooms.

This provides the following conceptual model:

The first of which, modified digital resources including an educational film, interactive tests, and visual digital cards, have a positive impact on the engagement, development, and continuity of the learning process of these learners. Once they actually have more functions that successfully enable to better achieve their customized requirements. Second, two factors influence how well digital resources are used: how accessible they are to students and the degree to which the tools are appropriated by teachers.

These elements condition the successful implementation of digital resources in teaching practices.

Finally, the coordination between the use of digital resources and face-to-face teaching practices appears to be an essential factor in ensuring the effective school inclusion of students with disabilities. It is a matter of finding the right balance between these two teaching-learning modalities.

- **Implications and Limitations**

The findings of this study have important implications for policy and practice in inclusive education in Morocco. First, they propose that the investment in certain types of digital resources—namely educational videos, interactive quizzes, and digital mind maps—should be prioritized when designing interventions to support the learning of students with disabilities in primary schools. Second, they underline the importance of thorough teacher training initiatives that focus not only on the technical capabilities of how well digital resources can be used but also how teaching methods should be adapted to make the most of those new materials with regard to how they are used within schools. Third, they highlight the importance of eliminating access barriers to ensure that digital resources truly serve the interests of all students with disabilities, regardless of the nature of their disability.

Nevertheless, this study has limitations that should be considered. The small sample size and focal point on a certain region would limit the generalizability of findings to the wider Moroccan context. More specifically, while the perspectives of teachers and administrators are valuable, there is no capture of the direct experiences and perspectives of students with disabilities themselves. The limitations of the present study suggest the need for larger-scale studies in the various regions of Morocco and the inclusion of the voices of disabled students and their families in future research.

Conclusion

This study has shed light on the essential role that digital resources can play in ensuring the continuity of learning for students with disabilities integrated into primary school classrooms in Morocco.

The in-depth analysis of the collected data revealed that certain types of resources, such as educational videos, interactive quizzes, and digital mind maps, seem particularly well-suited to meet the specific needs of these students, in terms of accessibility, differentiation, and structuring of learning.

Beyond their suitability to the needs, the use of these digital resources has also demonstrated a significant positive impact on the engagement, progress, and continuity of learning for students with disabilities. However, the participants underscored the challenges related to the coordination between these digital tools and face-to-face teaching practices, emphasizing the need to find a harmonious balance between these two teaching-omit modalities.

While digital resources show great promise as a means of promoting **school inclusion** and supporting the success of vulnerable students, their effective integration requires addressing certain challenges, particularly in terms of accessibility, teacher training, and articulation with classroom practices. A deeper reflection on these various issues would undoubtedly help to further optimize the positive impact of these tools on the school path of students with disabilities

References:

- Benjelloun, H., & Bouslamti, A. (2020). Inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au Maroc : réalités et défis. *Revue Marocaine de Recherche en Éducation et Formation*, 5(1), 15-34.
- Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001>
- Chauhan, S. (2017). A meta-analysis of the impact of technology on learning effectiveness of elementary students. *Computers & Education*, 105, 14-30.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. *Sage publications*.
- Cumming, T. M., & Draper Rodriguez, C. (2013). Integrating the iPad into language arts instruction for students with disabilities: Engagement and perspectives. *Journal of Special Education Technology*, 28(4), 43-52. <https://doi.org/10.1177/016264341302800404>
- Cumming, T. M., & Rodriguez, C. D. (2016). Employing mobile technology to improve language skills of young students with language-based disabilities. *Assistive Technology in Schools for All*, 5(1), 5-14. <https://doi.org/10.1080/10400435.2016.1171810>
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- Hwang, G. J., Lai, C. L., & Wang, S. Y. (2015). Seamless flipped learning: a mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 449-473. <https://doi.org/10.1007/s40692-015-0043-0>
- Knight, V., McKissick, B. R., & Saunders, A. (2018). A systematic review of technology-based interventions to teach academic skills to students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(9), 2628-2648.
- Law No. 07-00 on Education and Training. (2000). Kingdom of Morocco.
- McKnight, K., O'Malley, K., Ruzic, R., Horsley, M. K., Franey, J. J., & Bassett, K. (2016). Teaching in a digital age: How educators use technology to improve student learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(3), 194-211.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). Universal design for learning: Theory and practice. *CAST Professional Publishing*.
- Ministry of National Education. (2018). National strategy for the school inclusion of students with disabilities. *Kingdom of Morocco*.
- Ministry of National Education. (2020). Education statistical yearbook. Kingdom of Morocco.
- Qu, S. Q., & Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative research in accounting & management*, 8(3), 238-264.
- Seidman, I. (2013). Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences. *Teachers college press*.

Accepté : 30/04/2025

Publié : 30/04/2025

- Tauson, M., & Stannard, L. (2018). EdTech for learning in emergencies and displaced settings: A rigorous review and evidence mapping. *Save the Children UK*.
- Teo, T. (2009). Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. *Computers & Education, 52*(2), 302-312.
- Turner III, D. W. (2010). Qualitative interview design: A practical guide for novice investigators. *The qualitative report, 15*(3), 754-760.
- UNESCO. (2019). Inclusion in education. <https://en.unesco.org/themes/inclusion-in-education>
- Vinson, B. M., & Dalsen, J. (2021). Preparing preservice teachers to use educational technology for students with disabilities. *Computers & Education, 161*, 104057. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104057>
- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science, 46*(2), 186-204.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M., & Jolm-Steiner, V., & Scribner, S., & Souberman, E., (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.*
- Zheng, B., Warschauer, M., Lin, C. H., & Chang, C. (2016). Learning in one-to-one laptop environments: A meta-analysis and research synthesis. *Review of Educational Research, 86*(4), 1052-1084.

L'enseignant universitaire face aux NTIC : former à la médiatisation technologique

Sfae MAGOURI¹
Université Cadi Ayyad

Mounia BOUHAFS²
Université Cadi Ayyad

DOI : <https://doi.org/10.71895/PRSM/revue-rise.n5.88>

Résumé

À l'instar des changements et des mutations que connaît le monde actuellement dans le domaine du numérique, repenser le modèle d'enseignement aujourd'hui est devenu une nécessité primordiale dont les responsables du système éducatif marocain sont entrain de tracer des nouvelles voies et orientations pour favoriser l'intégration des outils informatiques dans l'enseignement, c'est pour cela on remarque que la plupart de ces initiatives visent à améliorer et développer la qualité de l'enseignement et de la formation en adoptant des stratégies et des politiques favorisant l'utilisation des TICs dans les pratiques pédagogiques.

Le Maroc actuellement est conscient de l'importance de s'investir pleinement dans les technologies d'information et de communication, à cet égard il a adopté plusieurs actions durant cette dernière décennie pour que le Maroc soit un pays performant et apte en matière d'infrastructure Datacom et environnement numérique. La majorité de ces initiatives visent à appuyer sur l'amélioration et le développement de la qualité de l'enseignement et de la formation en s'accoutumant avec les standards et normes internationaux. Aborder et traiter le sujet du numérique à l'université ont fait l'objet de recherches et études effectuées pour résoudre à la fois, le problème de la massification et s'aligner aux politiques éducatives qui insistent sur l'importance des formations hybrides et la mise en œuvre des projets de formation à distance. De même la nature des pratiques pédagogiques optées dans l'université

¹ s.magouri.ced@uca.ac.ma

² bmounia21@yahoo.fr

ne prend pas en considération l'impact des usages sociaux des moyens technologiques, vu que la plupart des étudiants utilisent les NTIC pour la communication interpersonnelle et non pas comme outil pédagogique d'apprentissage. Cela a engendré un sérieux problème d'appropriation et d'adaptation de ces outils numériques spécialement par les étudiants.

L'accompagnement des réformes adoptées au niveau de l'enseignement supérieur en matière d'intégration du numérique dans les pratiques pédagogiques nécessite en particulier la mise en œuvre des formations au profit des enseignants puisqu'ils sont l'acteur le plus important dans le système éducatif et le déterminant majeur dans la réussite à l'intégration des TIC dans l'enseignement, afin de les accompagner à s'approprier à l'utilisation des technologies d'information et de communication dans l'enseignement. En se basant sur une étude faite pour évaluer l'impact des ateliers de formation conçue par le Campus Numérique de la Francophonie (CNF) au profit des enseignants universitaires sur leurs compétences en matière d'intégration du numérique dans leurs pratiques pédagogiques, nous cherchons à présenter l'importance de la formation continue dans le développement du produit pédagogique et à la fois dévoiler la nécessité de ce type de formations pour le but de surmonter les obstacles qui freinent l'innovation axée sur le numérique en enseignement et en formation dans le contexte marocain.

Mots-clés : intégration des TICs, pratiques pédagogiques, formation des enseignants, médiatisation technologique, la pédagogie universitaire

Abstract

In line with the changes and mutations that the world is currently experiencing in the digital field, rethinking the teaching model today has become an essential necessity, and those in charge of the Moroccan education system are in the process of tracing new paths and directions to encourage the integration of IT tools into teaching. This is why we note that most of these initiatives aim to improve and develop the quality of teaching and training by adopting strategies and policies that encourage the use of ICTs in teaching practices.

Morocco is currently aware of the importance of investing fully in information and communication technologies, and in this respect it has adopted a number of measures over the last decade to ensure that Morocco is a high-performance country with the necessary Datacom infrastructure and digital environment. Most of these initiatives are aimed at improving and developing the quality of education and training by bringing them into line with international standards and norms. Addressing and dealing with the issue of digital technology in universities has been the subject of research and studies carried out to solve both the problem of massification and to align with education policies that stress the importance of hybrid training and the implementation of distance learning projects. Similarly, the nature of the teaching practices adopted in the university does not take into account the impact of the social uses of technological resources, given that most students use NICTs for interpersonal communication rather than as a teaching and learning tool. This has created a serious problem of appropriation and adaptation of these digital tools, especially by students.

To support the reforms adopted at higher education level in terms of integrating digital technology into teaching practices, it is particularly important to provide training for teachers, since they are the most important players in the education system and the major determinant in the successful integration of ICTs into teaching, in order to help them appropriate the use of information and communication technologies in teaching.

Based on a study carried out to assess the impact of training workshops designed by the “Campus Numérique de la Francophonie (CNF)” for university teachers on their skills in integrating digital technology into their teaching practices, we hope to present the importance of continuing training in the development of educational products and at the same time reveal the need for this type of training in order to overcome the obstacles that are holding back innovation based on digital technology in teaching and training in the Moroccan context.

Keywords: ICT integration, pedagogical practices, teacher training, technological mediatization, university pedagogy

Introduction :

Le Maroc a constamment cherché à améliorer les performances de son système éducatif, que ce soit pour améliorer son classement international ou pour faire face à des crises inattendues perturbant le fonctionnement normal du secteur. En période de crise, le Maroc s'est particulièrement intéressé au marché des technologies éducatives afin de faciliter la gestion des études à distance lorsque les circonstances extérieures ne le permettent pas. L'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) dans le secteur d'éducation et de formation n'est plus un phénomène à découvrir. Les résultats de ces actions varient d'un contexte à l'autre, mais ils revêtent une importance croissante et intentionnée dans l'objectif d'améliorer la qualité de l'enseignement, surtout dans un environnement de plus en plus numérique et médiatisé.

Le Maroc actuellement est conscient de l'importance de s'investir pleinement dans les technologies d'information et de communication, à cet égard il a adopté plusieurs actions durant cette dernière décennie pour que le Maroc soit un pays performant et apte en matière d'infrastructure Datacom et environnement numérique. La majorité de ces initiatives visent principalement à soutenir sur l'amélioration et le développement de la qualité de l'enseignement et de la formation en s'accoutumant avec les standards et normes internationaux à savoir que le développement du digital constitue un des piliers de la réforme aux côtés du développement des ressources humaines et de la recherche scientifique.

À l'heure de la grande conversion numérique, l'enseignement supérieur en tant que vecteur du marché de l'emploi est appelé, plus que jamais, à produire des profils adaptés aux besoins d'une société en profondes mutations. Destiné à inaugurer une nouvelle ère digitalisée, académique, scientifique et plein de compétences innovées, le Maroc a mis comme réforme pour l'enseignement universitaire le Plan National d'Accélération de la Transformation de l'Ecosystème de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation (PACTE ESRI 2030) qui a pour finalité première l'édification d'un nouveau modèle de l'université marocaine dont la rénovation pédagogique entière et l'édification d'une recherche scientifique adéquate aux standards internationaux sont parmi les dimensions structurantes du plan. Les technologies d'information et de communication sont, à cet égard, susceptibles d'apporter une contribution intéressante aux pratiques pédagogiques.

Cependant, leur usage se heurte encore aux défis de l'enseignement numérique nécessitant la mobilisation de nouvelles compétences vu la complexité de leur usage dans des différentes disciplines et leur implantation dans les pratiques professorales des enseignants.

La médiatisation technologique avait permis de repenser la médiation humaine de l'apprentissage. Traditionnellement, les chercheurs en éducation, travaillant sur les technologies de l'information et de la communication, se sont intéressés à cette dualité entre médiatisation via la machine et la médiation humaine. Tout d'abord, la médiatisation technologique se réfère à l'intégration et à l'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans divers aspects de la société, de la culture, de l'éducation et d'autres domaines. Cela englobe la manière dont les technologies influencent la production, la diffusion, la réception et la transformation de l'information, des connaissances et des interactions sociales. En d'autres termes, la médiatisation technologique décrit comment les technologies modernes, telles que les médias numériques, les réseaux sociaux, l'internet, les dispositifs mobiles, etc., façonnent la façon dont nous communiquons, apprenons, travaillons et interagissons dans le monde contemporain. C'est une évolution qui transcende la simple utilisation des outils technologiques, en mettant l'accent sur la manière dont ces outils transforment nos pratiques culturelles, sociales et éducatives.

S'inscrivant dans le contexte présenté ci-dessus, l'accompagnement des réformes adoptées au niveau de l'enseignement supérieur en matière d'intégration du numérique dans les pratiques pédagogiques nécessite en particulier la mise en œuvre des formations au profit des enseignants afin de les accompagner à s'approprier à l'utilisation des technologies d'information et de communication dans l'enseignement.

Ainsi, cette intervention vise à souligner l'importance de la formation continue dans le développement des produits pédagogiques et à mettre en lumière la nécessité de ce type de formations pour surmonter les obstacles à l'innovation numérique dans l'enseignement et la formation au Maroc. La question centrale est : ***Quel impact ont les formations continues sur le développement des compétences des enseignants en matière d'intégration du numérique dans leurs pratiques pédagogiques ?***

Cette question nous emmène à supposer que la formation continue des enseignants universitaires améliore significativement leurs compétences en matière d'intégration des NTIC dans leurs pratiques pédagogiques en renforçant ainsi la médiatisation technologique et développant par la suite la qualité de l'interaction entre enseignants et étudiants.

1. Cadre conceptuel

1.1. L'enseignant universitaire, entre tradition et innovation

Au début, l'enseignant universitaire était principalement un transmetteur du savoir. Les méthodes d'enseignement étaient souvent centrées sur des cours magistraux, avec un accent sur la maîtrise des connaissances académiques établies. Avec le temps, surtout au cours des derniers siècles, la recherche a commencé à jouer un rôle croissant. Les enseignants universitaires étaient encouragés à mener des travaux de recherche originaux, contribuant ainsi à l'expansion des connaissances dans leur domaine.

Le 20^e siècle a vu un équilibre entre l'enseignement et la recherche, avec une reconnaissance croissante de l'importance des deux activités. Les universitaires devaient être compétents dans la transmission des connaissances et la génération de nouvelles idées.

À mesure que les universités évoluaient, les enseignants universitaires ont vu leurs responsabilités s'étendre. Cela inclut la gestion de projets de recherche, l'encadrement d'étudiants diplômés, la participation à des comités et l'engagement communautaire. Avec l'avènement de l'informatique dans les années 1980 et 1990, les enseignants universitaires ont commencé à explorer l'utilisation des technologies de l'information dans l'enseignement ce qui a marqué les dernières décennies par une médiatisation technologique accrue. Les enseignants universitaires utilisent divers outils numériques, des ressources en ligne et des plateformes d'apprentissage pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

La professionnalisation des enseignants universitaires et leur développement en termes de soft-skills ont vu la lumière au début des années 90 avec Boyer à travers

Le *Scholarship of Teaching and Learning* (SOTL)³ qui est devenu un aspect important de l'évolution du rôle de l'enseignant universitaire, encourageant la recherche systématique sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. L'accent est également mis sur le développement des compétences transversales telles que la pensée critique, la résolution de problèmes, la communication et la collaboration, préparant les étudiants aux défis du monde professionnel. L'utilisation de la technologie a transformé le rôle de l'enseignant universitaire de plusieurs manières, en élargissant ses responsabilités et en influençant la dynamique du cours comme étant :

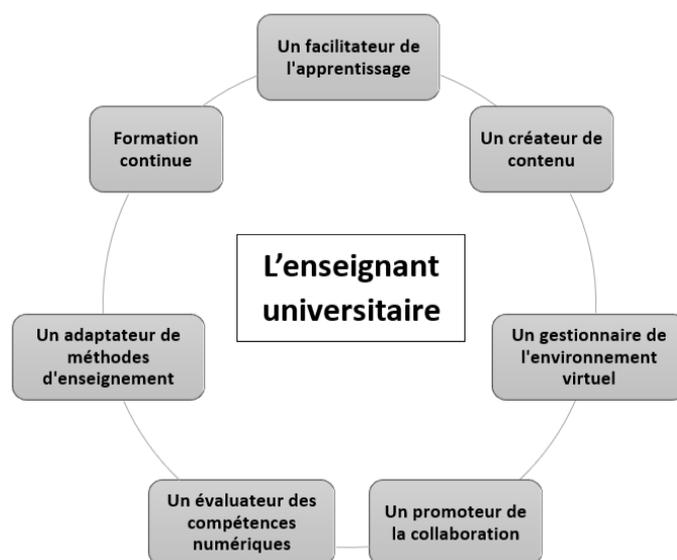


Figure 1 : Les missions d'un enseignant universitaire

La technologie a élargi le rôle de l'enseignant universitaire au-delà de la simple transmission de connaissances, le transformant en un guide, un créateur de contenus numériques, un promoteur de la collaboration et un adaptateur de méthodes d'enseignement innovantes.

³ Sandrine Biémar, Amaury Daele, Déborah Malengrez et Laurence Oger, « Le « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL). Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 31(2) | 2015, mis en ligne le 01 juillet 2015, consulté le 26 août 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/966> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.966>

L'enseignant donc est appelé à mettre plusieurs casquettes tout au long du processus d'apprentissage de ces étudiants. Plutôt que d'être simplement un transmetteur de connaissances, l'enseignant devient un facilitateur de l'apprentissage. Il guide les étudiants dans la découverte et la compréhension autonome des concepts à l'aide de ressources numériques, ainsi, joue un rôle crucial en adaptant les matériaux et les approches pédagogiques aux besoins individuels des étudiants.

Vu la nouvelle ampleur du savoir (numérique), les enseignants créent des contenus numériques, tels que des présentations, des vidéos éducatives, des podcasts, pour enrichir le matériel pédagogique et le rendre plus accessible. L'utilisation de plates-formes d'apprentissage en ligne accorde aux enseignants une nouvelle mission celle des gestionnaires d'environnements virtuels en organisant des ressources, des activités et des interactions en ligne ; cela les aide véritablement à encourager la collaboration en ligne entre les étudiants et faciliter des projets de groupe virtuels, des discussions en ligne et des partages de ressources. Au fur et à mesure, l'enseignant est appelé à évaluer non seulement les compétences académiques des étudiants, mais aussi leurs compétences numériques, en les guidant dans l'utilisation appropriée des technologies.

Automatiquement, l'utilisation de la technologie amène les enseignants à adopter des méthodes d'enseignement plus interactives, telles que la pédagogie inversée, l'apprentissage actif et l'utilisation d'outils de collaboration en ligne. Toutes ces méthodes exigent une certaine compétence pédagogique et technologique chez l'enseignant ce qui lui permet également de devenir un apprenant continu, en participant à des programmes de développement professionnel en ligne pour rester à jour sur les nouvelles technologies et méthodologies éducatives.

Finalement, la technologie a élargi le rôle de l'enseignant universitaire au-delà de la simple transmission de connaissances, le transformant en un guide, un créateur de contenus numériques, un promoteur de la collaboration et un adaptateur de méthodes d'enseignement innovantes.

1.2. Intégration des TICs : un dispositif de médiatisation technologique

Les outils informatiques sont des moyens fantastiques pour favoriser la réussite des étudiants et améliorer la qualité de l'éducation. Les décideurs éducatifs au Maroc ont déployé des stratégies ambitieuses et des orientations innovantes pour assurer le développement des compétences et progresser la qualité d'apprentissage dans le but de réussir à intégrer efficacement les TIC au système éducatif.

En premier lieu, le mot « TICs » est dérivé de l'abréviation de « Technologies de l'information et de communication ». D'après Dieuzeide, (1994), les TICs désignent « les instruments porteurs de messages (images, sons, chaînes de caractères) », ils renvoient à trois types de technologies : les technologies audiovisuelles de présentation de l'information (images et sons), l'informatique dont la fonction est d'organiser et de traiter l'information (l'ordinateur et l'interactivité) et les technologies de délocalisation et de transfert de l'information (l'Internet et les réseaux numériques). Une 2ème définition adoptée par plusieurs auteurs indique que les TICE est « un ensemble de technologies qui, une fois combinées, intégrées, peuvent permettre non seulement la production, la consultation, la présentation, l'organisation et le traitement de l'information, mais aussi sa transmission pour des fins d'enseignement et d'apprentissage et de développement éducatif »⁴.

L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans le domaine éducatif représente un dispositif de médiatisation technologique essentiel, révolutionnant la nature même de l'enseignement et de l'apprentissage. Parlant d'abord sur la médiatisation technologique comme concept important dans notre étude ; selon Peraya (1999), « la médiatisation évoque d'abord l'idée du medium, cet intermédiaire oblige qui rend médiante la communication entre les interlocuteurs- professeur et apprenants : il s'agit toujours de documents imprimés ou électroniques, d'images et de textes, d'illustrations, etc., donc de représentations matérielles. Deuxièmement, on retrouve sous cette dénomination la référence implicite aux médias, entendus au sens ordinaire de moyens de communication de masse. »

⁴ Hélène Knoerr, 2005.

Alors, la médiatisation technologique se réfère à la connexion qui existe entre les divers éléments du triangle pédagogique grâce à l'utilisation d'outils technologiques : c'est une sorte de reproduction de l'action humaine ou même d'humanisation des médias pour favoriser la formation des étudiants. Ces outils numériques agissent comme des facilitateurs de transformation, transcendant les frontières traditionnelles de la salle de classe pour créer un environnement éducatif dynamique et interactif. Les TIC offrent une palette diversifiée de ressources allant des plateformes d'apprentissage en ligne aux contenus multimédias interactifs, permettant aux enseignants de personnaliser l'expérience d'apprentissage en fonction des besoins spécifiques des apprenants. En favorisant l'accès à une quantité illimitée d'informations, la collaboration virtuelle et le développement de compétences numériques, les TIC préparent les étudiants à naviguer dans un monde fortement influencé par la technologie.

Ainsi, l'intégration réussie des TIC dans l'éducation devient un catalyseur puissant de la médiatisation technologique, propulsant l'apprentissage vers de nouveaux horizons et préparant les apprenants aux défis complexes de la société contemporaine ; elle constitue effectivement un dispositif de médiatisation technologique qui transforme fondamentalement la manière dont l'enseignement et l'apprentissage sont conceptualisés et mis en œuvre.

Les TIC transforment les méthodes d'enseignement traditionnelles en introduisant des outils interactifs, des ressources en ligne et des plateformes d'apprentissage. Cela favorise une approche plus dynamique et participative⁵ en facilitant l'adoption de méthodes d'apprentissage actif où les étudiants peuvent participer activement à des discussions en ligne, collaborer sur des projets numériques et s'engager dans des activités interactives. Ainsi, l'intégration des TIC développe naturellement les compétences numériques des étudiants et des enseignants en les préparant ainsi à naviguer efficacement dans un monde de plus en plus axé sur la technologie.

Le processus d'enseignement à l'ère médiatisé dispose aux acteurs du triangle pédagogique (enseignants et étudiants) la possibilité de créer du contenu numérique tel que des présentations, des vidéos éducatives, des blogs, contribuant ainsi à la construction et au partage des connaissances en favorisant l'interactivité et la collaboration.

⁵ Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. & Larose, F. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Éducation et francophonie*, 29(1), 86–124. <https://doi.org/10.7202/1079569ar>

En intégrant les TIC, l'éducation prépare les étudiants aux exigences des emplois numériques, où la compétence technologique est devenue essentielle.

2. Cadre méthodologique

A l'instar des changements continuels dans le système éducatif marocain, la question de l'intégration des TICE dans l'enseignement est devenue une préoccupation majeure, ainsi les réformes et les politiques adoptées par les responsables éducatifs doivent reconsidérer le problème de la formation des enseignants pour intégrer efficacement les outils numériques dans leurs pratiques pédagogiques. Pour y contribuer nous allons mener une étude globale qui porte sur l'évaluation de l'efficacité d'une formation de production des MOOCs pour les enseignants universitaires.

C'est une initiative conçue par le Campus Numérique de la Francophonie (CNF) au profit des enseignants universitaires sélectionnés selon des critères prédéfinis. Le but affiché à travers cette recherche est d'évaluer l'efficacité de cette formation à développer les compétences dans le domaine de l'enseignement à distance chez ces enseignants pour qu'ils puissent acquérir un savoir-faire pour intégrer les TICE dans leurs pratiques pédagogiques.

2.1. Campus Numérique Francophone

Tout d'abord, le Campus Numérique Francophone est une institution qui fait partie de l'Agence Universitaire de la francophonie (AUF). Cette dernière est un réseau international qui a près de 60 ans d'existence, il regroupe 990 établissements d'enseignement supérieur et de recherche dans 110 pays. La principale mission de l'AUF est de promouvoir une francophonie universitaire dynamique et impliquée dans le développement des universités et des sociétés, qui répond à trois grands défis⁶ :

- La qualité de la formation, la recherche et de la gouvernance ;
- L'employabilité et l'insertion professionnelle des diplômés ;
- L'implication des universités dans les évolutions, culturelles, et linguistique de la société.

⁶<https://www.auf.org/a-propos/qui-nous-sommes/>

Le Campus Numérique Francophone s'intéresse à la création des projets dans le domaine du numérique afin de favoriser les innovations pédagogiques des établissements membres. Parmi les principales thématiques des projets qu'il réalise, on trouve :

- Sensibilisation à l'innovation pédagogique et le numérique ;
- Organisation de sessions de formation au profit des enseignants-chercheurs et étudiants dans le domaine de la pédagogie universitaire ;
- Organisation des sessions de formation de formateur aux TICE ;
- Organisation de rencontres scientifiques, encadrement et parrainage de projets des jeunes chercheurs dont les thématiques s'inscrivent dans le cadre de l'innovation pédagogique et TICE.

2.2. Méthodologie

Cette étude porte sur l'évaluation de l'efficacité d'une formation de production des MOOCs pour les enseignants universitaires. C'est une initiative conçue par le Campus Numérique de la Francophone (CNF) au profit des enseignants universitaires qui sont de nombre 39 enseignants universitaires répartis entre l'Université Mohamed V de Rabat et l'Université Sidi Mohamed Ben Abdullah de Fès. Elle fait partie d'une étude qui utilise une approche quantitative avec un questionnaire en ligne composé de 29 questions et dédié aux bénéficiaires de la formation susmentionnée, afin d'évaluer certaines variables et prouver l'influence de la formation sur le perfectionnement des compétences et la motivation, ainsi que pour examiner son effet pratique, c'est-à-dire, l'application réelle et l'apprentissage des technologies de l'information et de la communication dans le domaine de l'enseignement.

Le modèle d'évaluation adopté se base sur le modèle de Kirkpatrick qui a adopté quatre niveaux d'évaluation à savoir : la réaction, l'apprentissage, le comportement et résultat ; alors que les spécificités de chaque évaluation exigent d'apporter des modifications au niveau des aspects évalués pour les adapter avec l'objet et les objectifs de l'évaluation. À cet égard pour élaborer notre modèle nous optons pour le choix des dimensions suivantes : Organisation de l'atelier ; Contenu et pédagogie ; Développement des compétences ; Motivation.

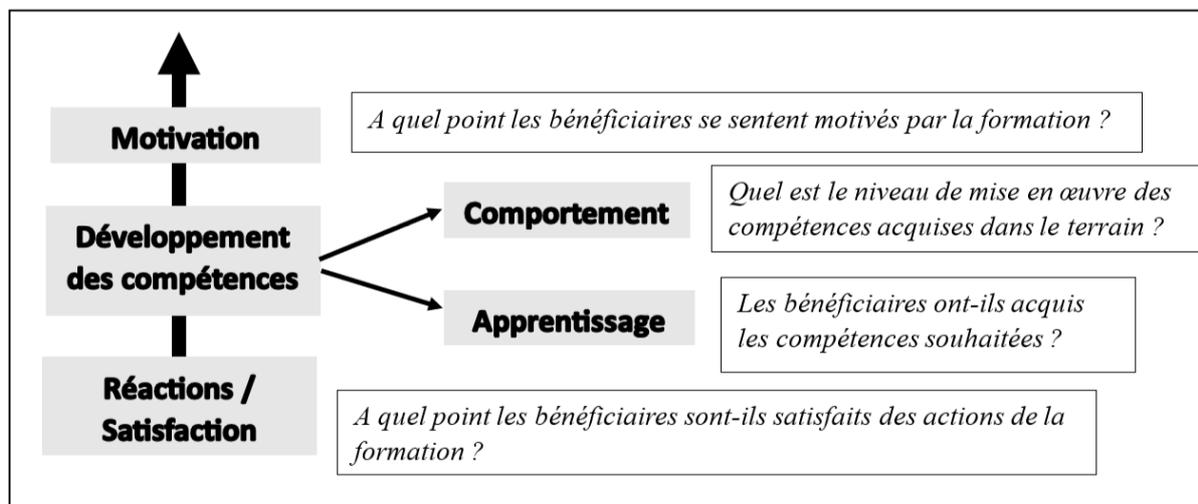


Figure 2 : Modèle d'évaluation adopté

3. Résultats

La population cible se compose de 52.6 % des enseignantes femmes et 47.4% des hommes avec une diversité interdisciplinaire entre le domaine de l'économie, la médecine, l'ingénierie et même le domaine de droit (l'utilité des MOOCs comme outil d'enseignement à distance reste importante en termes d'innovation pédagogique en tous domaines), la catégorie d'âge la plus dominante est celle de [40-50] avec un taux de 42.1%, et cela met en évidence que la volonté de se former et développer des compétences en matière du numérique ne se limite pas à un âge précis.

68,4 % des bénéficiaires ont déjà participé à des différentes formations sur les MOOCs soit au domaine de l'économie, la médecine, l'ingénierie ou même au droit, chose qui montre que l'utilisation des MOOC comme outil enseignement à distance est valable pour toutes les domaines et disciplines et toute catégorie confondue ; or que 31.6% n'ont jamais eu l'occasion. La participation à cette nouvelle formation organisée par le CNF demeure leur première expérience.

78.8% des participants estiment que la durée de la formation est satisfaite. Tandis que 21.1 % ont répondu que la durée était trop courte. Aussi 94.7% de notre échantillon remarquent que l'alternance séances théoriques/ séances pratiques est équilibrée.

52.6% des participants trouvent que le contenu de la formation était adapté à leurs besoins, et 42.1% des réponses ont opté pour 5, c'est-à-dire très satisfait du contenu. Aussi, tous les participants pensent que ce type de formation est nécessaire pour l'accompagnement des enseignants à intégrer les TICs dans leurs pratiques pédagogiques.

89.5% des participants ont opté pour 'oui 'c'est-à-dire qu'ils n'ont pas trouvé des difficultés à comprendre le contenu de la formation, alors que seulement 2 participants qui ont répondu par 'non'. Donc, nous remarquons d'après ce résultat que le contenu présenté dans la formation était clair et compréhensible et le formateur a bien réussi à le transmettre aux participants.

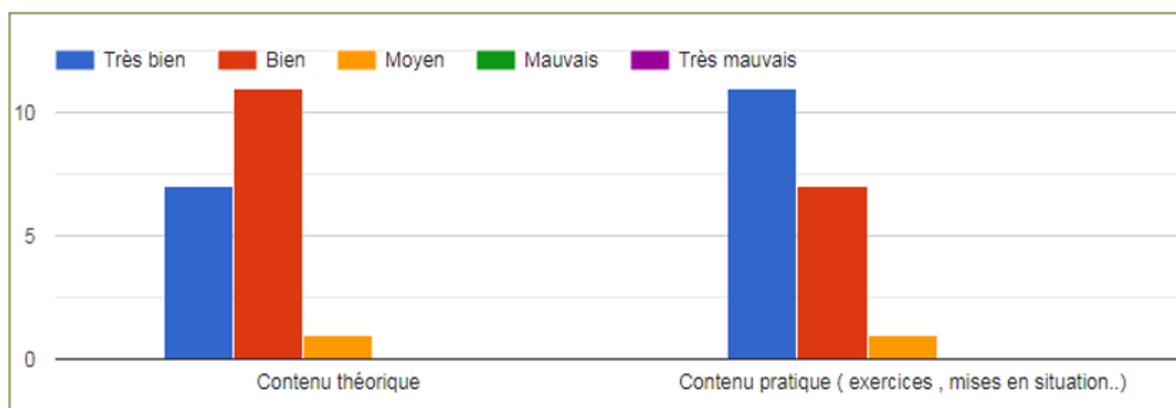


Figure 3 : Satisfaction des participants relative au contenu théorique et pratique

Ce qui concerne la pédagogie adoptée par les formateurs, 78.9 % des participants de la formation ont répondu par 'Très bien' et 21.1 % ont opté pour 'Bien' ; aussi, la totalité des participants étaient satisfaits par rapport à la qualité d'animation et de communication que détient les formateurs vus que 84.2% ont exprimé leur satisfaction par 'très bien' et 15.8 % restants ont répondu par 'Bien'.

Concernant le développement des compétences, 94.7% de notre échantillon affirment qu'ils avaient besoin de bénéficier de cette formation pour acquérir de nouvelles compétences dans les TICs, alors qu'un seul participant a opté pour 'non' et cela peut être expliqué par le fait qu'il détient déjà des prérequis en la matière. Mais généralement on peut constater que la formation était une occasion enrichissante pour les participants en acquérant des nouvelles compétences dans les moyens technologiques éducatifs.

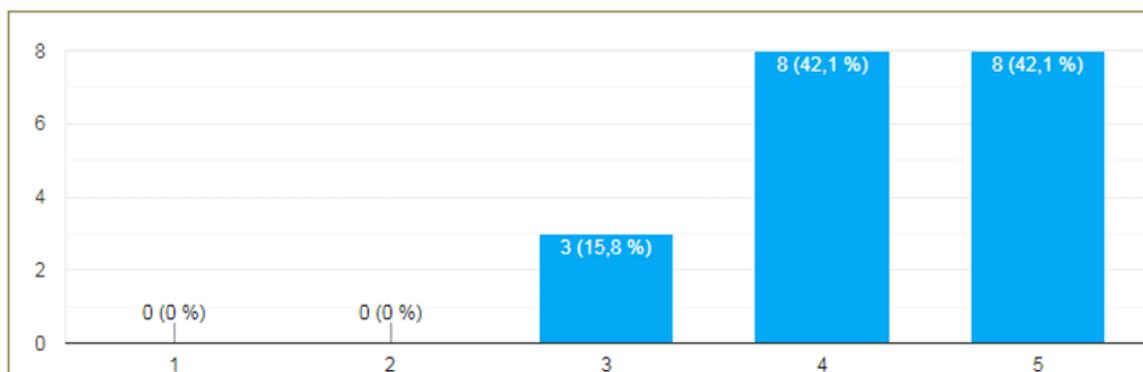


Figure 4 : Satisfaction des participants relative à l'acquisition des compétences

42.1% des participants se sentent très satisfaits par les compétences qu'ils ont acquises et d'autres participants qui représentent 42.1% sont satisfaits de leurs compétences acquises. Alors que 15.8 % ont répondu qu'ils sont moyennement satisfaits par rapport aux compétences assimilés.

57.9% des participants n'ont pas trouvé des difficultés dans la mise en œuvre des acquis, alors que 42.1% répondent par 'Oui', c'est-à-dire qu'ils ont rencontré des difficultés lors de l'application des acquis. Parmi ces derniers 62.5% ont trouvé des difficultés au niveau de la production des vidéos tandis que 27.5 % ont trouvé des difficultés au niveau de la réalisation du quiz, la réalisation du teaser et la production des supports d'évaluation. Alors on peut dire que ces difficultés rencontrées dépendent de niveau d'apprentissage de chaque participant.

4. Discussion

L'intégration des NTIC dans l'enseignement universitaire constitue un enjeu majeur dans un monde où la numérisation de l'éducation devient de plus en plus incontournable. Les résultats de cette étude mettent en lumière plusieurs aspects liés à l'usage des technologies dans l'enseignement supérieur marocain, notamment en ce qui concerne l'attitude des enseignants, les défis rencontrés et les perspectives d'amélioration

L'étude souligne que la formation continue des enseignants est cruciale pour l'intégration réussie des TIC dans l'enseignement supérieur. Les ateliers de formation organisés par le Campus Numérique de la Francophonie (CNF) ont montré un impact positif sur les compétences des enseignants en matière de TIC. Le contenu de la formation était adapté aux besoins des participants et cohérent en termes théoriques et pratiques, du fait que son élaboration était sur la base d'une étude globale pour détecter les manques et les lacunes des participants dans la matière du numérique et donc produire un contenu qui va répondre aux exigences et adéquat à leurs attentes. De même, la clarté du contenu a favorisé sa compréhension et sa maîtrise par les participants ce qui est étroitement lié à la qualité des supports du cours utilisés qui était aussi satisfaisante et riche en matière des outils et logiciels pédagogiques et matériels numériques utilisés dans la formation : les participants ont exprimé une satisfaction élevée concernant la clarté du contenu, la qualité de l'animation, et l'acquisition de nouvelles compétences.

Ensuite, la pédagogie adoptée, basée sur la création d'un climat favorable d'échange et d'interaction, est effectivement appréciée par les participants car elle a favorisé l'acquisition des nouvelles compétences et le maîtrise des connaissances et du savoir. Les objectifs ont été atteints à la fin de la formation et la majorité des participants ont pu réaliser les résultats attendus qui sont traduits par la production de leurs projets MOOC. Nos résultats donc sont en accord avec les travaux de Karsenti et al. (2001) qui ont montré que l'intégration des TIC dans l'enseignement favorise une approche plus dynamique et participative.

L'apport des ateliers de formation était vraiment remarquable sur les compétences des participants, car ils ont clairement exprimé leur satisfaction par rapport aux nouvelles connaissances et compétences acquises. Les participants ont pu développer une diversité des compétences et savoir-faire à travers les séances de formation, ces compétences acquises varient d'un participant à l'autre, il y en a qui ont développé des compétences en infographie et en production des teasers et d'autres en scénarisation et en enregistrement et traitement des vidéos car ce fut la première expérience pour certains participants à acquérir ce genre de compétences. Cela souligne ce que Dieuzeide (1994) a défini pour les TIC comme étant des outils permettant la production, la consultation, et la transmission de l'information pour des fins éducatives.

Généralement, tous les participants ont pu mettre en pratique les différentes compétences acquises pendant les séances de formation. La mobilisation de ces acquis leur a permis de produire leurs propres plateformes d'enseignement en ligne comme ils ont exprimé leur satisfaction de leur production en plus de changer leurs pratiques professionnelles qui sont essentiellement relatives à l'utilisation des différents outils numériques dans les pratiques pédagogiques.

La formation a eu un impact positif sur l'amélioration de la performance individuelle des participants en matière d'augmentation de la conscience de l'importance des TICs dans l'enseignement et d'appropriation et d'utilisation des divers outils technologiques dans leurs pratiques pédagogiques. Il est remarquable d'après les expressions des participants qu'ils se sentent excités car chacun détient une motivation spéciale qui lui a poussé à suivre cette formation mais la plupart de ces motivations s'inscrivent dans le cadre d'un objectif commun qui est la promotion de l'enseignement digitale et le développement d'une université numérique. En effet les participants ont touché la valeur ajoutée de l'enseignement en ligne et à quel point il contribue à améliorer davantage l'acte d'apprentissage ; à ce point, nous insistons sur les travaux de Boyer (1990) qui a mis en avant la nécessité de la formation continue pour les enseignants, notion clé de cette étude.

La motivation des participants est exprimée par un engagement rigoureux et par leur volonté et intérêt de consacrer davantage du temps et de suivre des nouvelles formations pour approfondir dans le domaine des TICs et pour bien maîtriser les outils numériques. Cela est peut-être expliqué par la confiance qui a été mise dans ces moyens technologiques et qui est relative à la promotion de l'apprentissage. Être donc un enseignant habitué à la médiatisation technologique, consiste à se former à la manière d'enrichir les pratiques pédagogiques à l'aide des NTIC, ce qui explore El Mhouti et al. (2013) dans leurs travaux sur l'impact des TIC sur l'enseignement-apprentissage socioconstructiviste.

A la fin, les ateliers de formation aient eu un impact positif sur l'amélioration de la performance des enseignants, car ils ont acquis des différentes compétences et savoir-faire en matière du numérique, ce qui a favorisé leur confiance en soi et motivation à produire leurs propres plateformes en ligne d'une manière autonome ; ce qui valide notre hypothèse à savoir que la formation continue des enseignants universitaires améliore significativement leurs compétences en matière d'intégration des NTIC dans leurs pratiques pédagogiques en renforçant ainsi la médiatisation technologique, pourtant l'étude présente certaines limites notables :

- Les réponses recueillies peuvent refléter les opinions de ceux qui étaient les plus engagés dans la formation, excluant potentiellement les perspectives des participants moins motivés ou satisfaits.
- Même que l'étude mentionne un contact individuel avec le formateur, elle ne détaille pas suffisamment un cadre structuré pour un accompagnement post-formation et une évaluation continue des résultats.

Conclusion

En guise de conclusion, les Technologies d'Information et de Communication sont devenues le pilier de chaque programme et politique innovante dans le domaine de l'éducation, car tous les experts et responsables reconnaissent l'effet des TICs dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement et dans le perfectionnement des pratiques d'apprentissage. Toutefois, l'intégration des TICs dans les pratiques enseignantes est le défi majeur de chaque système éducatif pour introduire une nouvelle approche d'enseigner. A ce propos, les enseignants sont amenés à adopter des approches pédagogiques en utilisant les nouveaux outils technologiques mais spécialement cette question d'adoption nécessite un travail énorme et des investissements étendus par les responsables et pilotes du système éducatif.

La médiatisation technologique offre plusieurs avantages significatifs tant pour les enseignants que pour les étudiants en enrichissant l'expérience d'enseignement, en favorisant l'apprentissage actif des étudiants et en préparant les deux parties aux défis du monde contemporain. Il faut mentionner aussi que le monde d'aujourd'hui va tendre vers la numérisation et cela va influencer en premier lieu le domaine de l'enseignement, alors les autorités se retrouvent face à un enjeu de construire un système éducatif fort qui répond aux exigences futures et qui accompagne les changements et les mutations mondiaux afin de garantir un niveau prestigieux de l'éducation et cela ne peut avoir lieu s'il y a pas une forte intégration de l'outil informatique dans le processus d'apprentissage des étudiants. Néanmoins, on ne peut pas considérer les outils technologiques une solution stupéfiante des difficultés et contraintes de l'enseignement ni un suppléant de l'apprentissage présentiel et du rôle crucial de l'enseignant mais on peut avancer que les TICs complètent l'enseignement traditionnel en lui ajoutant la flexibilité dans le but de faciliter l'apprentissage.

L'avenir de l'enseignement universitaire sera caractérisé par une intégration plus poussée de la technologie, une flexibilité accrue, des expériences d'apprentissage immersives et une réponse agile aux besoins changeants de la société et de l'économie mondiale.

Cela implique un développement professionnel continu au profit des enseignants afin qu'ils puissent diversifier leurs méthodes d'enseignement à travers une variété de supports numériques (tels que des présentations interactives, des vidéos éducatives et des simulations), personnaliser l'enseignement en fonction des besoins individuels des étudiants en offrant des parcours d'apprentissage adaptés selon les tendances éducatives et les technologies émergentes, accéder à des ressources éducatives en ligne provenant du monde entier et enrichissant ainsi le contenu de leurs cours et avoir une facilitation de communication en dehors de la salle de classe.

Références :

- Dunberry, A., & Péchard, C. (2017, février). *L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives*.
- Biémar, S., Daele, A., Malengrez, D., & Oger, L. (2015). Le « *Scholarship of Teaching and Learning* » (SoTL). Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31 (2). <https://doi.org/10.4000/ripes.966>
- Bardi, A.-M. (2021, avril). *L'apprentissage visible : ce que la science sait de l'apprentissage*. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 86*. <https://doi.org/10.4000/ries.10234>
- Peraya, D. (2015). *Professionnalisation et développement professionnel des enseignants universitaires : une question d'actualité*. *Distances et médiations des savoirs*, 10. <https://doi.org/10.4000/dms.1094>
- Dieuzeide, H. (1994). *Les nouvelles technologies. Outils d'enseignement*. Éditions Nathan.
- Bireaud, A. (1990). Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, 91, 13-23.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L., & Larose, F. (2001). *Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques*. *Éducation et francophonie*, 29 (1), 86–124. <https://doi.org/10.7202/1079569ar>
- اميم، ع. ج. (2022). *في البيداغوجيا الجامعية وديداكتيك التعليم العالي الكفاية الاكاديمية رؤية مركبة*. مختبر سبل، فضاء آدم.
- Knoerr, H. (2005). *TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues*. Une perspective canadienne. *Les cahiers de l'APLIUT*, 24 (2). <https://doi.org/10.4000/apliut.2889>
- Chamraoui, H. (2020). *Évaluation de l'efficacité de la formation de la production des MOOCs : Cas de l'expérience de Campus Numérique Francophone de Rabat* [Mémoire de master].
- Dauphas, E., Lacroix, S., & Tomaszower, Y. (2018). **Le numérique**. Éditions EPS.
- Bacha, J., Ben Abid-Zarrouk, S., Kadi-Ksouri, L., & Mabrou, A. (2018). *TIC et innovation pédagogique dans les universités du Maghreb*. Éditions l'Harmattan.
- Gilibert, D., & Gillet, I. (2010). *Revue des modèles en évaluation de formation : approches conceptuelles individuelles et sociales*. *Pratiques Psychologiques*, 16, 217-238.
- El Mhouti, A., Nasseh, A., & Erradi, M. (2013, janvier). *Les Technologies de l'Information et de la Communication au service d'un enseignement-apprentissage socioconstructiviste*. Les TIC au service d'un enseignement-apprentissage socioconstructiviste. <https://hal.science>

Jeu et apprentissage au préscolaire : finalités, représentations et pratiques. (Cas des écoles publiques marocaines)

Rachid EL ALLALI¹
Université Ibnou Zohr

Abdelilah TIOUITCHI²
Université Ibnou Zohr

DOI : <https://doi.org/10.71895/PRSM/revue-rise.n5.89>

Résumé

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de la réforme de l'enseignement préscolaire, initiée en 2018 dans le cadre d'un programme visant à renforcer son développement et à en généraliser l'accès. Cette initiative s'aligne sur la vision stratégique 2015-2030, qui place l'amélioration de l'enseignement préscolaire au cœur des enjeux d'équité et de qualité du système éducatif. Elle a abouti à l'élaboration d'un nouveau cadre curriculaire, conçu pour moderniser les pratiques éducatives et promouvoir un modèle pédagogique à la fois cohérent dans ses objectifs et flexible dans ses méthodes.

Ce cadre met un accent particulier sur le jeu, reconnu comme un levier essentiel dans l'apprentissage des jeunes enfants. Néanmoins, l'adoption de pratiques pédagogiques basées sur le jeu constitue un défi pour les éducatrices, car elle nécessite une adaptation méthodologique approfondie pour garantir son efficacité.

C'est dans cette perspective que s'inscrit notre recherche, qui vise à identifier les représentations et les pratiques concernant l'utilisation du jeu dans l'enseignement préscolaire. L'objectif de cette étude est de déterminer s'il existe une cohérence entre les orientations du cadre curriculaire de l'enseignement préscolaire et les pratiques des éducatrices travaillant dans les établissements publics.

¹ rachidelallali2016@gmail.com

² abdelilahtioutchi@gmail.com

Les résultats de notre étude ont mis en évidence une correspondance entre les orientations énoncées dans la documentation officielle et les pratiques adoptées par les éducatrices. Cette concordance témoigne d'une bonne assimilation des approches pédagogiques, ouvrant ainsi des perspectives positives pour le développement de l'éducation préscolaire.

Mots clés : jeu- pratique- représentation -apprentissage- préscolaire

Abstract:

Our research is part of the preschool education reform, initiated in 2018 as part of a program aimed at strengthening its development and expanding access. This initiative is aligned with the 2015-2030 strategic vision, which places the improvement of preschool education at the heart of equity and quality issues in the education system. It resulted in the development of a new curriculum framework, designed to modernize educational practices and promote a pedagogical model that is both consistent in its objectives and flexible in its methods. This framework places particular emphasis on play, recognized as an essential lever in early childhood learning. However, the adoption of play-based teaching practices poses a challenge for educators, as it requires in-depth methodological adaptation to ensure its effectiveness.

It is within this perspective that our research is framed, which aims to identify representations and practices regarding the use of play in preschool education. The objective of this study is to determine whether there is consistency between the guidelines of the preschool curriculum framework and the practices of educators working in public schools.

The results of our study highlighted a correspondence between the guidelines set out in official documentation and the practices adopted by educators. This concordance demonstrates a good assimilation of pedagogical approaches, thus opening up positive prospects for the development of preschool education.

Keywords: play-practice-representation-learning-preschool

Introduction :

L'éducation préscolaire, qui culmine généralement vers l'âge de 6 ans, prépare les enfants à intégrer l'école primaire et à relever les défis qui les attendent. C'est durant cette période que se forment les bases essentielles de leur développement futur. Ainsi, le préscolaire joue un rôle crucial en tant que catalyseur pour la réussite tant scolaire que personnelle de chaque enfant. Cependant, pour que cette transition vers l'école primaire se déroule de manière harmonieuse et efficace, il est essentiel que l'éducation préscolaire intègre des approches pédagogiques innovantes et adaptées aux besoins des enfants. Parmi ces approches, la pédagogie du jeu occupe une place prépondérante.

Pour réussir ce challenge, toute activité pédagogique, quel que soit son domaine d'apprentissage devrait être accomplie à travers le jeu, et ce avec une progression minutieuse des étapes de réalisation et des moyens d'action qui donnent aux enfants des occasions d'implication et d'adhésion fonctionnelle à l'activité ciblée (Cadre curriculaire de l'enseignement préscolaire, 2018, p. 56). L'objectif principal est de le positionner comme un outil essentiel d'apprentissage. Cette recommandation vient pour pallier l'absence d'une vision du préscolaire, l'inexistence de curricula éducatifs fondés sur des principes éducatifs et des valeurs claires qui conviennent aux enfants et où l'apprentissage par le jeu constitue une priorité pédagogique. (Cabinet de conseil en éducation et formation, 2014, p.17).

L'objectif général de cette recherche est d'identifier les représentations et les pratiques concernant l'utilisation du jeu dans l'enseignement préscolaire afin de déterminer s'il y a cohésion entre les orientations énoncées dans la documentation officielle et la réalité des praticiennes exerçant dans les écoles publiques. Pour ce faire, nous avons mené une étude de nature descriptive et exploratoire en utilisant un questionnaire d'enquête administré aux éducatrices. À travers ce questionnaire, nous déterminons la place du jeu en classe maternelle, notamment en matière de finalités, de représentations et de pratiques. Ainsi, qu'en est-il du jeu au préscolaire ? Quelles sont les représentations des praticiennes à l'égard du jeu et des apprentissages ? Quelles sont les différentes utilisations pédagogiques que les éducatrices font du jeu ? Dans ce travail de recherche, nous traiterons et discuterons de toutes ces questions.

Cadre théorique et conceptuel :

Finalités de l'école maternelle :

Le débat sur les finalités de la maternelle est mondial. D'un côté, l'approche développementale met l'accent sur l'enfant en tant qu'individu, favorisant son développement global à travers des interactions, des jeux et un soutien de la part des éducateurs. Cette approche prend en compte le rythme et les intérêts spécifiques de chaque enfant, plaçant ainsi l'enfant au centre du processus éducatif (Marinova et Drainville, 2019, p. 607). L'enseignant agit en tant que guide accompagnant l'enfant dans ses explorations et ses découvertes, tout en cultivant son plaisir d'apprendre. De l'autre côté, l'approche scolarisante met davantage l'accent sur la préparation à l'école primaire en fixant des objectifs communs et en favorisant une évaluation normative. Les pratiques qui en découlent se concentrent sur l'acquisition de connaissances et de compétences considérées comme essentielles pour la suite du parcours scolaire (Krasimira Marinova et al., 2020). Contrairement à l'approche développementale, l'enseignante joue un rôle plus directif, planifiant des activités variées incluant des instructions et des travaux thématiques dirigés par elle-même. Cela limite souvent les initiatives des enfants et peut moins prendre en compte leurs intérêts.

Les éducatrices ont des intentions variables quant à l'adoption de différentes approches éducatives. Dans le cadre de l'approche développementale, il est crucial d'interagir activement avec les enfants, de les questionner sur leurs motivations et de les observer attentivement afin de mieux les comprendre et de les accompagner. Une planification qui ne prend pas en compte ces aspects ne peut être qualifiée de centrée sur les enfants, mais plutôt de relevant d'une approche scolarisante, qui impose un savoir préétabli aux enfants. (St-Jean, C. et Dupuis Brouillette, M. 2021).

Au Maroc, l'enseignement préscolaire a pour mission d'offrir à l'enfant un environnement sain et épanouissant et de le préparer aux étapes ultérieures pour favoriser sa réussite (Cadre curriculaire de l'enseignement préscolaire, 2018 ; Guide de référence des fonctions et compétences des éducateurs et éducatrices de l'enseignement préscolaire, 2020).

La documentation officielle met en avant deux approches : l'une axée sur le développement global de l'enfant et l'autre privilégiant une préparation active à la transition vers l'école primaire. L'approche mise en relief, visant à préparer l'enfant à l'école primaire, se concrétise par des pratiques pédagogiques spécifiques. Dans cette optique, un enseignement structuré, centré sur le développement des compétences en lecture, écriture et mathématiques, est instauré pour soutenir l'éveil de l'enfant et sa transition scolaire. Cette méthode rigoureuse, appuyée par des stratégies pédagogiques clairement définies, favorise les apprentissages cognitifs dès le plus jeune âge.

Jeu et apprentissage au préscolaire :

Selon de multiples recherches, le jeu est considéré comme un cadre idéal pour l'apprentissage et le développement des enfants dans les milieux éducatifs de la petite enfance (Bodrova et Leong, 2011 ; Burghardt, 2011). Bien que sa définition soit sujette à débat, il est généralement admis que le jeu dépasse son rôle de simple divertissement pour les enfants. En effet, il leur permet de développer toute une gamme de compétences, allant des aptitudes sensorielles et motrices aux aspects sociaux, affectifs, cognitifs et linguistiques, contribuant ainsi à leur développement global.

Dans le contexte préscolaire, l'apprentissage de l'enfant repose sur différentes situations qui stimulent son développement. Il mobilise plusieurs stratégies, telles que l'imitation, l'observation, l'expérimentation et le questionnement. (Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, 2023). Toutefois, le jeu représente son mode d'apprentissage privilégié, lui permettant d'explorer, de comprendre et de développer pleinement son potentiel. Un environnement riche en jeux favorise divers types d'apprentissages : certains jeux encouragent la résolution de problèmes, d'autres servent d'exercices ou de pratiques, et plusieurs sollicitent la mémoire et la remémoration d'expériences antérieures. Ainsi, le jeu constitue un cadre structurant dans lequel ces différentes formes d'apprentissage s'articulent et se complètent.

Les pratiques éducatives liées au jeu se développent selon des logiques diverses. Il n'y a pas une pédagogie du jeu, c'est là un mythe forgé par ceux qui rejettent cette approche, mais une

variété de pratiques pédagogiques qui accordent un rôle essentiel au jeu dans des contextes différents. (Brougère, 2005, p. 75). Bien que variés, les modèles pédagogiques suivent généralement deux lignes directrices distinctes, qui ne sont pas nécessairement contradictoires. Une première tendance privilégie une forme de jeu qualifié d'éducatif. La seconde tendance, quant à elle, s'inspire du jeu libre et spontané de l'enfant en reconnaissant ses valeurs éducatives et en fondant ses espoirs éducatifs sur le jeu dans sa forme naturelle. (Krasimira Marinova, 2014)

Le cadre curriculaire de l'enseignement préscolaire préconise l'utilisation du jeu comme fondement pour la conception des activités. Ce document insiste sur l'idée que toutes les activités pédagogiques devraient être structurées autour du jeu, avec une progression soigneusement planifiée des étapes et des méthodes d'action (Cadre curriculaire de l'enseignement préscolaire, 2018). Le jeu n'est pas conçu comme une finalité en soi, mais plutôt comme un vecteur d'apprentissage. L'intention qui sous-tend cette approche est limpide : le jeu est envisagé comme une activité ludique propice à l'acquisition de connaissances et de compétences chez les enfants. Dans ce sens, des activités spécifiques, proposées en enseignement préscolaire, utilisent le jeu pour favoriser l'acquisition de diverses habiletés, notamment les habiletés motrices fondamentales (Guide des jeux de motricité en enseignement préscolaire 2020). Cela illustre ainsi l'application pratique de cette approche pédagogique dans le développement des apprentissages.

Toutefois, l'attention accordée à la perspective « apprendre en jouant », mise en évidence dans la documentation officielle, ne devrait pas conduire à l'omission d'une autre perspective, celle qui considère le jeu comme une activité sérieuse ciblant des apprentissages précis. Dans cette optique développementale, le jeu devient l'objet premier du contexte d'intervention de l'éducatrice. Le jeu est intimement lié au développement mental de l'enfant, avec une importance particulière sur la formation de sa personnalité (Guide pédagogique de l'enseignement préscolaire, 2020). La documentation officielle insiste sur la nécessité d'une organisation adéquate du jeu afin de favoriser l'émergence des caractéristiques qui façonnent le développement de l'enfant.

Méthodologie :

Notre recherche s'inscrit dans une démarche descriptive, axée sur la description des réalités et des comportements. Elle vise à recueillir des données afin de formuler de nouveaux énoncés sur des éléments existants, sans nécessairement se pencher sur les causes ou les relations causales, (Barbier 2008). La problématique abordée dans ce travail, ainsi que le cadre conceptuel qui la soutient, soulignent l'importance d'interroger les finalités, les représentations et les pratiques associées aux contextes ludiques. Le manque de connaissances sur ce sujet nécessite l'adoption d'une approche méthodologique spécifique répondant aux critères de la recherche descriptive de nature exploratoire. Cette approche est indispensable en raison de la complexité du phénomène étudié et de la nécessité de le décrire de manière rigoureuse.

Nous avons opté pour l'utilisation du questionnaire d'enquête comme méthode principale de collecte de données. Il est administré à un échantillon de 62 éducatrices travaillant dans les classes préscolaires publiques relevant de la direction provinciale d'Agadir Idaoutanane. Il est constitué de plusieurs sections qui explorent différents aspects de notre recherche, incluant à la fois des questions ouvertes et des questions fermées.

Les données quantitatives ont été examinées en utilisant le logiciel SPSS, un outil statistique couramment utilisé pour analyser des ensembles de données qui se concentrent sur les chiffres et les mesures, à partir des données numériques recueillies. Quant aux réponses ouvertes du questionnaire ont été soumises à une analyse de contenu, réalisée à l'aide du logiciel NVivo. Cette méthode qualitative vise à examiner de manière approfondie le contenu des réponses afin d'identifier les thèmes et idées principaux exprimés par les participants. L'analyse de contenu se concentre sur la signification des réponses, en cherchant à comprendre les perceptions, expériences et attitudes des participantes. Grâce à NVivo, nous avons pu organiser les données en catégories, coder les informations et en dégager des tendances. Cela a permis de mettre en lumière des schémas récurrents et des relations sous-jacentes qui, bien souvent, échappent aux analyses quantitatives, offrant ainsi une compréhension plus riche et détaillée des données.

Résultats :

Il est important de souligner que les résultats sont organisés en fonction de quatre dimensions principales : la finalité de l'école maternelle, les fonctions du jeu, les intentions et les pratiques derrière son utilisation.

A- Finalité de l'école maternelle :

- En explorant la question de la principale finalité de l'école maternelle, l'analyse du discours des répondantes a permis d'identifier deux objectifs essentiels :

« La finalité de l'école maternelle est de jeter les bases du succès scolaire des enfants pour les années à venir, en les préparant à s'intégrer pleinement dans l'environnement scolaire primaire et en leur offrant les compétences nécessaires pour y répondre. » E : 53

« La finalité de l'école maternelle est de créer un environnement d'apprentissage propice au développement global des jeunes enfants. » E : 9

Sur un total de 62 éducatrices interrogées, 53 ont souligné que l'objectif principal de l'école maternelle est de jeter les bases du succès scolaire des enfants pour les années à venir. Elles considèrent que cette étape vise à préparer les enfants à s'intégrer pleinement dans l'environnement scolaire primaire en leur fournissant les ressources nécessaires pour y réussir. En revanche, 9 éducatrices estiment que la finalité de l'école maternelle est de créer un environnement d'apprentissage propice au développement global de l'enfant.

Lorsqu'interrogées sur la mesure dans laquelle leur approche pédagogique est centrée sur la préparation des enfants aux apprentissages de l'école primaire, l'analyse du discours des éducatrices révèle des variations dans leur conception de cette finalité.

Rapport des éducatrices à la finalité « préparation à l'école primaire »

	Pas du tout axée	Légèrement axée	Modérément axée	Principalement axée	Entièrement axée	Totaux
Effectifs	9	0	1	2	50	62
Pourcentages	14,51	0	1,61	3,22	80,64	100

Parmi les 62 éducatrices interrogées, une majorité de 50 éducatrices ont affirmé que leur approche pédagogique est entièrement orientée vers la préparation des enfants à l'école primaire. Il apparaît donc que les éducatrices jugent majoritairement leurs pratiques comme étant scolarisantes, ce qui est cohérent avec les réponses données à la question précédente.

Deux éducatrices ont mis en avant que leur approche se concentre principalement sur cette préparation, tandis qu'une seule éducatrice a déclaré que son approche est modérément axée dans cette direction. Aucune éducatrice n'a mentionné que son approche pédagogique est légèrement orientée vers la préparation des enfants à l'école primaire. En revanche, neuf éducatrices estiment que leur approche pédagogique ne vise pas du tout à préparer les enfants aux apprentissages de l'école primaire.

B- Fonctions du jeu :

Dans le cadre de la question relative aux fonctions du jeu dans le développement de l'enfant et des apprentissages, les personnes interrogées ont fourni les réponses suivantes :

« Le jeu est un moyen d'apprentissage efficace. Il permet à l'enfant d'explorer et de comprendre des concepts fondamentaux tels que l'écriture, les mathématiques, la lecture et l'expression orale de manière divertissante et immersive. » E :49

« Le jeu occupe une place cruciale dans le développement global de l'enfant, contribuant ainsi à son bien-être et à sa croissance dans les multiples aspects de sa personnalité. » E : 13

Parmi les 62 éducatrices interrogées, 49 soulignent que le jeu représente un moyen d'apprentissage efficace. Elles mettent en avant sa capacité à permettre à l'enfant d'explorer et de comprendre des concepts fondamentaux tels que l'écriture, les mathématiques, la lecture et l'expression orale de manière à la fois divertissante et immersive. En revanche, 13 éducatrices affirment que le jeu joue un rôle crucial dans le développement global de l'enfant. Elles insistent sur sa contribution au bien-être et à la croissance de l'enfant à travers les multiples aspects de sa personnalité.

C- Représentations :

À la question de savoir quel devrait être le rôle de l'éducatrice dans le processus d'apprentissage de l'enfant, les éducatrices ont mentionné plusieurs aspects :

« Le rôle est de transformer l'enfant en lui transmettant une réalité préexistante à travers diverses méthodes telles que l'exercice, la répétition et la reproduction. » E : 5

« Le rôle est de permettre à chaque enfant de se transformer tout en respectant ses intérêts et ses besoins personnels. Chaque enfant est unique, avec ses propres passions, ses forces et ses défis » E : 9

« Le rôle est de présenter aux enfants des démarches d'apprentissage pour lesquelles des stratégies et des didactiques ont été soigneusement pensées et réfléchies. Chaque leçon que je planifie est guidée par une intention claire d'enseigner des connaissances spécifiques de manière efficace et engageante » E : 48

Parmi les 62 éducatrices interrogées, les opinions divergent quant au rôle de l'éducation vis-à-vis de l'enfant. Alors que 5 éducatrices considèrent que l'éducation vise à transformer l'enfant en lui transmettant une réalité préexistante à travers diverses méthodes telles que l'exercice, la répétition et la reproduction, 9 autres éducatrices soutiennent que son rôle est plutôt de permettre à chaque enfant de se transformer tout en respectant ses intérêts et ses besoins personnels. Elles mettent en avant le caractère unique de chaque enfant, avec ses propres passions, ses forces et ses défis. En revanche, une majorité de 48 éducatrices soulignent que l'éducation consiste à présenter aux enfants des démarches d'apprentissage pour lesquelles des stratégies et des didactiques ont été soigneusement pensées et réfléchies. Elles insistent sur le fait que chaque leçon planifiée est guidée par une intention claire d'enseigner des connaissances spécifiques de manière efficace et engageante.

À la question : « Lorsque vous planifiez votre enseignement et envisagez l'utilisation d'activités ludiques, quels éléments prenez-vous en compte ? », les éducatrices ont formulé des réponses portant essentiellement sur les aspects relatifs à l'organisation pédagogique, les étapes du déroulement du cours et les stratégies adoptées pour leur enseignement :

1 - Organisation pédagogique :

Préparation du matériel nécessaire :

« En tant qu'éducatrice, la préparation du matériel nécessaire pour les activités ludiques est un aspect crucial de ma planification pédagogique. Avant de mettre en place une activité ludique, je prends en compte plusieurs éléments pour m'assurer que le matériel est adapté et prêt à être utilisé de manière efficace » E :50

Détermination des objectifs de la séance :

« Lorsque je prévois une activité ludique, la détermination des objectifs de la séance est une étape fondamentale de ma planification. En tant qu'éducatrice, je m'efforce de définir des objectifs clairs et spécifiques qui guideront l'activité et permettront aux enfants d'apprendre de manière significative » E :49

Lorsque les éducatrices planifient leur enseignement et envisagent l'utilisation d'activités ludiques, elles accordent une grande importance à deux aspects clés. Tout d'abord, 50 éducatrices mettent l'accent sur la préparation méticuleuse du matériel nécessaire, considérant cette étape comme cruciale dans leur démarche pédagogique. Elles veillent à ce que le matériel soit adapté, pertinent par rapport aux objectifs pédagogiques visés, accessible et sûr pour tous les enfants. Elles organisent également le matériel de manière à faciliter son utilisation pendant l'activité, démontrant ainsi leur flexibilité pour l'ajuster en fonction des besoins et des réactions des enfants.

D'autre part, 49 éducatrices insistent sur l'importance de déterminer avec précision les objectifs de chaque séance. Elles considèrent cette étape comme fondamentale dans leur processus de planification. En tant qu'éducatrices, elles s'efforcent de définir des objectifs clairs et spécifiques qui orientent l'activité et permettent aux enfants d'apprendre de manière significative. Elles reconnaissent que ces objectifs servent de point de référence tout au long de l'activité, guidant les interactions et les discussions pour favoriser une expérience d'apprentissage enrichissante.

2 - Étapes du déroulement du cours :

« Lorsque je planifie une activité ludique, j'intègre souvent ces trois phases : observation et exploration, pratique et construction, et enfin l'application et l'exploitation. Je cherche à offrir aux enfants une expérience d'apprentissage complète et enrichissante. » E :50

Lorsqu'elles planifient leur enseignement et envisagent l'utilisation d'activités ludiques, 49 éducatrices ont souvent recours à l'intégration de trois phases distinctes dans leur démarche didactique : l'observation et l'exploration, la pratique et la construction, et enfin l'application et l'exploitation. Leur objectif principal est de fournir aux enfants une expérience d'apprentissage complète et stimulante. Ils sont ainsi encouragés à observer et explorer de nouveaux concepts, à pratiquer activement ce qu'ils ont appris et à appliquer leurs connaissances dans des contextes pertinents. Ce processus progressif vise à favoriser une compréhension approfondie et une rétention durable des apprentissages.

3 - Stratégies adoptées :

- Explication claire de la consigne :

« Avant le début de l'activité, j'adopte une approche interactive pour expliquer clairement la consigne aux enfants. Je leur pose des questions pour vérifier leur compréhension et j'utilise des exemples concrets pour illustrer ce que l'on attend d'eux. » E :51

- Stimulation de la réflexion et de la résolution de problèmes :

« Je crée un environnement d'apprentissage où les enfants sont encouragés à réfléchir de manière critique et à résoudre des problèmes de manière autonome, tout en bénéficiant du soutien et de l'orientation nécessaires pour les aider à réussir. » E :49

Lorsqu'elles planifient leur enseignement et envisagent l'utilisation d'activités ludiques, les éducatrices prévoient d'adopter plusieurs stratégies distinctes. D'abord, 51 d'entre elles ont l'intention d'offrir des explications claires des consignes, en adoptant une approche interactive pour assurer une compréhension optimale chez les enfants. Elles posent des questions pour vérifier la compréhension et utilisent des exemples concrets pour illustrer les attentes.

Ensuite, 49 éducatrices prévoient de stimuler la réflexion et la résolution de problèmes. Elles envisagent de créer un environnement d'apprentissage où les enfants sont encouragés à réfléchir de manière critique et à résoudre des problèmes de manière autonome. Tout en bénéficiant du soutien et de l'orientation nécessaires, les enfants seront ainsi guidés vers le succès dans leurs démarches d'apprentissage

D- Pratiques d'utilisation du jeu :

A la question : Décrivez à quoi correspondent dans votre pratique les activités du jeu suivantes (jeu individuel et jeu collectif), les éducatrices ont formulé les réponses suivantes :

- Jeu individuel :

« Je conçois des activités de jeu individuel qui intègrent des éléments d'apprentissage scolaire, tels que des jeux de manipulation pour renforcer la motricité fine nécessaire à l'écriture, des jeux de correspondance pour développer la reconnaissance des lettres et des chiffres, ou des activités de comptage pour introduire les concepts mathématiques de base. » E : 53

- Jeu collectif :

Je choisis des activités de jeu collectif qui intègrent des concepts et des compétences pertinentes pour les futurs apprentissages, tels que des jeux de coopération pour renforcer la socialisation, des jeux de rôle pour encourager la communication et la résolution de problèmes, ou des activités artistiques pour développer la créativité. E :50

Les réponses des éducatrices à la question sur les activités de jeu individuel et collectif révèlent une approche réfléchie et équilibrée. Pour le jeu individuel, elles conçoivent des activités qui combinent apprentissage scolaire et développement de compétences spécifiques, telles que la motricité fine, la reconnaissance des lettres et des chiffres, et les concepts mathématiques de base. En ce qui concerne le jeu collectif, les activités sont sélectionnées pour renforcer la socialisation, encourager la communication et la résolution de problèmes, tout en favorisant la créativité à travers des jeux de coopération, de rôle et des activités artistiques. Cette approche montre une intégration efficace du jeu dans le processus éducatif, visant à soutenir à la fois le développement individuel et les compétences sociales des enfants.

À La question : « Dans quelle mesure utilisez-vous des jeux numériques comme outils d'apprentissage dans votre enseignement ? », les éducatrices ont apporté les réponses suivantes :

	jamais	rarement	parfois	fréquemment	toujours	totaux
Effectifs	54	3	2	3	0	62
Pourcentages	87,09	4,83	3,22	4,83	0	100

Parmi les éducatrices interrogées, la majorité, soit 54, indiquent qu'elles n'ont jamais utilisé de jeux numériques dans leur enseignement. Trois éducatrices reconnaissent en faire rarement usage dans leur pratique pédagogique.

Deux éducatrices soulignent qu'elles intègrent régulièrement des jeux numériques dans leur enseignement, tandis que trois autres affirment y avoir recours fréquemment. Aucune éducatrice n'a déclaré utiliser systématiquement des jeux numériques dans leur enseignement.

Discussion :

Les éducatrices expriment deux visions principales concernant la finalité de l'école maternelle. La majorité considère cette étape comme essentielle pour préparer les enfants à réussir à l'école primaire, en leur fournissant les compétences nécessaires à leur intégration future. D'autres, cependant, privilégient une approche axée sur la création d'un environnement d'apprentissage qui soutient le développement global des enfants.

Ces perspectives révèlent des différences dans la manière dont elles conçoivent le rôle de l'école maternelle, oscillant entre la préparation scolaire et le développement global. Cette tension entre deux visions influence les choix pédagogiques et les priorités éducatives au sein des établissements préscolaires.

Les éducatrices adoptent majoritairement une approche scolarisante, orientée vers la préparation des enfants à l'école primaire, tandis qu'un petit nombre se concentre davantage sur d'autres aspects du développement, sans mettre l'accent sur la préparation scolaire. Ces réponses illustrent des conceptions variées de l'enseignement en maternelle chez les éducatrices. Cette diversité appelle à une réflexion sur l'équilibre entre ces différentes approches pour mieux répondre aux besoins variés des enfants et favoriser un apprentissage harmonieux.

De nombreuses éducatrices considèrent le jeu comme un moyen efficace d'apprentissage, permettant aux enfants d'explorer des concepts fondamentaux tels que l'écriture, les mathématiques, la lecture et l'expression orale de manière ludique et immersive. Une minorité d'éducatrices met en avant le rôle essentiel du jeu dans le développement global de l'enfant, soulignant son impact significatif sur le bien-être et la croissance de la personnalité. Elles reconnaissent que le jeu n'est pas seulement une activité récréative, mais aussi un moyen crucial d'apprentissage et d'exploration, favorisant les compétences sociales, émotionnelles et cognitives des enfants.

Les éducatrices présentent des approches diverses quant à leur rôle dans l'apprentissage des enfants. Une minorité adopte un modèle de transmission-réception, axé sur la répétition des notions, ce qui peut restreindre l'autonomie et l'interaction de l'enfant. D'autres, en revanche, favorisent la liberté d'exploration, permettant aux enfants de découvrir leurs capacités dans un environnement stimulant. La majorité, enfin, se concentre sur la préparation à l'école primaire, en utilisant des démarches didactiques réfléchies et en encourageant les enfants à réfléchir sur leurs stratégies d'apprentissage.

Les réponses des éducatrices concernant les activités de jeu individuel et collectif montrent une approche réfléchie et diversifiée dans leur pratique. Pour le jeu individuel, les éducatrices conçoivent des activités intégrant des éléments d'apprentissage scolaire, visant à développer des compétences spécifiques telles que la motricité fine, la reconnaissance des lettres et des chiffres, et les concepts mathématiques de base. En revanche, pour le jeu collectif, elles privilégient des activités qui favorisent la socialisation, la communication, la résolution de problèmes, et la créativité. Cette distinction révèle une compréhension approfondie des rôles complémentaires du jeu individuel et collectif dans le développement des enfants.

Les réponses des éducatrices montrent une utilisation très variable des jeux numériques dans l'enseignement. La majorité ne les utilise pas du tout, tandis que quelques-unes les intègrent occasionnellement ou fréquemment. Aucune enseignante n'a adopté les jeux numériques comme une pratique systématique. Cette diversité d'approches pourrait refléter des attitudes variées vis-à-vis des outils numériques en éducation ou des contraintes spécifiques à leur contexte pédagogique. Il est essentiel d'explorer ces différences pour mieux comprendre comment soutenir une intégration efficace des technologies dans les pratiques éducatives.

Conclusion :

Les résultats de notre étude mettent en évidence une convergence significative entre les orientations des politiques éducatives et les pratiques effectives des éducatrices dans les écoles publiques. Cette adéquation traduit une intégration réussie des principes pédagogiques prescrits par les instances officielles et reflète un processus d'adaptation et de mise en œuvre cohérent. L'alignement des pratiques avec les recommandations institutionnelles témoigne ainsi d'un engagement des éducatrices à respecter les directives visant à améliorer la qualité de l'enseignement préscolaire.

De plus, les éducatrices semblent orienter leurs activités principalement vers la préparation des enfants à l'entrée en école primaire. Dans ce cadre, le jeu est souvent utilisé comme un moyen de renforcer des apprentissages. Par conséquent, plutôt que d'être perçu comme un objectif en soi, le jeu devient un simple outil au service d'objectifs pédagogiques précis. Cette approche met l'accent sur l'utilité du jeu pour favoriser les apprentissages scolaires, sans valoriser pleinement son rôle dans le développement global et l'exploration libre de l'enfant.

Toutefois, il serait important d'examiner plus en profondeur l'impact de ces pratiques sur l'engagement des enfants dans leurs apprentissages. Par ailleurs, une évaluation continue est nécessaire pour ajuster ces approches en fonction des besoins et des évolutions du terrain éducatif. Un suivi régulier permettrait de garantir que les pratiques pédagogiques restent adaptées à la réalité du contexte scolaire. De plus, l'utilisation d'autres outils, tels que l'observation en classe, pourrait enrichir cette analyse en fournissant des données complémentaires. Enfin, il serait pertinent d'étendre l'étude à d'autres secteurs privés afin de mieux comprendre la mise en œuvre de ces pratiques dans des contextes variés et d'évaluer les différences potentielles entre les écoles publiques et privées.

Références :

- Barbier, J.-M.** (2008). Les rapports entre recherche, action et formation : Distinctions et articulations. *Éducation permanente*, 177, 49-66.
- Bodrova, E., & Leong, D. J.** (2011). Revisiting Vygotskian perspectives of play and pedagogy. In S. Rogers (Ed.), *Rethinking play and pedagogy in early childhood education: Concepts, contexts and cultures* (pp. 60-72). New York: Routledge.
- Brougère, G.** (2005). *Jouer/Apprendre*. *Economica*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/ffhal-03606723>
- Burghart, D.** (2011). Defining and recognizing play. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 9-18). Oxford University Press.
- Cabinet de conseil en éducation et formation.** (2014, juillet). *Diagnostic et évaluation de l'état actuel du préscolaire* (p. 17). Rabat.
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.** (2018). *Cadre de performance : Suivi de la vision stratégique 2015-2030, niveau national 2015-2018*.
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.** (2020). *Guide de référence des fonctions et compétences des éducateurs et éducatrices de l'enseignement préscolaire* (Avis 2020/06). Rabat.
- Marinova, K.** (2014). *L'intervention éducative au préscolaire : Un modèle de pédagogie du jeu* (1ère éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1f116b4>
- Marinova, K., & Drainville, R.** (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(3), 605-634.
- Marinova, K., & al.** (2020). Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire : Entre l'approche développementale et l'approche scolarisante. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 352-375.
- Ministère de l'Éducation du Québec.** (2023). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire* (p. 9). Direction de la formation générale des jeunes.
- Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports.** (2018). *Cadre curriculaire de l'enseignement préscolaire : Document de référence et d'orientation pédagogique* (p. 56).
- Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports.** (2020). *Guide pédagogique de l'enseignement préscolaire* (p. 94). Direction des Curricula.
- Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports.** (2020). *Guide des jeux de motricité en enseignement préscolaire* (p. 9).
- St-Jean, C., & Dupuis Brouillette, M.** (2021). Pratique développementale et pratique scolarisante : une incohérence pour plusieurs. *Revue préscolaire*, 59(2), 19-21

Entre innovation pédagogique et innovation numérique : quel l'état de l'enseignement du français au cycle secondaire au Maroc ?

Salma ZAHID¹

Université Ibn Tofail

Zohra TERRADA²

Université Ibn Tofail

DOI : <https://doi.org/10.71895/PRSM/revue-rise.n5.90>

Résumé

Cette contribution vise à analyser l'innovation pédagogique numérique chez les enseignants de français du secondaire au Maroc, à partir d'un corpus représentatif. Elle cherche à comprendre leur rapport à ces pratiques innovantes, à identifier les facteurs facilitant leur adoption en classe, ainsi que les obstacles pouvant limiter leur déploiement.

Mots clés : innovation pédagogique, innovation numérique, français, enseignement-apprentissage.

Summary

This study analyzes digital pedagogical innovation among French teachers in Moroccan secondary schools using a representative corpus. It examines their relationship with innovative practices, identifies enabling factors for classroom implementation, and explores potential obstacles to successful deployment.

Key words: pedagogical innovation, digital innovation, French, teaching-learning.

¹ zahidsalma1994@gmail.com

² zohraterada@gmail.com

Introduction

Comme le souligne le grand chercheur El Khalifi dans l'éditorial du troisième numéro de la *Revue Interdisciplinaire de l'Éducation*, la recherche en éducation constitue « *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'efficience des systèmes et dispositifs de l'éducation et de la formation*³ ». Cette perspective prend tout son sens dans le contexte marocain, où la baisse significative du niveau de maîtrise du français chez les élèves du secondaire s'impose aujourd'hui comme un constat indéniable.

Face à cette situation préoccupante, il devient indispensable de mener une réflexion approfondie sur l'intégration de pratiques pédagogiques innovantes, spécifiquement adaptées aux défis contemporains de l'enseignement du français. En effet, tant au niveau national qu'international, l'innovation en didactique du français suscite un intérêt croissant chez les chercheurs et les praticiens.

Parmi les contributions majeures dans ce domaine, citons les travaux de Philippe Meirieu sur l'école inclusive et la pédagogie différenciée, ainsi que ceux de Jean-Pierre Astolfi portant sur les obstacles épistémologiques à l'apprentissage. Bien entendu, cette liste n'est pas exhaustive : de nombreux autres chercheurs ont largement contribué à l'enrichissement de ce champ d'étude, témoignant de son dynamisme et de sa richesse.

Innover aujourd'hui, faire preuve de créativité et améliorer continuellement la transmission des savoirs linguistiques en classe de français constituent désormais des enjeux fondamentaux. Avec l'essor des nouvelles technologies, il devient difficile d'aborder l'innovation pédagogique sans prendre en compte l'apport du numérique. Ces outils, désormais incontournables dans les processus d'enseignement-apprentissage, ont profondément transformé le rapport au savoir et offrent des possibilités inédites pour renouveler les pratiques de classe.

³ H, EL KHALIFI. « Editorial : Education innovante : Recherches interdisciplinaires », ESEF, Université Ibno Zohr, RISE, 2024, n°3, 2 p. [En ligne]. Publié le 30/04/2024 [consulté le 16/04/2025]. Disponible sur : <http://www.revue-rise.uiz.ac.ma/index.php/rise/article/view/40/187>

Cependant, l'innovation reste une notion complexe, influencée par une diversité de facteurs technologiques, pédagogiques, didactiques et institutionnels. Cette complexité soulève de nombreuses interrogations quant à sa mise en œuvre concrète et à son efficacité réelle.

Dans ce contexte, il paraît essentiel, dans un premier temps, de clarifier la notion d'innovation pédagogique numérique, avant d'en évaluer les impacts. Une telle démarche permettra de mieux cerner ses dynamiques, de comprendre son influence sur les pratiques enseignantes, et d'identifier les freins susceptibles d'en limiter l'adoption.

Cette recherche se propose d'examiner les pratiques d'innovation pédagogique numérique dans l'enseignement du français au secondaire marocain. Elle vise également à analyser les enjeux liés à cette notion et à explorer les perspectives qu'elle ouvre pour l'avenir. Plus spécifiquement, elle s'interroge sur les attentes émergentes concernant l'usage pédagogique du numérique en classe de français.

Les questions centrales qui orientent cette étude sont les suivantes :

- Qu'entend-on précisément par innovation numérique en classe de français au secondaire ?
- Quel est son apport pédagogique ?
- Quels obstacles entravent son déploiement durable ?
- Quelles perspectives se dessinent pour son avenir ?

Pour répondre à ces interrogations, nous formulons les deux hypothèses suivantes :

- Les innovations numériques en classe de français représentent une réelle opportunité, à condition qu'elles soient accessibles à tous et maîtrisées par les enseignants et les apprenants.
- Une intégration efficace des outils numériques repose en grande partie sur l'instauration d'une routine d'utilisation chez les élèves, favorisant ainsi leur appropriation progressive.

En ce qui concerne le plan de cette étude, cette dernière s'articule en deux parties :

- Le cadre théorique et méthodologique : présentation des concepts clés, de la méthodologie retenue, ainsi que du corpus et du contexte (le français au cycle secondaire au Maroc).
- L'analyse et la discussion : interprétation des résultats, mise en perspective critique et ouverture sur des pistes de réflexion futures.

1. Innovation pédagogique : définition

L'innovation pédagogique, notion centrale de notre étude, nécessite une définition précise bien que complexe à établir. Le terme "innover", loin d'être récent, évoque communément des concepts comme la nouveauté, le progrès ou la créativité. Dans le champ pédagogique, bien que les recherches sur ce thème soient relativement récentes, les définitions proposées sont nombreuses et variées.

La difficulté à cerner ce concept tient à plusieurs facteurs. D'une part, la notion d'innovation dépasse largement le cadre pédagogique, étant utilisée dans divers domaines (industrie, économie⁴...) avec des acceptions différentes. D'autre part, son caractère éminemment contextuel et subjectif fait qu'une même pratique peut être considérée comme innovante dans un environnement mais pas dans un autre.

Pour éclairer cette notion, les chercheurs marocains Massiri, Ennassiri et Djemila proposent d'articuler l'innovation autour de quatre concepts clés⁵ :

- L'Éducation nouvelle : Mouvement historique promouvant une pédagogie active centrée sur l'enfant, en rupture avec l'enseignement traditionnel
- La novation : Introduction d'éléments radicalement nouveaux et validés scientifiquement
- La rénovation : Modernisation progressive des pratiques existantes

⁴Aboudrar Aballa, « L'innovation pédagogique et l'usage des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement », ESEF, Université Ibno Zohr, RISE, 2024, n°4, 18p. [En ligne]. Publié le 15/10/2024 [consulté le 16/04/2025]. Disponible sur : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N4.2>

⁵ Massiri Abdellatif, Ennassiri Hassan & Djemila Meryem. « Former à l'innovation pédagogique : quelles exigences scientifiques ? », ESEF, Université Ibno Zohr, RISE, 2024, n°4, 21 p. [En ligne]. Publié le 15/10/2024 [consulté le 16/04/2025]. Disponible sur : <http://www.revue-rise.uiz.ac.ma/index.php/rise/article/view/75/202>

- La réforme : Changement institutionnel imposé pour corriger des dysfonctionnements

Cette grille de lecture révèle la complexité des processus innovants, mêlant dimensions historique, créative et institutionnelle.

Parmi les diverses définitions recensées aussi, celle de Philippe Meirieu, qui se distingue par sa précision et sa portée conceptuelle. Pour lui, innover en pédagogie signifie : "inventer des modèles et des outils pour résoudre des problèmes qui émergent dans une ambition éducative"⁶. Cette définition met en lumière cinq aspects essentiels :

- L'invention : Nécessité d'apporter une réelle nouveauté
- La pluralité des modèles et outils : Flexibilité et créativité requises
- La résolution de problèmes : L'innovation répond à des difficultés concrètes
- L'ambition : Volonté affirmée de progresser
- Les valeurs sous-jacentes : Dimension éthique et esthétique indissociable

Ainsi comprise, l'innovation pédagogique apparaît comme un processus complexe, à la fois technique et éthique, individuel et collectif, qui doit concilier créativité et efficacité au service des apprentissages.

2. Ce que signifie l'innovation pédagogique numérique en classe de français

A l'ère numérique actuelle, l'innovation pédagogique passe obligatoirement par l'intégration des technologies. Ainsi, dans un cours de langue française par exemple, l'innovation pédagogique numérique est perçue comme l'utilisation et l'intégration stratégique, créative et judicieuse des nouvelles ressources technologiques qui permettent d'améliorer les méthodes et les approches de l'enseignement de la langue, de résoudre les difficultés que les enseignants et les apprenants peuvent rencontrer durant tout le processus de l'enseignement-apprentissage. Parmi les plus grandes innovations numériques mises en avant dans une classe de français en ce moment, nous pouvons citer :

⁶ P. MERIEU, « Innover dans l'école : pourquoi ? Comment ? », 2005, 7p.

- L'intelligence artificielle : elle contribue à créer un contenu de cours personnalisé, propose un service de traduction qui permet aux apprenants de traduire aisément des textes d'une langue à l'autre en temps réel, facilite l'accès à des chatbots et des logiciels de reconnaissance vocale qui aident les apprenants à développer leurs compétences orales tout en bénéficiant de l'assistance d'un professeur virtuel. L'intelligence artificielle, également, peut mettre à la disposition des apprenants des applications de langue qui fournissent des leçons et des recommandations adaptées à leurs besoins et leurs intérêts.
- Les médias numériques : ils permettent de faire recours à des vidéos, des podcasts, des infographies et d'autres supports multimédias qui offrent un contenu linguistique original et bien motivant.
- Les réseaux sociaux : Ils favorisent l'échange des informations, des travaux réalisés ainsi que la communication en langue française des apprenants entre eux ainsi qu'avec des locuteurs natifs.
- Les classes virtuelles : elles créent des conditions propices aux échanges, renforce la proximité entre les apprenants, permettent à ces derniers de réagir et offrent la possibilité de reVISIONNER les cours...
- L'utilisation des MOOC, SPOC, COOC, SOOC : ces derniers présentent un format concis et plus impactant, facilite l'interaction et l'accès à l'information pour tous les apprenants en tout moment et respecte le rythme de chaque utilisateur...
- Les jeux éducatifs : ils offrent une dimension ludique ce qui favorise la concentration des apprenants et leur acquisition du contenu linguistique.

3. L'innovation numérique en classe de français au cycle secondaire: entre bénéfices et risques

Il est inenvisageable de réfléchir à l'innovation numérique en classe de français sans prendre en compte à la fois ses avantages potentiels, les risques liés à une utilisation inappropriée de ces nouvelles technologies ainsi que les obstacles pouvant ralentir, voire mettre un terme à toute tentative d'innovation numérique.

En effet, le thème de l'innovation numérique en classe de français soulève plusieurs contradictions, oscillant entre méfiance et approbation. D'après nos recherches dans la littérature pédagogique (notamment les travaux du chercheur Denis Cristol et d'Everett Rogers, avec sa théorie de la diffusion de l'innovation, dont, en raison de certaines contraintes scientifiques et académiques, nous ne pouvons pas proposer ici une revue exhaustive du sujet), nous avons pu constater que l'innovation numérique peut présenter :

Les avantages de l'innovation numérique en classe de français	Les risques de l'innovation numérique en classe de français
<ul style="list-style-type: none"> - Rejeter toute forme de passivité. - Stimuler la curiosité, la motivation et l'autonomie. - Développer une ouverture d'esprit si le réseau en ligne du jeune est suffisamment diversifié pour rentrer en contact avec de nombreuses opinions et perspectives différentes. - Faire apparaître une dynamique de groupe qui peut faire émerger une vraie culture collaborative. - Développer la concentration ainsi que l'imagination. - Favoriser l'intelligence collective. - Supprimer les barrières spatiotemporelles qu'impose à titre d'exemple un manuel de papier. - Faciliter l'échange et la communication des apprenants avec leurs enseignants. - Dynamiser le déroulement du cours. - Moderniser l'enseignement du français. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manipuler, se familiariser avec ces nouveaux outils, chercher à didactiser certains supports peut s'avérer une action chronophage. - Être parfois couteuse financièrement. - Requérir un accompagnement pour une intégration raisonnée du numérique. - Exiger une connexion internet assez stable et rapide ce qui n'est pas toujours possible pour les enseignants, les apprenants et les établissements aussi. - Être exposé à des pannes techniques qui peuvent entraver le bon déroulement des activités. - Présenter un danger d'enfermement identitaire pour les enseignants et les apprenants qui peuvent refuser toute forme de remise en question.

- Atteindre un public plus large.
- Développer l'esprit réflexif et critique des apprenants.
- Proposer un contenu linguistique bien diversifié, authentique et engageant.
- Renforcer la proximité entre les apprenants et les enseignants.
- Permettre aux apprenants d'avoir des traductions assez efficaces.
- Bénéficier du correcteur phonétique qui contribue à améliorer la prononciation des élèves.
- Apprendre dans un environnement ludique.
- Permettre aux apprenants d'assumer leur style et leur vision du monde.
- Favoriser la pédagogie active avec les apprenants.
- Accroître le confort de l'enseignant une fois la prise en main technique effectuée.

4. Quelques critères pour mesurer l'innovation en classe de français en cycle secondaire

Avant de commencer la partie empirique du travail qui consiste à évaluer l'innovation numérique en classe de français au cycle secondaire au Maroc, il semble très important de pouvoir définir quelques critères qui vont permettre de nous guider lors de notre enquête et de déterminer en quoi les pratiques pédagogiques peuvent être innovantes sur le plan numérique.

Il est à noter que l'innovation numérique en classe de français, pendant plusieurs années, se mesurait uniquement par la simple intégration des nouvelles technologies en classe de français, mais aujourd'hui, dans la société actuelle, le développement rapide des technologies remet en question la relation simpliste entre l'innovation et le développement numérique ; aujourd'hui le fait d'utiliser du matériel technologique en classe de français ne présente que le premier pas, la base de départ pour la mise en œuvre des pratiques innovantes numériques. A ce propos, Tricot et Chesné considèrent que « l'innovation technologique est en soi un moteur d'innovation pédagogique, ou a comme effet un renouvellement des pratiques enseignantes, qui doit être rejetée ⁷ ».

Pour cela, afin de mesurer pertinemment le niveau actuel de l'innovation numérique et son fonctionnement en classe de français au cycle secondaire, plusieurs critères doivent être pris en considération :

- L'inclusion : le processus de l'innovation numérique ne s'opère pas au seul bénéfice et selon les seules considérations de l'enseignant et des apprenants, dits 'brillants', qui ne rencontrent aucune difficulté en cours de français mais il doit intégrer également les 'non-publics' et permettre un meilleur engagement de leur part.
- La diversité : un enseignant innovant doit varier constamment les supports technologiques utilisés, multiplier les méthodes et les approches pédagogiques mises en place en rapport avec ces supports afin de capter l'attention et maintenir l'intérêt du plus grand nombre possible des apprenants.
- La pertinence : pour parler d'innovation numérique en classe de français, l'enseignant fait preuve de pertinence en ce qui concerne le choix des supports technologiques utilisés.
- La réactivité : l'activité innovante numérique répond aux réels besoins pédagogiques et linguistiques en français des apprenants ainsi qu'à l'évolution de ces besoins.
- Le changement : un enseignant innove quand il fait autrement, qui est à contre-courant des usages traditionnels des technologies qui limitent l'apprenant dans le rôle du simple consommateur.

⁷ Tricot André & Chesné Jean-François, « Numérique et apprentissage scolaire », Paris : Centre national d'étude des systèmes scolaires, 2020, 52p.

- **Confiance** : afin d'innover d'un point de vue numérique en classe de français, l'enseignant est amené à faire confiance à ses apprenants et à croire en leur éducatibilité.
- **L'autonomie** : l'enseignant qui innove vise, à travers les technologies utilisées, tout le long du processus de l'enseignement apprentissage, l'autonomie progressive des apprenants et la création ou le développement de leurs capacités linguistiques.
- **La congruence** : étant donné qu'une innovation est rarement absolue mais liée toujours au contexte d'apprentissage, elle doit pouvoir s'adapter au contexte de la classe. S'il existe un écart très important entre le contexte prévu de l'innovation et le contexte actuel des apprenants, nous ne pouvons aucunement prétendre qu'il y a de l'innovation.
- **La rentabilité** : le coût des efforts mis en places dans les pratiques innovantes numériques doit être compensé par une meilleure efficacité (pour les enseignants mais aussi pour les apprenants).
- **La flexibilité** : une pratique numérique innovante en classe de français doit rendre le travail et la communication des enseignants ainsi que les apprenants plus flexible.
- **La durabilité** : l'énergie et le travail investis dans la conception, la mise en place des séquences, ainsi que dans la didactisation des supports numériques doivent être aisément maintenus pendant de nombreuses années.
- **L'hospitalité des idées** : tout enseignant innovant suscite chez les apprenants, par le billet du numérique, de l'intérêt et de la curiosité pour des idées différentes et des façons de faire qui sont diverses.
- **La coopération** : tout acte innovant se base sur le développement des pratiques collaboratives et sur une coopération entre l'enseignant et ses apprenants ainsi que sur la coopération des apprenants entre eux.
- **L'évaluation** : un enseignant innovant évalue continuellement l'utilité de ses pratiques innovantes.
- **Amélioration** : une démarche innovante est principalement mise en place dans le but de noter un progrès, une amélioration des compétences linguistiques des apprenants.

5. **Éléments de la méthodologie**

Mesurer l'innovation numérique des enseignants en classe de français au niveau du cycle secondaire consiste à détecter et analyser les pratiques innovantes mises en œuvre. Pour répondre à cet objectif de recherche, nous avons décidé de recueillir les opinions et les représentations qu'ont les enseignants du français au cycle secondaire à propos de leurs expériences en termes d'innovation numérique, leurs attentes, les obstacles qu'ils rencontrent ainsi que les défis qu'ils sont amenés à surmonter. Afin de réaliser cette expérimentation, nous avons eu recours à un questionnaire en ligne diffusé via le site Google Drive Forms qui facilite la collecte des données. Ce questionnaire a été adressé aux enseignants dans les groupes Facebook intitulés 'Doctorant et docteur du Maroc' et 'Doctorants marocains'. Nous avons fait le choix précis de ces groupes car une très grande partie de leurs membres sont des enseignants du français au secondaire qui ont exercé pendant plusieurs années, proviennent de toutes les régions du Maroc (urbaines ou rurales), et qui peuvent facilement nous fournir une idée assez claire sur la réalité marocaine concernant l'enseignement innovant du français.

Il est à noter que le questionnaire réalisé comporte deux types de questions, le premier type se présente sous forme de questions fermées tandis que le deuxième type concerne le recours à des questions ouvertes.

Il est important de signaler que nous nous inscrivons dans une étude qui vise des objectifs analytiques en adoptant une approche mixte comportant des éléments de l'approche quantitative qui concerne les statistiques descriptives comme l'analyse des fréquences et des pourcentages mais aussi des éléments de l'approche qualitative qui s'intéresse plus à l'analyse thématique du contenu et des données recueillies dans les questions où les enseignants expriment leurs opinions et leur visions des choses à propos des thèmes objet d'étude.

6. **Le français au Maroc : éléments de contextualisation**

Sur le plan sociolinguistique, le français occupe, au XXI^e siècle, une place relativement privilégiée au Maroc. Première langue étrangère, il est largement utilisé par de nombreux locuteurs et présent dans des domaines clés tels que l'enseignement, la justice et l'administration...

Toutefois, comme nous l'avons précédemment souligné, cette langue reste souvent mal maîtrisée par les apprenants, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, révélant ainsi un décalage avec la politique linguistique du système éducatif marocain.

Pour adapter ce système éducatif aux standards internationaux et améliorer son efficacité, plusieurs réformes ont été engagées afin d'intégrer les nouvelles technologies en classe et de renforcer l'enseignement du français.

Dans le cadre de la vision stratégique de la Réforme 2015-2030, pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion, le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique a recommandé dans son article 1051 :

- *La révision des manuels scolaire en s'ouvrant sur leur numérisation, ainsi que celle de l'ensemble des documents scolaires.*
- *L'intégration de la culture numérique comme matière principale dans la formation initiale et continue de tous les acteurs.*
- *Renforcement de l'intégration des TICE dans le sens de la promotion de qualité des apprentissages.*
- *L'utilisation des logiciels et des ressources numériques interactives dans l'ensemble du processus pédagogique en ciblant l'auto-apprentissage.*⁸

En parallèle, de nombreuses recherches et événements scientifiques se sont penchés sur la question de l'innovation numérique dans l'enseignement du français — à l'exemple du colloque « *Innovation pédagogique et pédagogie de l'innovation : enjeux, défis et perspectives* », dans lequel s'inscrit cet article et qui aborde la même thématique — visant à développer des pratiques pédagogiques innovantes et à enregistrer des progrès notables dans ce domaine.

⁸ Khadija Daoudi, « TICE et innovation pédagogique en classe de FLE », Revue des Brochures Educatives, n° 11, 2023, p. 269-277. Disponible en ligne : <https://journals.imist.ma/index.php/korasat/article/view/1845/1203>.

Par ailleurs, nous ajoutons que l'enseignement du français au Maroc évolue au rythme des changements sociétaux, notamment avec le développement du numérique. De nombreux enseignants du secondaire adoptent désormais des pratiques pédagogiques novatrices pour améliorer leurs méthodes d'enseignement. De plus, la majorité des apprenants, qu'ils soient collégiens ou lycéens, sont particulièrement à l'aise avec les outils numériques tels que les ordinateurs, les smartphones et les tablettes, ce qui facilite l'intégration du numérique en classe.

7. Présentation et analyse des résultats d'observation

La qualité d'un travail théorique ne peut être validée que par un travail concret de terrain. Dans notre cas d'étude, il s'agit d'une investigation. Après avoir délimité le volet théorique de notre travail dans lequel nous avons essayé d'aborder la notion de l'innovation technologique en classe de français en cycle secondaire au Maroc, nous allons vérifier le degré de la rentabilité de toutes les idées et les hypothèses avancées auparavant dans un travail d'enquête. Cette dernière repose sur un questionnaire destiné aux enseignants marocains du français au cycle secondaire qui nous permettra de recueillir des commentaires quant à leurs pratiques innovantes en classe de français. Il est à noter que nous avons pu obtenir la réponse de quatre-vingt enseignants marocains. Afin d'éviter l'adoption d'une approche linéaire, qui ne met pas en lumière la complexité et la profondeur du sujet, nous avons opté pour une répartition thématique des données.

7.1. L'innovation pédagogique : une réalité aux multiples facettes

L'analyse des données révèle que l'innovation pédagogique se déploie de manière différenciée selon divers facteurs contextuels, mettant en lumière ainsi la complexité de son application sur le terrain :

7.1.1. Répartition des enseignants selon l'âge et l'expérience professionnelle

L'âge des enseignants constitue un facteur déterminant dans le rapport qu'ils entretiennent avec l'innovation pédagogique, notamment en ce qui concerne leur niveau de maîtrise des outils numériques. Nous distinguons trois cas de figures :

- Enseignants de moins de 5 ans d'expérience : ils présentent une très grande flexibilité, ouverts au changement et à la nouveauté mais peuvent manquer de formation sur les pratiques innovantes et leur mise en oeuvre en contexte d'enseignement.

- Enseignants entre 10 et 20 ans d'expérience : ils recherchent généralement l'efficacité pédagogique mais peuvent manifester un certain refus au changement si l'utilité n'est pas vite constatée.
- Enseignants de plus de 20 ans d'expérience : certains font usage des pratiques innovantes par exigence institutionnelle, mais le manque de familiarité avec l'outil technologique présente un obstacle important.

7.1.2. L'influence du milieu d'enseignement (urbain/rural) sur l'intégration des pratiques innovantes

Le contexte géographique présente aussi un facteur déterminant. Les enseignants en milieu rural et en milieu urbain ne sont pas confrontés aux mêmes obstacles. Dans les zones rurales, les enseignants font face à un manque flagrant d'équipement numérique, de connexion internet stable et des formations continues. Cependant, dans les villes malgré le fait que les infrastructures soient beaucoup plus adaptées, la densité des classes constitue un frein majeur pour toute innovation.

7.1.3. Quelles méthodes sont réellement utilisées par ces enseignants ?

Les enseignants affirment faire recours à différents outils et méthodes innovants, plus précisément :

- Les MOOCs et les plateformes éducatives (Coursera, Khan Academy, Moodle) : avec un pourcentage d'utilisation de 52 %.
- Les quiz interactifs et la gamification (Kahoot, Quizlet, Mentimeter) : 45 % des enseignants font usage de ces outils.
- Les classes inversées : 30 % des enquêtés affirment les utiliser.
- Les projets interdisciplinaires et collaboratifs : correspondent au pourcentage le moins élevé, à savoir 28 %.

Cependant, même si ces pratiques sont bien présentes, leur utilisation reste à une échelle très réduite. Un grand nombre d'enseignants utilisent ces outils de manière occasionnelle sans une grande préparation à l'avance faute de temps, de moyens matériels ou d'engagement.

7.1.4. La conception de l'innovation diffère d'un enseignant à l'autre

Une hétérogénéité des profils est rapidement constatée chez les enseignants : chacun conçoit le terme « innover » selon son point de vue, son expérience pédagogique, ses lectures, etc. Cette pratique est considérée de trois manières distinctes :

- Transformation des pratiques : certains enseignants pensent en parlant d'innovation numérique en classe de français aux classes inversées, à la pédagogie par projet et à l'évaluation formative.
- Usage des technologies : pour d'autres, il s'agit plus des plateformes numériques, de l'intelligence artificielle et de la réalité augmentée.
- Changement de posture de l'enseignant : ce dernier se positionne ici davantage comme un facilitateur, un guide, que comme un simple transmetteur de savoir.

Il apparaît ainsi que ces trois perspectives complémentaires doivent être appréhendées de manière systémique, contrairement à l'approche fragmentée adoptée par les enseignants interrogés.

L'analyse du questionnaire a révélé aussi que les enseignants enquêtés ne sont pas tous égaux face à la mise en place des pratiques innovantes, nous avons distingués trois postures différentes :

- Les pionniers (15-20%) : concerne les enseignants qui sont très motivés en matière d'innovation. Ils expérimentent, inventent, créent, recréent et partagent leurs pratiques avec les collègues et les apprenants.
- Les pragmatiques (50-60%) : le 'pragmatisme' présente le mode de pensée le plus répandu chez les enseignants interrogés. Ces derniers n'ont pas comme but ultime en classe d'innover mais adoptent plutôt l'innovation de manière plus opportuniste, selon le contexte et l'objectif d'apprentissage et en fonction de l'utilité estimée de la pratique innovante durant l'activité pédagogique.
- Les réticents (20-30%) : il s'agit ici des enseignants qui maintiennent une distance avec les innovations pédagogiques.

Cette catégorie d'enseignants opte plus pour les méthodes dites classiques ou traditionnelles soit parce qu'ils n'arrivent pas à être créatifs soit par pur scepticisme. Ce dernier peut être expliqué par le fait que ces enseignants considèrent que :

- Les plateformes éducatives nécessitent un investissement supplémentaire (en temps, formation et adaptation pédagogique) que ces enseignants ne sont pas disposés à fournir, malgré leur potentiel d'efficacité.
- Certains apprenants se perdent très rapidement dans l'aspect divertissant du numérique et ne sont pas focalisés sur l'apprentissage.

Selon l'enquête encore, l'hétérogénéité touche aussi l'appropriation de l'innovation par les enseignants qui ne suivent pas toujours la même stratégie. Nous distinguons :

- L'intégration partielle : la mise en place d'un certain nombre de pratiques pédagogiques sans pour autant faire un travail de fond et un changement approfondi de l'approche pédagogique adoptée.
- Le détournement des outils : certains enseignants utilisent les outils numériques pour des fins différentes de celles prévues de base.
- La résistance adaptative : les enseignants qui ne sont pas engagés d'innover sur le plan pédagogique s'appuient sur les freins institutionnels, pédagogiques et matériels et humains perçus pour justifier leur attitude passive.

7.2. Impact réel de l'innovation sur les apprentissages et les pratiques pédagogiques en classe de français

Un constat irréfutable, la mise en place des pratiques innovantes a révélé un impact assez positif sur le processus de l'enseignement apprentissage. En effet, les enseignants interrogés confirment que les pratiques innovantes permettent une:

- Amélioration de l'engagement des élèves : les outils interactifs encouragent la motivation et l'engagement des apprenants. Ces derniers, ont plus d'occasion et de volonté d'interagir efficacement en classe.
- Transformation des relations pédagogiques : une approche innovante aboutie peut changer radicalement la relation enseignant-élève en se basant sur beaucoup plus d'interaction et en développant davantage l'autonomie des apprentissages.

- Gestion optimale du temps : au niveau du partage des supports numériques et avec la correction immédiate grâce aux quiz.
- Créativité pédagogique : de nouveaux formats sont utilisés comme la twittérature, les podcasts et la réalité augmentée.
- Personnalisation des supports : les enseignants ont plus la possibilité avec l'innovation d'adapter leurs supports aux besoins pédagogiques et didactiques (MOOC, exercices différenciés).

7.3. Quels facteurs favorisent l'innovation et quels sont les freins à son développement ?

L'innovation numérique pédagogique, notamment dans l'enseignement du français, repose sur un équilibre complexe entre facteurs facilitateurs et obstacles. En ce concerne les éléments qui favorisent l'innovation, nous avons noté :

- La formation et l'accompagnement : les enseignants bénéficiant de formations qualitatives et quantitativement suffisantes développent une meilleure aptitude à intégrer efficacement les innovations numériques dans leurs pratiques pédagogiques.
- L'accès aux ressources : la disponibilité d'un équipement numérique adapté et varié (connexion internet stable, TBI, tablettes, plateformes en ligne...) permet aux enseignants d'expérimenter plus de pratiques innovantes.
- Le soutien institutionnel : les collègues et les lycées qui encourageant la créativité pédagogique facilitent l'adoption des pratiques novatrices.

En revanche, plusieurs facteurs qui sont susceptibles de freiner l'innovation ont été détectés aussi:

- La charge supplémentaire de travail : la mise en place d'une activité innovante présente un investissement temporel significatif que de nombreux enseignants ont du mal à intégrer dans leur charge de travail déjà existante.
- La rigidité des programmes : les exigences imposées par le curriculum limitent considérablement la liberté des enseignants questionnés d'expérimenter de nouveaux choix pédagogiques.

- L'absence de valorisation: le manque de reconnaissance matérielle et psychologique constitue une entrave majeure susceptible de compromettre toute tentative d'innovation. L'innovation peut être considérée comme un engagement pédagogique qui n'est pas reconnue à sa juste valeur et donc un investissement inutile.
- Le manque de formation des enseignants : sans formation adaptée, les enseignants ne développent pas les compétences requises pour mettre en place les innovations numériques et pédagogiques en classe de français.
- Les classes surchargées : la possibilité d'innover et d'individualiser des apprentissages dans une classe où le nombre des apprenants dépasse les quarante et même les cinquante dans certains cas, présente une tâche très difficile. L'enseignant ici est plus focalisé sur d'autres tâches dont l'importance est plus élevée (du point de vue de l'enseignant).
- Le refus du changement : lorsque l'enseignant manifeste une forte réticence à adopter de nouvelles pratiques, par crainte de perdre le contrôle pédagogique ou d'aboutir à une simplification excessive des apprentissages, le processus d'innovation s'en trouve totalement bloqué.

7.4. Quelles sont les attentes et recommandations des enseignants interrogés en matière d'innovation numérique ?

Les données recueillies dévoilent une tension considérable entre les potentialités perçues et les exigences du terrain, présentant ainsi un guide précieux pour tout projet d'intégration technologique en classe de français :

- Les attentes des enseignants : ces derniers expriment quatre attentes principales :
 - Fournir un équipement durable : vidéoprojecteurs, ordinateurs, connexion haut débit...
 - Assurer des formations ciblées : des formations qui reposent sur l'analyse des cas concrets, des mises en situation et des expériences innovantes optimales.
 - Démocratiser l'accès aux outils technologiques : dans les établissements et dans les domiciles.
 - Alléger les effectifs : afin que l'enseignant puisse mettre en œuvre avec aisance les approches pédagogiques plus interactives. Cela permet à l'enseignant d'accorder davantage de temps à chaque apprenant.

- Les recommandations pour les pairs : là, ils proposent à leurs collègues plusieurs pistes :
 - L'autoformation et le partage des pratiques efficaces et des expériences positives via les plateformes gratuites par exemple.
 - La variabilité : avoir la capacité de choisir et diversifier les ressources et les approches selon les besoins d'apprentissage.
 - La préparation rigoureuse : toujours préparer à l'avance une solution alternative en cas d'incident technique.

7.5. Évaluation critique des démarches innovantes

Ce tableau a été conçu pour mettre en évidence les principaux enjeux de l'innovation pédagogique numérique en classe de français, structurés autour de quatre axes fondamentaux. Il souligne également les opportunités fournies par ces nouvelles pratiques, tout en identifiant les défis à devoir dépasser pour une intégration pertinente :

Aspect	Avantages	Limites
Pédagogie	L'interaction est plus présente en classe.	Lorsque l'innovation pédagogique est mal appliquée, elle risque de compromettre la profondeur des contenus d'apprentissages.
Apprentissages	Une meilleure motivation des apprenants.	La profondeur cognitive peut ne pas être au rendez-vous.
Compétences enseignants	Le développement de nouvelles compétences (créativité pédagogique – une utilisation plus maîtrisée des outils numériques).	Les enseignants ne bénéficient pas tous des formations.
Équité	La démocratisation des savoirs chez les apprenants.	Creuse les disparités chez les apprenants si l'innovation est mal encadrée.

7.6. Quels paramètres assurent l'optimisation des pratiques innovantes en classe de français au cycle secondaire ?

L'examen des données recueillies éclaire de manière significative les facteurs favorisant l'efficacité des pratiques innovantes en classe de français. Plusieurs changements doivent s'opérer pour une approche plus innovante :

7.6.1. De l'obligation à innover à la création d'une atmosphère favorable

Afin qu'une innovation numérique soit réellement et durablement ancrée dans les pratiques enseignantes, il ne faut pas penser uniquement à imposer l'utilisation des outils numériques, un travail sur les conditions structurelles qui favorisent leur intégration et leur appropriation s'avère indispensable. Cela peut se faire en :

- Repensant la formation des enseignants : afin de pouvoir répondre aux défis et aux exigences pédagogiques modernes, la formation des enseignants doit être orientée vers leurs expériences pédagogiques. La formation ne doit pas se limiter aux approches traditionnelles ainsi qu'aux seules connaissances théoriques de la didactique du français.
- Allégeant les programmes et le choix des approches pédagogiques : mettre en place des programmes scolaires et des approches pédagogiques plus flexibles qui permettent un degré de personnalisation plus important.
- Mettant à la disposition des enseignants et des élèves des espaces d'expérimentation : encourager, par exemple, l'utilisation des laboratoires pédagogiques où les enseignants peuvent tester et ajuster leurs pratiques, en leur offrant un temps suffisant pour l'expérimentation.

7.6.2. L'innovation comme étant le résultat d'un acte collectif, contextuel et non individuel

Aucune innovation éducative ne peut atteindre son plein potentiel sans une collaboration systémique entre tous les acteurs pédagogiques. La démarche innovante doit s'inscrire dans une dynamique plus large, transversale et communicative. Cette approche collective implique trois acteurs clés :

- Les élèves : une innovation ne doit pas être imposée avec des nouveaux outils. Elle doit être réfléchie et justifiée aux élèves.

- Les enseignants : être dans une culture de partage et de coopération avec les autres enseignants de manière à ce que tous les élèves en tirent davantage et afin d'éviter les approches individualistes.
- L'institution : l'innovation doit constituer un projet d'établissement dont la responsabilité n'est pas uniquement confiée aux enseignants. L'institution doit aussi encourager toutes les initiatives innovantes.

7.6.3. Un soutien politique se révèle essentiel

Les responsables de l'éducation ont aussi leur rôle à jouer au niveau de l'innovation numérique en classe de français. Ils sont amenés à mettre en place :

- Des collaborations entre les institutions éducatives et les partenaires externes (nationales et internationales) : collaborer avec les partenaires privés, les chercheurs et les universités pour améliorer des innovations pédagogiques et répondre aux défis et aux enjeux réels du terrain.
- Des technologies inclusives et accessibles : les ressources technologiques doivent être accessibles à tous les apprenants (en milieu urbain et rural) quelque soit leur niveau socio-économique.

7.6.4. Vers une soutenabilité environnementale et économique

L'appropriation des outils numériques en classe de français ne peut être faisable que par son implication dans une approche durable tant sur le plan économique qu'environnemental qui met en application:

- Une utilisation raisonnée des ressources : la nécessité de suivre un modèle d'innovation stable qui prend en considération les moyens matériels et énergétiques.
- Des modèles économiques viables : adopter des modèles économiques durables qui ne sont pas basés uniquement sur des financements occasionnels mais qui repose sur une stratégie financière sur le long terme.

8. Discussion des résultats

Cette étude révèle que l'innovation pédagogique numérique, bien qu'inégalement adoptée dans l'enseignement du français au secondaire au Maroc, constitue une réalité concrète marquée par des pratiques diversifiées. Cette hétérogénéité illustre à la fois une ouverture à la nouveauté et des résistances liées à des contraintes matérielles, institutionnelles et pédagogiques. Plus précisément, elle s'inscrit dans la typologie de Massiri, Ennassiri et Djemila, qui distinguent quatre formes d'innovation : éducation nouvelle, novation, rénovation et réforme. Dans le contexte étudié, les initiatives relèvent surtout d'une logique de rénovation, visant une amélioration progressive plutôt qu'un changement structurel.

Cette logique incrementaliste explique pourquoi, loin d'être idéalisée, l'innovation est perçue comme une réponse pragmatique à des besoins pédagogiques. Cette conception rejoint celle de Meirieu, pour qui il s'agit « d'inventer des modèles et des outils pour résoudre des problèmes » éducatifs. Toutefois, malgré cette intention pragmatique, sa mise en œuvre reste freinée par plusieurs facteurs : inégalités d'accès aux équipements, surcharge des classes, rigidité des programmes, manque de reconnaissance institutionnelle et besoin de formation continue.

Ces obstacles structurels ont une incidence directe sur les critères retenus pour analyser l'innovation pédagogique, notamment l'inclusion, la diversité et la pertinence, qui ne sont que partiellement reflétés dans les pratiques observées. Si l'usage d'outils tels que les MOOCs, les quiz interactifs ou la classe inversée témoigne d'une volonté de diversification des approches, des dimensions comme l'inclusion ou la durabilité peinent à se concrétiser, en particulier en milieu rural. Cette tension entre potentialités et limites rejoint les analyses de Tricot et Chesné (2020), qui dénoncent une approche souvent technocentrée, négligeant les réalités socio-territoriales.

Face à ces défis, trois postures d'enseignants émergent : les pionniers, porteurs d'une vision créative et collaborative, les pragmatiques, adaptant leurs pratiques selon les ressources disponibles, et les réticents, souvent freinés par un manque de formation ou de soutien.

Cette typologie illustre l'idée que l'innovation ne peut être imposée, mais nécessite un accompagnement différencié et une reconnaissance institutionnelle, comme le soulignent Cristol (2019) et Ibourk & Raid (2020).

Partant de ce constat, pour réduire l'écart entre la théorie et les pratiques, il est essentiel de renforcer les formations ciblées, d'assurer la pérennité des équipements et de favoriser une approche collective de l'innovation impliquant enseignants, élèves et institutions. Cette perspective s'inscrit dans une vision systémique et holistique du changement éducatif, défendue notamment par Meirieu (2005), qui dépasse la seule dimension technologique.

Au final, nous pouvons dire que les deux hypothèses de départ se confirment : d'une part, les technologies ne sont utiles que si elles sont équitablement accessibles et pédagogiquement maîtrisées ; d'autre part, leur appropriation repose sur une intégration progressive dans les pratiques quotidiennes, à travers des routines adaptées.

Cependant, il est important de noter que certaines limites méthodologiques sont à prendre en compte. L'absence d'observation directe des pratiques pourrait créer un écart entre les déclarations et la réalité. Par ailleurs, la diffusion du questionnaire via des groupes en ligne a pu introduire un biais de sélection, en attirant des enseignants déjà engagés dans le numérique, limitant ainsi la représentativité de l'échantillon.

Conclusion

En conclusion, les enseignants montrent une volonté claire de faire évoluer leurs pratiques vers plus d'innovation, malgré des obstacles persistants. Pour que ces initiatives deviennent durables et généralisables, il faut penser l'innovation comme un processus global, intégrant les dimensions humaines, culturelles, pédagogiques et organisationnelles du changement. Il ne s'agit pas de l'imposer, mais d'en créer les conditions d'émergence à partir des besoins du terrain.

Enfin, de futures recherches pourraient enrichir cette réflexion en intégrant le point de vue des apprenants, en étendant l'échantillon à d'autres régions, ou en analysant le rôle des partenariats public-privé dans le développement du numérique éducatif. Ces pistes ouvrent la voie à une compréhension plus fine et plus équitable de l'innovation en classe secondaire de français.

Références

- Aboudrar Aballa, « *L'innovation pédagogique et l'usage des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement* », ESEF, Université Ibno Zohr, RISE, 2024, n°4, 18 p. [En ligne]. Publié le 15/10/2024 [consulté le 16/04/2025]. Disponible sur : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N4.2>
- Ait Dahmane Karima. « *L'impact des Tice sur l'enseignement/apprentissage de la langue française dans le supérieur : quels besoins de formation pour quelle pédagogie ?* », L'Ecole doctorale de Français, Synergies Algérie, 2011, n°12, 5p. [En ligne]. Mise à jour le 21/09/2011 [consulté le 10/08/2023]. Disponible sur : https://gerflint.fr/Base/Algerie12/karima_ait-dahmane.pdf
- Alter Norbert. « *Innovation et organisation : deux légitimités en concurrence* », Revue française de sociologie, 1993, n°2, 23p. [En ligne]. [Consulté le 15/08/2023]. Disponible sur : <https://www.jstor.org/stable/3322487>
- Boiron Michel. « *L'innovation en question(s) Tout a été dit, tout a été fait, il ne reste que l'avenir à inventer* », Cavilam, 2004, 14p. [En ligne]. Mise à jour le 20/05/2006 [consulté le 11/08/2023]. Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Baltique3/Boiron.pdf>
- Cristol Denis. « *Critères pour qualifier des formations d'innovantes* », Thot cursus, 2019. [En ligne]. [Consulté le 16/08/2023]. Disponible sur : <https://cursus.edu/fr/12227/criteres-pour-qualifier-des-formation-dinnovantes>
- Boutte Keltoum et El Ouizgani Imane. « *L'innovation pédagogique numérique : Vers un nouveau modèle universitaire* », ESEF, Université Ibno Zohr, RISE, 2024, n°4, 23 p. [En ligne]. Publié le 15/10/2024 [consulté le 16/04/2025]. Disponible sur : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N4.2>
- Cristol Denis. « *L'innovation pédagogique source de développement professionnel* », Thot cursus, 2023. [En ligne]. [Consulté le 17/08/2023]. Disponible sur : <https://cursus.edu/fr/26546/linnovation-pedagogique-source-de-developpement-professionnel#:~:text=L'innovation%20p%C3%A9dagogique%20est%20une,action%20nouveaux%20pour%20y%20r%C3%A9pondre>.
- Daoudi Khadija. « *TICE et innovation pédagogique en classe de FLE* », Revue des Brochures Educatives, n° 11, 2023, p. 269-277. [En ligne]. [Consulté le 17/03/2025]. Disponible en ligne : <https://journals.imist.ma/index.php/korasat/article/view/1845/1203>.
- Elkhalifi Hicham. « *Editorial : Education innovante : Recherches interdisciplinaires* », ESEF, Université Ibno Zohr, RISE, 2024, n°3, 2 p. [En ligne]. Publié le 30/04/2024 [consulté le 16/04/2025]. Disponible sur : <http://www.revue-rise.uiz.ac.ma/index.php/rise/article/view/40/187>

- Gouzi Noura & Mazar Yamina. « *Le numérique au service du co-apprentissage en ligne du FLE : de l'engagement personnel à la formation professionnelle : cas du département de français à l'université africaine - Adrar* », Revue Langues et Cultures, volume 1, n°2, 12p. [En ligne]. Mise à jour le 23/12/2020 [consulté le 07/08/2023]. Disponible sur : <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/625/1/2/138793>
- Ibourk Aomar & Raid Hamza. « *Mesurer l'innovation pédagogique des enseignants marocains* », International social and management journal, 2020, n°3, 23p. [En ligne]. [Consulté le 01/08/2023]. Disponible sur : <https://revues.imist.ma/index.php/ISSM/article/download/22201/12359>
- Massiri Abdellatif, Ennassiri Hassan & Djemila Meryem. « *Former à l'innovation pédagogique : quelles exigences scientifiques ?* », ESEF, Université Ibno Zohr, RISE, 2024, n°4, 21 p. [En ligne]. Publié le 15/10/2024 [consulté le 16/04/2025]. Disponible sur : <http://www.revue-rise.uiz.ac.ma/index.php/rise/article/view/75/202>
- Merieu Philippe. « *Innover dans l'école : pourquoi ? Comment ?* », 2005, 7p. [En ligne]. Mise à jour le 14/11/2005 [consulté le 15/08/2023]. Disponible sur : <https://www.meirieu.com/ARTICLES/innoverdanslecole.pdf>
- Messaoudi Faouzia & Talbi Mohamed. « *Introduire l'innovation des TICE pour améliorer l'enseignement des langues Exemple du FLE* », 2013, Educ Recherche, volume 3, n°2, 8p. [En ligne]. Mise à jour le 03/07/2022 [consulté le 07/08/2023]. Disponible sur : <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/573/3/2/96026>
- Zerrouqi Zahra. « *Les performances du système éducatif marocain* ». Revue internationale d'éducation de Sèvres, 2015, 6p. [En ligne]. Mise à jour le 18/01/2017 [consulté le 10/08/2023]. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/ries/4474>
- Rochdi Sara & Elouesdadi Nadia. « *L'innovation pédagogique à l'ère du numérique dans une classe de FLE : cas d'une activité de langue dans l'enseignement secondaire* ». Massalek Atarbiya wa Atakwine, 2019, 8p. [En ligne]. [Consulté le 10/05/2023]. Disponible sur : <https://revues.imist.ma/index.php/MASSALEK/article/view/20173/10957>
- Zaqlani Mostapha. « *L'intégration des TICES dans le contexte scolaire marocain, ambitions et limites* », Association EPI, 2019. [En ligne]. [Consulté le 17/08/2023]. Disponible sur : <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1912d.htm>

Livres

- André Tricot & Franck Amadiou, Apprendre avec le numérique : Mythes et réalité, Paris, Éditions Retz, 2020, 176p.
- Cuq Jean-Pierre, Français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques, Paris, Hachette, 1991, 224p.
- Benzakour Fouzia et al, Le français au Maroc : lexique et contact de langues. Bruxelles, Duculot, « Actualités linguistiques francophones », 2000, 356p.

Rapport de synthèse

TRICOT André & CHESNÉ Jean-François, Numérique et apprentissage scolaire, Paris : 2020, 52p. [En ligne]. Mise à jour le 14/10/2020 [consulté le 10/08/2023]. Disponible sur : https://www.cnesco.fr/wpcontent/uploads/2020/10/201015_Cnesco_Numerique_Tricot__Chesne_Rapport_synthese.pdf

Thèses

BARON Georges-Louis, L'informatique et ses usagers dans l'éducation, Informatique, Paris V : Université René Descartes, 2004, 155p.

Sites Web

Dessus Philippe et al, Inspé. [En ligne]. Université Grenoble Alpes, mise à jour le 14/10/2020 [consulté le 10/08/2023]. Disponible sur : <https://inspe-sciedu.gricad-pages.univ-grenoble-alpes.fr/num/innovation.html>

