

**From Curriculum Prescriptions to Classroom Practice:  
The Didactic Transposition of “Education for” Themes in Moroccan High Schools**

**Mohammed El Idrissi<sup>1</sup>**

---

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 13

**To cite this article:** El Idrissi, M. (2026). From Curriculum Prescriptions to Classroom Practice: The Didactic Transposition of “Education for” Themes in Moroccan High Schools. Science Step Journal, 4(13). ISSN: 3009-500X  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.22114354>

---

## Abstract

In a global context shaped by interconnected environmental, health, and social crises, “education for”—including values education, education for sustainable development, health education, and media literacy—has emerged as an institutional response to pressing societal challenges. Accordingly, these educational domains seek to foster civic, critical, and value-oriented competencies. However, their integration into formal education raises important questions regarding their effective transposition into school curricula. Against this background, this article examines the curricular integration of “education for” through a qualitative curricular and discursive analysis of official Moroccan educational documents. More specifically, it investigates how these cross-curricular and value-laden domains are transformed into teachable content within a school system structured primarily by disciplinary logics, while also considering the implications of this process for their educational and socializing functions. Methodologically, the study analyzes a corpus of eight institutional documents related to recent educational reforms in Morocco. The findings reveal heterogeneous modes of integration, ranging from explicit curricular prescriptions to implicit cross-curricular approaches and, in some cases, marginalization. Consequently, these patterns highlight tensions between official curricular orientations and classroom practices. Ultimately, the study demonstrates that the didactic transposition of “education for” is central to its socializing effectiveness and remains strongly influenced by teachers’ interpretive choices. Therefore, it advocates a more coherent and structured didactic framework to strengthen the contribution of “education for” to learners’ socialization in an evolving society.

**Keywords:** Educations for, Didactic transposition, Transversality, School socialization, French language teaching.

---

<sup>1</sup>PhD in Language Sciences, Faculty of Letters and Human Sciences, Dhar El Mahraz, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fez, Morocco. Email: [simoidr71@gmail.com](mailto:simoidr71@gmail.com) | ORCID iD: 0000-0001-8534-706X

**De la prescription curriculaire à la pratique de classe :  
La transposition didactique des « éducations à » au lycée marocain**

**Mohammed EL IDRISSI**

**Resumé**

Dans un contexte mondial marqué par l'imbrication de crises environnementales, sanitaires et sociales, les « éducations à » (éducation aux valeurs, au développement durable, à la santé et aux médias, etc.) s'imposent comme des réponses institutionnelles aux enjeux socialement vifs, en visant le développement de compétences citoyennes, critiques et axiologiques. Leur implantation dans les systèmes éducatifs soulève des questions fondamentales quant à leurs modalités de transposition didactique dans les curricula scolaires. Dans cet article, nous interrogeons les modalités d'intégration curriculaire des « éducations à » à travers une analyse curriculaire et discursive de documents officiels marocains. Nous cherchons à comprendre comment ces éducations, transversales et axiologiquement chargées, sont traduites en contenus enseignables dans un cadre scolaire structuré par des logiques disciplinaires, et quels effets cette transposition produit sur leur portée éducative et socialisatrice. Notre démarche repose sur une analyse qualitative d'un corpus de huit documents institutionnels relatifs aux réformes éducatives récentes au Maroc. L'étude met en évidence des formes d'intégration hétérogènes, oscillant entre explicitation curriculaire, traitement transversal implicite et marginalisation, révélant des tensions entre prescriptions officielles et réalités de la classe. L'article montre que la transposition didactique des « éducations à » constitue un enjeu central de leur efficacité socialisatrice et que sa mise en œuvre dépend largement des choix interprétatifs des enseignants. Nous y plaidons donc pour une approche didactique plus structurée et cohérente, susceptible de renforcer la contribution des « éducations à » à la socialisation continue des apprenants dans une société en évolution continue.

**Mots-clés :** Éducation à, Transposition didactique, Transversalité, Socialisation scolaire, Enseignement du français.

## Introduction

Les transformations profondes qui traversent les sociétés contemporaines, marquées par l'entrecroisement de crises sanitaires, environnementales, technologiques et sociales, interpellent directement les systèmes éducatifs quant à leurs finalités, leurs contenus et leurs modalités de socialisation. Dans ce contexte, l'émergence et la diffusion des « éducations à » constituent une réponse institutionnelle à des enjeux devenus centraux dans l'espace public, tels que la citoyenneté, le développement durable, la santé ou la gestion des risques. Ces éducations, transversales par nature et porteuses de valeurs, se présentent comme des instruments privilégiés de formation du sujet social et politique dans un monde caractérisé par l'incertitude et la complexité.

Au Maroc, les réformes éducatives engagées depuis le début des années 2000 ont progressivement intégré ces préoccupations à travers les curricula, les orientations pédagogiques et les discours institutionnels. Toutefois, cette intégration ne va pas de soi. Elle se heurte à la structuration disciplinaire de l'école, aux représentations des acteurs éducatifs et aux modalités concrètes de mise en œuvre en classe. Pour autant, les « éducations à » apparaissent comme des objets curriculaires instables, oscillant entre injonction normative, transversalité proclamée et pratiques pédagogiques hétérogènes.

Aborder les « éducations à », sur le plan conceptuel, nous pousse à structurer notre démarche ; plus spécifiquement, au confluent des travaux d'Audigier, de Lange & Victor, de Legardez & Simonneaux, de Fabre et de Bernstein.

La contribution d'Audigier est plus particulièrement importante pour comprendre la manière dont les curricula sont « chahutés » par l'introduction des « éducations à ». Celles-ci sont conçues comme des réponses à des attentes sociales croissantes, mais difficilement compatibles avec les structures traditionnelles de l'école. Cette difficulté est renforcée par le caractère axiologique de ces éducations, qui interrogent manifestement la neutralité scolaire et la place des valeurs dans l'enseignement.

Depuis longtemps, on entend dire que « l'école doit être une institution ouverte sur son environnement » ; cette phrase est devenue presque un lieu commun. C'est précisément ce que montre François Audigier à la lumière de l'analyse des « demandes sociales » adressées à l'école : les systèmes éducatifs contemporains sont confrontés à des attentes qui excèdent largement la transmission des savoirs disciplinaires traditionnels. Les « éducations à » traduisent cette évolution en inscrivant dans les programmes des préoccupations sociales, politiques et éthiques issues de l'espace public, ce qui contribue à « chahuter » les curricula et à mettre en tension les missions de l'école. Audigier souligne à ce titre que les « éducations à [...] » sont directement liées à

l'apprentissage de compétences sociales, [impliquant] des savoirs qui portent sur les sociétés et des savoir-faire et des attitudes qui concernent la manière d'être dans la société » (2006, p. 43). L'école devient ainsi un lieu de médiation entre des exigences parfois contradictoires : former des élèves compétents sur le plan académique tout en les préparant à agir dans un monde traversé par des enjeux complexes et instables.

Audigier va plus loin. Il souligne que les « éducations à » engagent une redéfinition des finalités éducatives, en mettant l'accent sur la formation au monde social et politique : « les buts de l'École ont toujours tenté de combiner la formation du citoyen et celle du travailleur comme les deux piliers de la socialisation de l'individu ainsi que la transmission et la construction de quelques comportements et repères aptes à favoriser le lien social, l'insertion de l'individu dans la société et sa vie personnelle. » (2012, pp. 47-48). Ce déplacement transforme la nature même des savoirs scolaires, qui ne sont plus uniquement envisagés comme des objets de transmission, mais comme des ressources pour comprendre, interpréter et agir sur le monde social.

Les « éducations à » mobilisent, pour s'inscrire dans ce déplacement, des contenus qui ne relèvent pas exclusivement de savoirs stabilisés, mais qui intègrent des connaissances en débat, issues de champs scientifiques pluriels, ainsi que des normes et des valeurs socialement construites. Cette caractéristique leur confère un statut épistémologique singulier, à la frontière entre savoirs savants, savoirs sociaux et prescriptions normatives, et pose la question de leur légitimité dans un espace scolaire traditionnellement structuré par des critères de scientificité. L'intégration des « éducations à » dans les curricula implique ainsi une reconfiguration des rapports entre savoir, valeur et finalité éducative, exposant l'école à des controverses dans la mesure où les contenus enseignés peuvent être porteurs de visions du monde et de prises de position implicites ou explicites.

Dès lors, l'intégration des « éducations à » dans les curricula ne peut être pensée comme une simple extension des contenus existants, mais implique une reconfiguration des rapports entre savoir, valeur et finalité éducative. Cette reconfiguration soulève des enjeux épistémologiques majeurs, notamment en ce qui concerne la distinction entre ce qui relève de l'instruction et ce qui relève de l'éducation au sens large. Les « éducations à » apparaissent ainsi comme des lieux privilégiés de tension entre neutralité scolaire et engagement éducatif, invitant à repenser les cadres didactiques et curriculaires de leur mise en œuvre afin de préserver à la fois la rigueur intellectuelle et la finalité socialisatrice de l'école.

Ces réflexions nous conduisent vers Morin, pour qui l'éducation doit répondre à une situation de problèmes globaux caractérisée par l'imbrication de crises multiples. La solution consiste à se tourner vers la culture générale et la mise en contexte de l'enseignement : « Les problèmes essentiels ne sont jamais parcellaires, et les problèmes globaux sont de plus en plus essentiels.

Alors que la culture générale comportait l'incitation à chercher la mise en contexte de toute information ou de toute idée, la culture scientifique et technique disciplinaire parcellarise, disjoint et compartimente les savoirs, rendant de plus en plus difficile leur mise en contexte» (1999, section Les problèmes essentiels).

Dans le contexte marocain, cette traduction se manifeste par l'intégration progressive de thématiques liées au développement durable, à la citoyenneté ou à la gestion des risques, en réponse à des enjeux nationaux inscrits dans des dynamiques globales. Toutefois, cette intégration demeure marquée par des tensions entre ambition transformatrice et contraintes curriculaires. Ces dynamiques illustrent comment la réforme curriculaire marocaine tente de répondre simultanément à des exigences nationales de formation citoyenne et à des impératifs globaux de développement durable et de gestion des risques, sans toujours disposer des outils didactiques nécessaires pour articuler ces différentes dimensions de manière cohérente et opérationnelle.

Si les « éducations à » constituent une traduction des demandes sociales, il reste cependant à savoir comment les mettre en œuvre dans les curricula. La question de la transposition didactique des « éducations à » constitue un volet central dans l'analyse de leur implantation scolaire. Audigier insiste sur le caractère profondément problématique de cette transposition, dans la mesure où les « éducations à » ne disposent pas de savoirs de référence stabilisés comparables à ceux des disciplines scolaires constituées : « ces savoirs ne réfèrent pas principalement à des disciplines académiques, mais à des pratiques sociales, à des savoirs d'action [...] qui n'ont pas le même degré de formalisation et qui sont directement inscrits dans les activités personnelles et collectives » (2012, p. 30). Cette pluralité des références fragilise leur statut scolaire et rend leur transposition didactique particulièrement délicate.

Cette absence de stabilisation épistémologique favorise des formes de mise en œuvre hétérogènes, fortement dépendantes des interprétations locales des acteurs éducatifs. La transposition didactique s'apparente à un processus de reconfiguration complexe, au cours duquel se négocient les frontières entre savoirs à enseigner, valeurs à promouvoir et finalités éducatives escomptées. Audigier souligne que « les savoirs scolaires doivent viser non plus seulement la résolution de problèmes scolaires, internes à telle ou telle discipline, mais doivent être orientés vers l'action, la décision, la compréhension et la prise en charge effective des enjeux personnels, sociaux et professionnels » (2012, p. 32). Ainsi les « éducations à » mettent en tension les cadres classiques de la transposition didactique, en raison de leur caractère transversal et de leur forte charge axiologique.

Dans ce contexte, la variabilité des pratiques pédagogiques apparaît comme un effet direct de l'indétermination curriculaire des « éducations à ». Les enseignants se trouvent souvent contraints de définir eux-mêmes les contenus, les démarches et les modalités d'évaluation, en l'absence de

repères didactiques stabilisés. Cette situation confère aux acteurs de terrain un rôle central dans la construction effective des « éducations à », tout en exposant ces dernières à des formes de fragmentation et d'inégale mise en œuvre. La transposition didactique des « éducations à » se révèle ainsi indissociable des logiques institutionnelles et professionnelles dans lesquelles elle s'inscrit, ce qui en fait un enjeu majeur pour la compréhension de leur implantation curriculaire.

À cet égard, les analyses de Lange & Victor permettent de préciser cette réflexion en montrant que la didactique curriculaire des « éducations à » suppose un travail complexe de sélection, de hiérarchisation et d'organisation des savoirs. Le défi, comme le soulignent les deux auteurs, « pourrait être de construire, [...] des îlots de rationalité, c'est-à-dire une représentation théorique qui emprunte ses éléments de savoir partout où elle en trouve de pertinents » (2006, section Didactique curriculaire et éducation à...). Cette médiation est d'autant plus complexe que les « éducations à » sont porteuses d'intentions normatives explicites, visant la transformation des comportements et des représentations des apprenants.

C'est précisément ces tensions qu'éclaire l'apport de Bernstein sous un angle sociologique, en distinguant la pédagogie visible de la pédagogie invisible : « J'ai appelé la pratique visible quand les relations hiérarchiques entre le professeur et les élèves, les règles d'organisation (rythme, séquençage) et les critères étaient explicites et donc connus des élèves. En ce qui concerne la pratique pédagogique invisible, les règles hiérarchiques, les règles d'organisation et les critères étaient implicites et donc non connus des élèves » (2007, pp. 167-168). La formule paraît technique mais pointe quelque chose de concret. Les « éducations à », souvent intégrées sous forme de pédagogies faiblement cadrées, relèvent des pédagogies invisibles, caractérisées par une faible explicitation des contenus et des critères d'évaluation. Cette faible visibilité curriculaire peut fragiliser leur reconnaissance institutionnelle et leur appropriation par les enseignants, en particulier dans des systèmes éducatifs où l'évaluation demeure fortement centrée sur les disciplines scolaires traditionnelles.

Dans le contexte marocain, les curricula officiels affichent une volonté d'intégrer des thématiques relevant des « éducations à », mais cette intégration se heurte à la centralité des disciplines, à la prégnance des examens certificatifs et à des pratiques pédagogiques largement orientées vers la transmission de contenus évaluables. Les « éducations à » tendent ainsi à être reléguées à des espaces périphériques du curriculum, traitées de manière implicite ou occasionnelle, ce qui limite leur portée didactique et socialisatrice.

Dans un monde en mutation constante, asseoir les « éducations à » nécessite une articulation entre « problématisation », « socialisation scolaire » et « formation du sujet ». En effet, au-delà des questions de transposition, les « éducations à » engagent une réflexion plus profonde sur la finalité même de l'éducation et sur la formation du sujet dans des sociétés traversées par des problèmes

ouverts, instables et controversés. Michel Fabre soutient que l'éducation contemporaine doit préparer les apprenants à faire face à un « monde problématique » : « Les éducations à... [...] portent sur des « Questions Socialement Vives », elles paraissent liées à l'auto-questionnement d'un monde problématique. Épistémologiquement, elles relèvent des « problèmes complexes flous » (2014, résumé). Fabre insiste sur l'enseignement de la prudence et des valeurs éthiques : « Le [...] rôle du maître me paraît être celui d'une formation des élèves à la prudence. Il ne s'agit pas ici d'une éducation morale si l'on entend par là la transmission de valeurs nécessaires à la vie en société. Il s'agit plus fondamentalement d'initier les élèves au jugement éthique en les faisant expliciter les principes qui fondent leur argumentation, en mettant en évidence la multiplicité des valeurs qui sous-tendent les conceptions de la vie, dans une société plurielle. » (2014, section L'expert et l'enseignant).

Les « éducations à » confrontent les élèves à des situations complexes où les données sont incomplètes, les savoirs parfois incertains - voire ambigus - et les points de vue multiples. Il ne s'agit pas de conduire les apprenants vers une réponse correcte prédéfinie, comme l'exige la logique scolaire traditionnelle, mais de les amener à analyser une situation, à identifier les enjeux et à évaluer différentes options. La notion de prudence intellectuelle, au sens de Fabre, se traduit par la capacité à suspendre le jugement hâtif, à accepter la complexité des situations et à adopter une posture réflexive. Ce n'est pas là un détail mineur. Fabre met également en garde contre le risque d'une dérive prescriptive ou moralisatrice, qui transformerait ces éducations en instruments de normalisation plutôt qu'en espaces de formation du jugement.

Fabre (2014) analyse spécifiquement les « éducations à » comme des objets didactiques singuliers, porteurs d'une forte charge axiologique. L'absence de réponses univoques renvoie au caractère fondamentalement controversé de ces questions, qui engagent à la fois des savoirs scientifiques, des intérêts sociaux divergents et des valeurs parfois contradictoires. Dans ce cadre, les « éducations à » sollicitent chez les élèves des compétences de jugement et de discernement, en les incitant à comparer des arguments, à prendre en compte l'incertitude des connaissances disponibles – qui ne sont ni fixes ni définitives – et à reconnaître la légitimité de points de vue différents. La problématisation apparaît alors comme une exigence didactique centrale, permettant de maintenir une distance critique vis-à-vis des normes et des valeurs mobilisées, tout en favorisant l'appropriation réfléchie des enjeux par les apprenants.

Dans cette même réflexion, les travaux de Legardez & Simonneaux sur les questions socialement vives (QSV) montrent que leur enseignement engage une articulation complexe entre débats sociaux, savoirs scientifiques et valeurs. Ils soulignent dans ce sens que la mobilisation des QSV dans les « éducations à » « nécessite, d'un point de vue cognitif, la construction de raisonnements socio-scientifiques, la mobilisation de savoirs interdisciplinaires et sociaux et de valeurs ; ces orientations visent le développement de la pensée critique dans la perspective de prendre des

décisions et d'agir individuellement ou collectivement » (2014, paragr. 3). Cette situation confère aux enseignants un rôle central de médiation didactique, les plaçant au cœur de tensions entre neutralité scolaire, engagement éducatif et attentes institutionnelles.

C'est aussi dans cette perspective qu'il faut lire les apports de Bidar & Meirieu. En effet, ces deux auteurs inscrivent les « éducations à » dans une vision plus large de la finalité émancipatrice de l'institution scolaire. Selon eux, l'éducation doit viser la formation de sujets capables de comprendre le monde et d'agir individuellement et collectivement, il s'agit :

De viser ensemble un grand but, de faire converger nos énergies dans une même espérance et vers un même horizon... sans que chacun y perde son individualité, tout au contraire ! Car il y a tant à faire en matière de réparation du tissu déchiré du monde que toutes les énergies seront les bienvenues, que nous aurons besoin de chaque talent, de chaque singularité, de chaque initiative, et que chacun pourra donc utilement contribuer « comme il est » et « là où il est ». (Bidar & Meirieu, 2022, p. 16)

Les « éducations à » ne peuvent constituer de réels leviers de socialisation continue que si leur transposition permet une véritable appropriation par les élèves, au-delà de simples injonctions normatives. Dans le contexte marocain, notre problématique ne consiste donc pas à savoir si les « éducations à » ont leur place à l'école - cela ne fait guère de doute - mais à comprendre comment elles y sont concrètement transposées, et avec quels effets sur leur portée éducative et socialisatrice.

Nous posons comme hypothèse que les « éducations à », bien qu'institutionnellement légitimées par les textes officiels marocains, font l'objet d'une transposition didactique incomplète et hétérogène : en l'absence d'un cadrage didactique détaillé, leur mise en œuvre effective dépend largement des choix interprétatifs des enseignants, ce qui engendre des disparités dans leur portée éducative et socialisatrice.

Cette étude vise à analyser les modalités et les effets de la transposition didactique des « éducations à » dans le système éducatif marocain, en interrogeant les tensions entre l'ambition transformatrice des textes officiels et les réalités de leur mise en œuvre pédagogique. Il s'agit plus précisément d'identifier les facteurs – institutionnels, didactiques et professionnels – qui conditionnent l'opérationnalisation de ces éducations en classe, et d'évaluer dans quelle mesure elles parviennent à remplir leur fonction de socialisation et de formation citoyenne.

Le corpus sur lequel nous nous appuyons se compose de textes officiels marocains relatifs aux réformes curriculaires entreprises depuis le début des années 2000. Ces documents normatifs et prescriptifs constituent la source principale de l'analyse. Ce choix se justifie par le rôle structurant de ces textes dans l'orientation des politiques éducatives : en tant que base normative et

organisatrice, ils sont les espaces où se formalisent et se légitiment les contenus, les finalités et les compétences assignés à l'école marocaine. Ils permettent ainsi d'appréhender comment les « éducations à » ont été prescrites et intégrées aux dispositifs curriculaires, ainsi que les logiques institutionnelles (raisons et principes) qui sous-tendent leur mise en œuvre.

Afin de répondre à ces enjeux, nous organisons le travail en quatre temps. Dans un premier temps, nous présentons le cadre méthodologique de manière détaillée. Dans un deuxième temps, nous exposons les résultats de l'analyse à travers trois axes : la mise en curriculum des « éducations à » dans le programme de français, les modalités de transposition didactique dans les orientations pédagogiques, et l'examen des cadres de référence transversaux. En dernier lieu, nous proposons une discussion des résultats au regard des apports théoriques, avant de synthétiser les apports et les limites de l'étude.

## 1. Méthodes

Notre recherche s'inscrit dans une démarche qualitative à visée théorico-analytique, relevant d'une approche curriculaire et didactique des « éducations à » dans l'enseignement secondaire marocain. Elle repose sur l'analyse d'un corpus institutionnel constitué de textes prescriptifs officiels, considérés comme des lieux de formalisation des finalités éducatives, des choix curriculaires et des modalités de transposition didactique des thématiques transversales.

Le corpus est structuré en trois ensembles documentaires complémentaires. Plus précisément, le premier regroupe les programmes officiels de l'enseignement secondaire marocain, incluant en priorité le programme de français, complété par d'autres programmes disciplinaires mobilisant explicitement des thématiques relevant des « éducations à ». Le deuxième ensemble est constitué des orientations pédagogiques ministérielles encadrant la mise en œuvre des programmes, dont les guides pédagogiques disciplinaires officiels et certaines notes ministérielles relatives à l'intégration des thématiques transversales. Le troisième regroupe des cadres de référence institutionnels portant explicitement sur les « éducations à » : la *Charte nationale d'éducation et de formation*, la Vision stratégique de la réforme 2015-2030, et les cadres de référence de l'éducation aux valeurs et à la citoyenneté, à l'environnement et au développement durable. L'ensemble du corpus se compose de huit documents institutionnels.

Nous avons procédé à un traitement des données à partir d'une analyse qualitative en plusieurs étapes. Une première phase de lecture exploratoire permet d'identifier les occurrences explicites et implicites des « éducations à » et les formulations institutionnelles mobilisées pour les intégrer aux curricula. Une seconde phase consiste en une analyse curriculaire systématique, portant sur les modalités d'inscription des thématiques, le degré de transversalité prescrit et les articulations avec les disciplines scolaires, en particulier le français. Enfin, une analyse didactique et

interprétative est menée selon une logique abductive, mettant en relation les régularités discursives observées avec les cadres théoriques mobilisés, afin de dégager les enjeux, les tensions et les limites de la transposition didactique des « éducations à » dans le contexte éducatif marocain.

Il convient de signaler que cette étude présente une limite importante : elle ne s'appuie pas sur des données empiriques permettant d'observer ce que les enseignants mettent effectivement en œuvre dans leurs pratiques de classe. L'analyse des pratiques enseignantes et des modalités concrètes d'appropriation des « éducations à » dans les situations pédagogiques constitue ainsi une perspective de recherche pertinente, qui permettrait de mieux cerner les problèmes et les possibilités de la transposition didactique de ces éducations.

## 2. Résultats

### 2.1. Mise en curriculum des « éducations à » dans le programme de français du cycle du baccalauréat

*- Finalités formatives explicites : du savoir littéraire à la formation du citoyen*

L'analyse approfondie du programme de français du cycle du baccalauréat met en évidence une transformation significative des finalités assignées à la discipline. Si l'architecture curriculaire est organisée autour d'objets traditionnels – œuvres intégrales, genres discursifs, outils d'analyse –, leur fonction excède désormais la transmission d'un patrimoine culturel ou la seule maîtrise linguistique. La discipline est investie d'une mission de formation globale du sujet, articulant compétences discursives, posture interprétative et construction du jugement.

La maîtrise de la langue n'est plus envisagée comme une fin autonome ; elle constitue la condition d'une autonomie intellectuelle. Les compétences visées – analyser, interpréter, argumenter, produire – supposent une capacité à problématiser les discours, à identifier les implicites idéologiques et à confronter des systèmes de valeurs. La littérature n'est plus seulement conçue comme objet d'étude patrimonial, mais comme espace d'expérimentation symbolique : les œuvres intégrales deviennent des lieux de mise à distance critique des normes sociales. En exposant l'élève à des conflits de valeurs et à des tensions éthiques, elles favorisent l'exercice du discernement. L'enseignement du français vise, comme on peut le lire dans les orientations pédagogiques du cycle secondaire qualifiant (désormais OPCSQ), « La formation d'un citoyen autonome par le biais d'une appropriation des valeurs civiques et humaines universelles [et] La formation à la philosophie et à la pratique des droits de l'homme et de l'enfant, de la citoyenneté, de l'environnement et de la tolérance » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2007, p. 2), sans toutefois constituer une discipline explicitement dédiée à l'éducation civique.

Il n'est donc pas surprenant que ce déplacement des finalités s'inscrive dans la continuité des orientations définies par la *Charte nationale d'éducation et de formation* (Royaume du Maroc. Commission spéciale éducation-formation, 1999), qui confère à l'école la mission de former un citoyen responsable, attaché aux valeurs nationales et ouvert sur l'universalité. La compétence argumentative occupe une position charnière : elle organise le passage de la réception à la production, de l'interprétation à la prise de position raisonnée, dans une visée favorisant « l'ouverture culturelle des apprenants et leur sensibilisation aux valeurs nationales et universelles » (Ministère de l'Éducation nationale, 2007, p. 15). Les séances de production écrite inscrites dans des modules centrés sur *Le Dernier Jour d'un condamné* de Victor Hugo ou sur *Candide* de Voltaire ne sauraient être envisagées comme de simples moments d'entraînement technique, mais permettent aux élèves d'entrer dans une pratique socialisée de l'écrit, dans sa dimension axiologique, facilitant l'assimilation de valeurs fondamentales telles que la tolérance, la liberté et le droit à la vie.

Dans cette perspective, l'intégration des « éducations à » ne s'opère pas par l'ajout de contenus spécifiques, mais par une transformation interne de la discipline : les finalités civiques et axiologiques sont incorporées aux compétences attendues. Cette dynamique rejoint l'analyse de François Audigier (2012) sur la recomposition des missions scolaires : l'école ne transmet plus seulement des savoirs stabilisés, elle prépare à la participation à un espace social traversé par la pluralité et le débat. Une lecture inspirée de Bernstein (2007) permet d'éclairer cette configuration : le programme maintient un cadrage fort des contenus disciplinaires (pédagogie visible), tandis que les finalités civiques et axiologiques relèvent d'un cadrage plus diffus, intégré implicitement dans les compétences discursives. Le programme de français réalise ainsi une intégration curriculaire des « éducations à » par hybridation : la discipline conserve sa structure formelle, mais ses finalités se déplacent. L'élève n'est plus seulement préparé à l'examen ; il est formé à exercer un jugement autonome dans un univers discursif complexe.

#### - Des objets d'enseignement reconfigurés par des enjeux sociaux et culturels

Les objets prescrits – œuvres intégrales, textes argumentatifs, genres discursifs – ne sont pas présentés comme des contenus neutres. Ils sont explicitement associés à des thématiques liées à la condition humaine, aux rapports sociaux, aux valeurs et aux conflits symboliques. Ce choix révèle une transformation subtile du curriculum : les contenus disciplinaires servent de médiateurs à des problématiques sociales. Sans constituer des disciplines autonomes, les « éducations à » (citoyenneté, valeurs, vivre-ensemble) sont intégrées par imprégnation, à travers les thématiques, les consignes d'analyse et les compétences attendues.

L'étude de texte dans le module consacré à *Il était une fois un vieux couple heureux* de Mohammed Khaïr-Eddine met par exemple en évidence une forte dimension axiologique. L'analyse des

représentations de la vie rurale, des liens conjugaux et des solidarités communautaires permet de dégager les valeurs de fidélité, de simplicité, de dignité et d'attachement à la terre. Ainsi l'œuvre devient un lieu de reconnaissance et de mise en discussion des repères éthiques et culturels, discrètement, mais sûrement. Les OPCSQ confirment cette logique en insistant sur l'importance d'ancrer les apprentissages dans des situations signifiantes et contextualisées. Cette configuration correspond à une hybridation curriculaire : le cadrage disciplinaire demeure fort, mais il est traversé par des finalités transversales issues des cadres de référence relatifs aux valeurs et à la citoyenneté.

L'architecture curriculaire du cycle du baccalauréat révèle ainsi un mouvement de fond : les « éducations à » ne s'inscrivent pas dans des espaces dédiés, mais infusent progressivement les objets d'enseignement existants. Cette logique d'imprégnation présente l'avantage de ne pas surcharger les programmes déjà denses, mais elle comporte le risque de rendre ces finalités invisibles ou secondaires aux yeux des acteurs éducatifs focalisés sur les exigences certificatives. La question de la visibilité curriculaire des « éducations à » se pose donc avec acuité : comment s'assurer que des finalités intégrées de manière implicite soient effectivement portées par les pratiques d'enseignement et perçues comme telles par les élèves ?

## **2.2. Modalités de transposition didactique dans les orientations pédagogiques**

*- Une médiation normative : entre prescription méthodologique et ouverture interprétative*

Les orientations pédagogiques constituent le niveau intermédiaire entre la prescription curriculaire générale et la pratique effective de classe. Elles jouent un rôle de médiation décisif en traduisant les finalités du programme en dispositifs d'enseignement concrets. La pédagogie active, l'interaction, le débat argumenté et la contextualisation des apprentissages sont présentés comme des leviers privilégiés pour favoriser l'implication des élèves. Cette orientation transforme la représentation de la classe de français : elle n'est plus conçue comme un espace de transmission verticale, mais comme un lieu d'échange discursif où l'élève est invité à participer, à produire des hypothèses interprétatives et à confronter des points de vue.

Cependant, il faut bien le souligner, cette ouverture interprétative s'inscrit dans un cadre fortement structuré. Les orientations pédagogiques définissent clairement le cadre de la transposition didactique à travers des projets pédagogiques structurés : « Le projet pédagogique est la traduction en actions du projet éducatif. Sa pertinence réside dans le fait qu'il permet de placer les élèves dans de véritables situations d'apprentissage et qu'il offre à l'enseignant l'opportunité de s'intéresser au parcours de chacun. » (Ministère de l'Éducation nationale, 2007, p. 6). L'enseignant doit articuler liberté interprétative et conformité aux attendus institutionnels. Cette tension entre ouverture et cadrage constitue un trait central de la transposition didactique :

encourager la pluralité des interprétations sans verser dans le relativisme, stimuler le débat sans perdre la rigueur méthodologique. L'élève doit apprendre - et accepter aussi - que des phénomènes soient vus de plusieurs angles, tout en veillant à ce que ses interprétations soient argumentées, justifiées et fondées sur des critères.

Dans cette configuration, la classe devient un espace d'apprentissage de la discussion raisonnée. L'argumentation occupe une place centrale, non seulement comme objet d'étude, mais comme pratique permettant aux élèves d'acquérir des compétences transversales. Les « éducations à » – notamment à la citoyenneté et aux valeurs – trouvent ici un terrain privilégié d'actualisation. Elles ne sont pas enseignées comme contenus distincts ; elles s'incarnent dans les modalités mêmes de l'interaction pédagogique. Le module, tel que le conçoivent les OPCSQ, doit porter « aussi bien sur le développement de compétences transversales que sur l'acquisition de compétences disciplinaires relatives à l'apprentissage de la langue cible » (Ministère de l'Éducation nationale, 2007, p. 7). L'élève peut exprimer un point de vue, mais ce point de vue doit être justifié, structuré et conforme aux exigences discursives.

Ce modèle pédagogique traduit une conception spécifique de la formation citoyenne. Il ne s'agit pas de transmettre des valeurs sous forme déclarative, mais de former à l'exercice d'une parole rationnelle. Le débat n'est pas spontané ; il est organisé et évalué. La citoyenneté est ainsi appréhendée dans un cadre avec des règles, au même titre qu'une compétence argumentative. Cette assimilation traduit une volonté de normativisation des apprentissages transversaux, où les savoirs civiques sont soumis à des critères de validation et d'évaluation semblables à ceux des disciplines scolaires traditionnelles. Une analyse plus fine révèle que cette médiation normative repose sur une double logique : d'une part, une logique prescriptive, qui définit clairement les démarches, les étapes de l'analyse et les critères d'évaluation ; d'autre part, une logique formative, qui valorise l'autonomie, l'esprit critique et la capacité à coopérer. Ces deux logiques ne sont pas contradictoires, mais elles produisent une tension structurante qui traverse l'ensemble de la transposition didactique.

À y regarder de plus près dans la grille d'analyse de Bernstein (2007), cette configuration révèle une articulation complexe entre pédagogie visible et pédagogie invisible. La pédagogie visible se manifeste par la structuration forte des contenus et la clarté des objectifs. Parallèlement, une pédagogie invisible se déploie dans la valorisation des attitudes et de l'autonomie. L'exploitation pédagogique d'*Antigone* de Jean Anouilh peut mobiliser la pédagogie visible, en guidant l'analyse du conflit Antigone/Créon avec des questions ciblées, ou la pédagogie invisible, en laissant les élèves débattre librement des choix des personnages et construire leur compréhension de valeurs comme l'autorité et la responsabilité. Les « éducations à » se situent principalement dans cette dimension invisible : incorporées dans les pratiques interactionnelles, elles restent dépendantes de la mise en œuvre effective par l'enseignant. Ainsi, la transposition didactique reconfigure la

dynamique de la classe en instituant un modèle de formation fondé sur la régulation de la parole et la gestion raisonnée du débat. La classe de français devient un micro-espace public, où s'expérimente une citoyenneté discursive sous contrôle institutionnel.

*- L'enseignant comme opérateur de cohérence curriculaire*

La mise en œuvre effective des finalités transversales dépend en grande partie de l'enseignant. La Vision stratégique 2015-2030 appelle à « une interaction plus fructueuse entre les différentes disciplines, notamment dans l'enseignement qualifiant, en vue d'une plus grande flexibilité et d'une meilleure intégration dans la formation, en reliant l'acquisition des connaissances à leur application et aux situations de terrain » (Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, 2015, pp. 31-32). Les textes officiels définissent des finalités générales – formation du citoyen, développement de l'esprit critique –, mais laissent relativement ouverte la manière dont ces finalités doivent être intégrées aux contenus disciplinaires. Cette relative indétermination confère à l'enseignant un rôle stratégique : il devient l'opérateur principal de cohérence curriculaire.

Dans la classe de français du baccalauréat, l'enseignant doit relier l'analyse littéraire, structurée par des exigences méthodologiques précises, à une réflexion axiologique implicite. Il lui revient « de mettre en évidence les valeurs véhiculées dans les œuvres étudiées » (Ministère de l'Éducation nationale, 2007, p. 3) ; vaste programme, pourrait-on dire. Cette opération suppose une médiation fine : problématiser sans moraliser, ouvrir le débat sans perdre la rigueur analytique. L'enseignant peut, en adoptant une posture d'animateur, exploiter *Le Père Goriot* de Balzac dans le cadre des « éducations à », en mettant en lumière les dynamiques sociales et les rapports de pouvoir : guidant l'analyse des relations familiales et des inégalités, il invite les élèves à réfléchir sur la solidarité et les responsabilités individuelles, articulant compréhension littéraire et réflexion éthique. Cependant, l'enseignant doit gérer la tension constante entre les exigences certificatives du baccalauréat et les ambitions éducatives plus larges. L'évaluation fondée sur l'octroi de la note « fait que l'élève n'apprend que ce qui est utile pour l'examen et s'intéresse très peu à l'apprentissage » (Bourqia, 2021, p. 40).

On comprend dès lors pourquoi cette situation peut être analysée comme une forme de « délégation curriculaire » : l'institution fixe un horizon normatif et axiologique, mais délègue aux enseignants la responsabilité de sa traduction concrète. Cette délégation peut favoriser l'innovation pédagogique, en laissant aux enseignants la possibilité d'adapter les problématiques aux contextes locaux. Mais elle comporte aussi le risque non négligeable d'engendrer des disparités significatives entre établissements, voire entre classes, selon les conceptions professionnelles et les ressources disponibles. L'enseignant n'est pas seulement un exécutant d'un programme ; il en devient interprète et adaptateur, produisant une cohérence interne entre niveaux normatifs. Il

apparaît ainsi comme le pivot de l'intégration effective des « éducations à » : sa marge d'interprétation constitue à la fois une ressource et un risque.

Cette configuration produit une responsabilité professionnelle accrue. L'enseignant sélectionne les angles d'approche, oriente les débats, choisit les problématiques mises en avant. La cohérence entre finalités transversales et contenus disciplinaires dépend largement de sa capacité à intégrer ces dimensions dans une séquence structurée. Dans une perspective théorique, le rôle de l'enseignant comme opérateur de cohérence curriculaire peut être compris comme une fonction de régulation symbolique. Les prescriptions institutionnelles constituent un cadre général, mais elles demeurent relativement abstraites. L'enseignant assure leur mise en cohérence avec les contraintes concrètes de la situation pédagogique : temps disponible, hétérogénéité des élèves, pression évaluative, ressources didactiques. Cette fonction de régulation implique une interprétation active du curriculum, faisant de l'enseignant un acteur clé dans la construction de l'ethos pédagogique de la discipline.

### **2.3. Les cadres de référence transversaux : entre reconnaissance institutionnelle et transversalité ouverte**

Les cadres de référence transversaux occupent une place centrale dans la structuration des curricula contemporains — et par la suite — dans l'intégration des « éducations à ». Ils traduisent une dynamique hybride : d'une part, l'institutionnalisation progressive à travers les prescriptions officielles et les orientations curriculaires ; d'autre part, l'ouverture de ces dispositifs à des questions socialement vives, souvent interdisciplinaires, problématiques et complexes. Au Maroc, ils jouent un rôle central dans la définition des finalités éducatives assignées aux « éducations à » dans le système éducatif. Ils sont marqués par une cohérence stratégique rigoureuse avec une forte charge axiologique, et permettent d'inscrire les thématiques transversales dans une architecture normative globale, cependant, - et c'est là leur fragilité essentielle - ils laissent ouvertes leurs modalités concrètes de mise en œuvre didactique et restent peu explicités au niveau du cadrage didactique :

#### **- Une architecture axiologique ambitieuse**

Dans la *Vision stratégique de la réforme 2015-2030*, on lit une prescription explicite qui place l'éducation aux valeurs au cœur du projet éducatif national. Le texte appelle à « l'intégration d'une approche axiologique et fondée sur les droits au cœur des curricula, des programmes et des supports pédagogiques, assortie d'un effort visant la concrétisation effective – tant au niveau culturel que comportemental – des valeurs partagées, du civisme et de la pratique démocratique au sein des environnements scolaire, universitaire et de formation » (Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, 2015, p. 55, traduction de l'auteur).

Cette formulation montre que l'État marocain institutionnalise clairement l'éducation aux valeurs comme mission essentielle de l'école. Cependant, cette prescription reste générale et non liée à des contenus didactiques spécifiques : elle ne fixe pas de savoirs, de compétences mesurables ni de temporalisation précise dans les curricula. On touche ici à la limite de la pratique prescriptive : l'orientation politico-axiologique est claire, mais le « comment faire en classe » demeure, lui, ouvert à interprétation.

Un cadre de référence tel que celui relatif à l'éducation aux valeurs et à la citoyenneté valorise fortement la transversalité de ces éducations – citoyenneté, droits de l'homme, environnement –, mais sans rattacher ces finalités à des contenus pédagogiques ou à des horaires disciplinaires précis. Cette indétermination introduit une certaine ambiguïté dans la mise en œuvre : si la légitimité normative des « éducations à » est incontestable, leur opérationnalisation effective demeure largement tributaire des choix individuels des enseignants et des projets d'établissement. Cette situation révèle une tension fondamentale entre la cohérence stratégique affichée au niveau institutionnel et l'absence d'un cadrage didactique suffisamment détaillé pour guider les pratiques de classe.

#### *- Cohérence stratégique vs absence de cadrage didactique détaillé*

La Loi-cadre n°51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique souligne l'importance des valeurs comme finalité du système éducatif, énonçant que l'un des rôles du système est « la socialisation et l'éducation aux valeurs de citoyenneté, d'ouverture, de communication et de comportement civique » (CSEFRS, p. 10). Les « éducations à » figurent ainsi parmi les fonctions que la loi inscrit explicitement comme missions nationales. Cependant, la même loi-cadre ne détermine pas précisément comment ces éducations transversales doivent s'articuler dans les programmes scolaires, ni quels contenus opérationnels doivent être enseignés pour atteindre ces objectifs. Il n'y a pas de listes détaillées de compétences à atteindre ni de mécanismes d'évaluation intégrés aux curricula.

Le même constat s'observe dans les cadres de référence relatifs à l'éducation à l'environnement. Menioui dans *La Stratégie Nationale d'Éducation et de Sensibilisation à l'Environnement et au Développement Durable* explicite l'option retenue : « d'identifier un “champ Environnement” dans le système éducatif national, sans pour autant créer de nouvelles matières [...] L'environnement ne peut en aucun cas constituer une nouvelle discipline isolée, mais doit imprégner l'enseignement dans son ensemble. » (2008, p. 26). Cette orientation d'intégration transversale laisse en suspens la question des modalités concrètes de mise en œuvre : l'absence de matière spécifique signifie également l'absence de progression formalisée, d'outils d'évaluation stabilisés et de prescriptions didactiques détaillées, notamment dans le programme de l'enseignement du français.

*Le Guide d'animation en éducation à l'environnement* insiste sur la dimension axiologique de cette éducation : « L'éducation à l'environnement est une discipline récente née du croisement des valeurs de l'éducation populaire et des préoccupations environnementales. Il s'agit d'éduquer par et pour l'environnement. La dimension éducative vise à inculquer les valeurs de l'autonomie, de la responsabilisation, de l'épanouissement personnel et de l'exercice de la citoyenneté. » (IPADE & Acetre Consulting, 2012, p. 17). Si les finalités sont clairement affirmées, les dispositifs didactiques permettant d'opérationnaliser ces valeurs demeurent peu explicites, notamment en classe de français. Certaines « éducations à », telles que l'éducation à l'environnement ou à la gestion des risques, ne trouvent pas toujours un ancrage thématique direct dans les œuvres au programme du secondaire qualifiant : les corpus centrés sur des problématiques existentielles ou sociales – comme *Le Père Goriot* de Balzac ou *Antigone* de Jean Anouilh – ne traitent pas explicitement des enjeux environnementaux. La transposition didactique peut passer par des détours interprétatifs : réflexion sur la responsabilité collective, sur la vulnérabilité humaine, sur les effets des choix individuels dans un cadre social donné.

Le paradoxe est ici remarquable : la stratégie nationale affiche une vision globale cohérente et ambitieuse, mais l'absence de cadrage didactique détaillé délègue aux enseignants une part importante de la traduction pédagogique. Les cadres marocains reconnaissent institutionnellement les éducations transversales comme priorités nationales, mais laissent leur traduction didactique relativement ouverte, créant à la fois un puissant appui normatif et une marge d'interprétation pour les acteurs éducatifs.

### 3. Discussion

De notre analyse du programme de français du cycle du baccalauréat, des orientations pédagogiques et des cadres de référence transversaux, il ressort une configuration curriculaire marquée par une forte cohérence axiologique, mais avec une opérationnalisation didactique inégalement stabilisée. Les « éducations à » – environnement, citoyenneté, valeurs, santé – ne constituent pas des disciplines autonomes ; elles sont intégrées selon une logique transversale qui vise à imprégner l'ensemble des enseignements. Ce choix stratégique répond à une volonté institutionnelle claire : éviter la fragmentation disciplinaire tout en assurant la diffusion des finalités citoyennes et sociétales de l'école.

Ce qui frappe avant tout dans cette analyse, c'est moins l'ambition des textes officiels que le décalage entre ce qu'ils recommandent et ce qu'ils rendent réalisable. En effet, ces résultats nous permettent de vérifier partiellement notre hypothèse : les « éducations à » bénéficient bien d'une légitimité institutionnelle forte, mais leur transposition didactique demeure incomplète et hétérogène, faute d'un cadrage opérationnel suffisamment détaillé. La cohérence stratégique repose sur un principe d'imprégnation plutôt que sur un cadrage didactique précis, ce qui produit

une forme de délégation curriculaire : l'institution fixe les orientations axiologiques, tandis que la traduction pédagogique est largement confiée aux enseignants. Dans le cas du programme de français du cycle du baccalauréat, cette situation se manifeste par une tension structurante entre la mission formatrice explicite de la discipline et son organisation centrée sur des objets littéraires et des exigences certificatives. Les « éducations à » apparaissent ainsi comme des finalités transversales intégrées par contextualisation et par problématisation des œuvres, plutôt que par des dispositifs spécifiquement identifiés.

Force est de constater que cette configuration n'est pas sans mérite ; elle présente des avantages indéniables : elle favorise l'intégration des enjeux sociétaux dans des cadres disciplinaires structurés et valorise la professionnalité enseignante en reconnaissant une marge d'initiative. Toutefois, elle comporte aussi des risques : hétérogénéité des pratiques, dilution des objectifs transversaux, dépendance excessive aux représentations individuelles des enseignants. Tout compte fait, la portée éducative et socialisatrice des « éducations à » dépend ainsi moins de leur inscription formelle dans les textes que de leur traduction effective dans les pratiques de classe. La transposition didactique apparaît alors comme un espace d'arbitrage entre prescriptions normatives, contraintes évaluatives et interprétation professionnelle.

Ces constats invitent à repenser les modalités de formation initiale et continue des enseignants, afin de les outiller pour opérer cette médiation complexe entre prescriptions institutionnelles, contenus disciplinaires et finalités éducatives transversales. Ils soulignent également la nécessité de développer des outils d'évaluation permettant de rendre compte des apprentissages liés aux « éducations à », qui ne se prêtent pas aisément aux formes d'évaluation certificative traditionnelles. Dans cette optique, la reconnaissance institutionnelle des « éducations à » doit s'accompagner d'un cadrage didactique plus précis, susceptible de fournir aux enseignants des repères clairs tout en préservant la souplesse nécessaire à l'adaptation aux contextes locaux. Une telle démarche implique un dialogue renouvelé entre chercheurs en didactique, concepteurs de curricula et praticiens de terrain.

#### **4. Conclusions**

Au terme de cette étude, il paraît que les textes institutionnels affirment clairement une finalité humaniste et citoyenne de l'école, inscrivant les disciplines dans un projet sociétal global. Toutefois, le choix d'une intégration transversale et non disciplinaire laisse ouverte la question des modalités concrètes de mise en œuvre. La discipline du français apparaît comme un espace privilégié d'actualisation de ces finalités, notamment à travers le développement des compétences argumentatives et critiques. L'efficacité de cette intégration repose largement sur l'enseignant, ce qui soulève la question de la formation professionnelle initiale et continue comme un levier

essentiel pour renforcer la cohérence entre les ambitions curriculaires affichées et leur traduction didactique effective.

On ne peut s'empêcher de remarquer en définitive que la transposition des « éducations à » dans les curricula marocains ne relève ni d'une simple juxtaposition thématique ni d'une disciplinarisation formelle, mais d'un processus dynamique situé à l'intersection des prescriptions institutionnelles et des pratiques pédagogiques.

Il convient néanmoins de signaler que cette étude présente deux limites importantes : d'une part, elle ne s'appuie pas sur des données empiriques permettant l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes et des modalités concrètes d'appropriation des « éducations à » par les élèves. D'autre part, notre recherche ne concerne que la discipline du français ; une approche comparative avec d'autres disciplines (éducation islamique, anglais) permettrait de voir sous un autre angle la tension entre prescriptions curriculaires et pratique de classe.

## Références bibliographiques

- Audigier, F. (2006). Des finalités de l'éducation chahutées. L'exemple des « Éducatons à... » et autres « Domaines de formation ». Dans R. Malet (Coord.), *L'école, lieu de tensions et de médiations : quels effets sur les pratiques scolaires ?* Actes du colloque international de l'AFEC, 22-24 juin 2006 (pp. 42-51). AFEC.
- Audigier, F. (2012). Les éducatons à... et la formation au monde social. *Recherches en didactiques*, 14(2), 47-63. <https://doi.org/10.3917/rdid.014.0047>
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique* (G. Ramognino Le Déroff et Ph. Vitale, trad.). Presses de l'Université Laval.
- Bidar, A., & Meirieu, P. (2022). *Grandir en humanité : Libres propos sur l'école et l'éducation*. Autrement.
- Bourqia, R. (dir.). (2021). *Le métier de l'enseignant au Maroc : À l'aune de la comparaison internationale*. Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2021/11/30-11-Rapport-me%CC%81tier-de-lenseignant-V-Fr.pdf>
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2015). *La vision stratégique de la réforme 2015-2030*.
- Fabre, M. (2014). Les « Éducatons à » : Problématisation et prudence. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 36. <https://doi.org/10.4000/edso.875>
- IPADE & Acetre Consulting. (2012). *Guide d'animation en éducation à l'environnement* (CC BY-NC-SA 3.0). IPADE. <https://www.fundacion-ipade.org>
- Lange, J.-M., & Victor, P. (2006). Didactique curriculaire et « éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable ». Quelles questions, quels repères ? *Didaskalia*, 28, 85-100. [https://www.persee.fr/doc/didas\\_1250-0739\\_2006\\_num\\_28\\_1\\_1192](https://www.persee.fr/doc/didas_1250-0739_2006_num_28_1_1192)
- Legardez, A., & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions socialement vives*. ESF.
- Legardez, A., & Simonneaux, L. (dir.). (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Éducagri Éditions.
- Menioui, M. (2008). *Stratégie nationale d'éducation et de sensibilisation à l'environnement et au développement durable*. Énda Maghreb ; Union Européenne. [https://ma.chm-cbd.net/sites/ma/files/2022-01/Strategie\\_Nationale\\_ESE\\_pr\\_DD.pdf](https://ma.chm-cbd.net/sites/ma/files/2022-01/Strategie_Nationale_ESE_pr_DD.pdf)
- Ministère de l'Éducation nationale. (2007). *Orientations pédagogiques pour l'enseignement du français au cycle secondaire qualifiant*. <https://fr.scribd.com/document/674802176/OP-2007-en-fr>
- Ministère de l'Éducation nationale. (s. d.). *Programme de français du secondaire qualifiant*.
- Morin, E. (1999). Les cécités de la connaissance : l'erreur et l'illusion. Dans *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (chap. 1). UNESCO.
- Royaume du Maroc, Commission spéciale éducation-formation. (1999). *Charte nationale d'éducation et de formation*. <https://www.mcinet.gov.ma/sites/default/files/documentation%20iscae%20rabat%202018.pdf>