ISSN: 3009-500X

SCIENCE STEP JOURNAL

An Academic Peer-Reviewed Journal

Advancing Research, One Step at a Time

Volume IV, Issue 13 (2026)

www.sciencestepjournal.com

© 2026 Science Step Journal. All Rights Reserved

Preamble

Science Step Journal (SSJ) is a highly esteemed peer-reviewed journal dedicated to publishing editorials, original studies, and research at the forefront of scientific knowledge.

We aim to facilitate lifelong learning and explore the various possibilities and methods available to scientists across different fields. We place researchers at the center of reflection, interest, and action, remaining committed to empowering them to achieve research excellence through knowledge sharing, collaboration, and impactful results.

Our mission is to make science a step toward generating effective and innovative knowledge, ultimately contributing to a more fruitful and healthier life for all. We take pride in being at the forefront of scientific discovery and are dedicated to upholding the highest standards in scientific research.

Science Step Journal

 - © 2023 SSJ. All Rights Reserved

SSJ Editorial Board

Co-founder & Chief Executive Officer	Co-founder & Chief Executive Editor	Chief Planning Officer
Samyr ELKETANI	Fatima-Zahra ELKETANI	Anna MANNHEIM

SSJ Scientific Committee

- Dr. Mohamed EDDERIJ, Faculty of Education Sciences, Mohammed V University, Rabat, Morocco.
- Dr. Abdelkader RAYD, École Normale Supérieure, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fès, Morocco.
- Dr. Fatima-Zahra ELKETANI, École Normale Supérieure, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fès, Morocco.
- Dr. Mohamed ELMARJAN, Faculty of Humanities & Social Sciences, Ibn Tofail University, Morocco.
- Dr. Abdellatif KIDAI, Faculty of Education Sciences, Mohammed V University, Rabat, Morocco.
- Dr. Dorra TOUNSI KASSAR, Higher Institute of Applied Studies in Humanities of Kef, University of Jendouba, Tunisia.
- Dr. Abdelkader AZDAD, Faculty of Letters and Humanities, Hassan II University, Ain Chock, Casablanca.
- Dr. Majdouline ENNAHIBI, Faculty of Education Sciences, Mohammed V University, Rabat, Morocco.
- Dr. Samyr ELKETANI, École Normale Supérieure, Abdelmalek Essaadi University, Tétouan, Morocco.

- Sarra LADOUZ, Higher Institute of Fine Arts, University of Nabeul, Tunisia.
- Dr. Jamal El Ouafa, Faculty of Letters and Humanities, Mohammed V University, Rabat, Morocco.
- Dr. Abdelkader ZERRIQ, École Normale Supérieure, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fès, Morocco.
- Faten AL-NAIMI, World Islamic Sciences & Education University, Amman, Jordan.
- Dr. Jamal FEZZA, Faculty of Letters and Humanities, Mohammed V University, Rabat, Morocco.
- Dr. Mohammed ECHARGHAOUI, Faculty of Legal and Political Sciences, Hassan I University, Settat, Morocco.
- Dr. Rachida GOUGIL, École Normale Supérieure, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fès, Morocco.
- Dr. Fatima Zahra EL MAHDOUN, Faculty of Letters and Humanities, Hassan II University, Ain Chock, Casablanca. Morocco
- Dr. Youssef EL HOUDNA, École Normale Supérieure, Abdelmalek Essaadi University,Tétouan, Morocco.

- Dr. Nouzha EL AOUDATI, École Normale Supérieure, Abdelmalek Essaadi University, Tétouan, Morocco.
- Dr. Younes KOUTAYA, École Normale Supérieure, Abdelmalek Essaadi University, Tétouan, Morocco.
- Dr. Zineb MOUMEN, École Normale Supérieure, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fès, Morocco.
- Dr. Lahcen SEDDIK, École Normale Supérieure, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fès, Morocco.
- Dr. Abdellatif EL FARAHI, École Normale Supérieure, Abdelmalek Essaadi University, Tétouan, Morocco.
- Dr. Hanane KHAI, École Normale Supérieure, Abdelmalek Essaadi University,Tétouan, Morocco.

Table of Contents

Title	Author	Institution	Page
The Impact of Cooperative Organizations on the Socioeconomic Integration of Rural Women: A Quantitative Study in Taounate Province, Morocco	Abdelhay Elemouatassem, Saadeddine Igamane	Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fez, Morocco	**1-17**
Why Scientific-Stream Students Stay Out of School Clubs: A Corpus-Based Thematic Analysis of Moroccan Baccalaureate Writing	Said El Hamdaoui, Redouane Bougtib, Anasse Bounaga, Kamal Bouaziz	Ibn Tofail University, Kenitra, Morocco	**18-38**
Indigenist Discourse in North Africa: Lexical Trajectories, Discursive Strategies, and Caricatural Semiotics In Contemporary Print Media and Caricature Production (Francophone and Hispanophone)	Halima RAJI	Hassan II University of Casablanca, Morocco	**39-50**
From Curriculum Prescriptions to Classroom Practice: The Didactic Transposition of "Education for" Themes in Moroccan High Schools	Mohammed El Idrissi	Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fez, Morocco	**51-70**
Digital Mediation of the Sacred: How Social Media Catalyzes the Reconfiguration of Religious Identity among Tunisian Youth	Salem Chaouachi	Tunisia	**71-83**

 - © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Digital Transformation and Emotional Intelligence: Effects on the Academic Performance of Higher Education Students in the Humanities and Social Sciences	Douha EL-Otmani , Ghizlane Machraoui	University Hassan II, Morocco	**84-101**
The Effect of Psychological Well-Being on Emotional Intelligence among Secondary School Students	Mohammed Zarrouk, Mohammed El Frakchi, Jalal EL Ati-Rabbi	Sidi Mohamed Ben Abdallah University, Fez, Morocco	**102-121**
Generative Artificial Intelligence in French as a Foreign Language (FLE) Education: Pedagogical Challenges and Impacts on Learning Outcomes	Anass CHAHBI	Abdelmalek Essaâdi University, Morocco	**122-147**
The Female Body Between Materiality, Performance, and Digital Media: An Analytical Study of the Exhibition Le Non-corps	Salwa Mbarka Aloui	University of Kairouan, Tunisia	**148-167**
A Pilot Study on Remote and Online Learning Policies in Colleges in Morocco - To What Extent Do Policies Exist?	Maria Hanzazi, Souad Eddouada	at Ibn Tofail University, Kénitra, Morocco	**168-200**

Artificial Intelligence in the Service of Learning Assessment in Science: Contributions and Challenges Through a Literature Review (2020-2025)	Chaymae Bouzidi, Ibtissam Benrriah, Abdelali Kaaouachi	Mohammed First University, Oujda, Morocco	**201-220**
Cross-Curricular Critical Thinking in the Competency-Based History Curriculum: A Study of Moroccan Common-Core Secondary Education	Hicham Bihi	Mohammed V University, Rabat, Morocco	**221-242**
The Influence of Communication and Media on Young People's Sexual and Reproductive Health Behaviors in Tunisia	Nciri Lakhdhar	University of Sfax, Tunisia	**243-260**
Contemporary Didactic Strategies as an Approach to Enhancing Adaptive Educational Assessment in Moroccan Educational Institutions: A Theoretical Study in Light of the Health-Promoting Schools Framework	Karima Douhou, Noureddine Haji	Chouaib Doukkali University, El Jadida, Morocco	**261-306**
Integrating Digital Technologies into Moroccan Schools: Between the Imperatives of Educational Governance and the Challenges of Implementation: A Critical Review	Kamal Essoufi, Abdellatif El Moudni	Mohammed V University, Rabat, Morocco	**307-319**

 - © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Darija in Advertising and Marketing: Between the Valorization of Linguistic Heritage and Commercial Strategies	Loubna Mar-Rhane, Khalil Mgharfaoui	Chouaib Doukkali University, El Jadida, Morocco	**320-341**
Developing Critical Thinking in French Language Teaching in Moroccan High Schools in the Age of Artificial Intelligence: A Narrative Review	Said Meddiki , Zohra Terrada	Ibn Tofail University, Kenitra, Morocco	**342-359**
From Burden to Agency: The Gendered Dynamics of Water Governance and Climate Resilience in Rural Morocco	Redouane Bougtib , Said El Hamdaoui, Kamal Bouaziz , Anasse Bounaga	Ibn Tofail University, Kénitra, Morocco	**360-368**
Semantics between Arabic Heritage and Modern Linguistic Theories: An Epistemological Approach	Lahcen Iboud	Mohammed V University, Rabat, Morocco	**369-406**

 - © 2023 SSJ. All Rights Reserved

www.sciencestepjournal.com - © 2023 SSJ. All Rights Reserved

The Impact of Cooperative Organizations on the Socioeconomic Integration of Rural Women: A Quantitative Study in Taounate Province, Morocco

Abdelhay Elemouatassem[1], Saadeddine Igamane[2]

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 13

To cite this article: Elemouatassem, A., & Igamane, S. (2026). The Impact of Cooperative Organizations on the Socioeconomic Integration of Rural Women: A Quantitative Study in Taounate Province, Morocco. Science Step Journal, 4(13). ISSN: 3009-500X. https://doi.org/10.5281/zenodo.22114713

Abstract

This study examines the impact of cooperative organizations on the socio-economic integration of rural women in the province of Taounate (Morocco), assessing its social, economic, and decision-making dimensions. To this end, a quantitative approach was adopted, using a structured questionnaire administered to a sample of 100 women cooperative members, selected through purposive and snowball sampling. Subsequently, data were analyzed using SPSS software with Chi-square tests. Overall, the results show a statistically significant relationship between cooperative engagement and socio-economic integration. In particular, women most satisfied with their living conditions perceive cooperative work as a factor improving their social status. Furthermore, cooperative participation enhances decision-making autonomy and independent problem-solving abilities. Thus, the study provides empirical evidence of the role of cooperatives as spaces for empowerment and identity construction in rural areas. Finally, it highlights the need for structural support to maximize their impact, while opening research perspectives on territorial disparities and gender dynamics.

Keywords: Cooperatives, rural women, socio-economic integration, empowerment

[1] PhD in Sociology, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fez, Morocco, Email: abdelhay.elmouatassem@usmba.ac.ma
ORCID iD: https://orcid.org/0009-0001-3449-880X
[2] Professor of Sociology, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fez, Morocco, Email: saadeddine.igamane@usmba.ac.ma
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-6675-22

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

L'impact des organisations coopératives sur l'intégration socio-économique des femmes rurales : Étude quantitative dans la province de Taounate (Maroc)

Abdelhay Elemouatassem, Saadeddine Igamane

Resumé

Tout d'abord, cette étude examine l'impact des organisations coopératives sur l'intégration socio-économique des femmes rurales dans la province de Taounate (Maroc), en évaluant ses dimensions sociales, économiques et décisionnelles. Pour ce faire, une approche quantitative a été adoptée, utilisant un questionnaire structuré administré à un échantillon de 100 femmes membres de coopératives, sélectionnées par échantillonnage intentionnel et boule de neige. Ensuite, les données ont été analysées via le logiciel SPSS à l'aide de tests du khi-deux. À cet égard, les résultats montrent une relation statistiquement significative entre l'engagement coopératif et l'intégration socio-économique. En effet, les femmes les plus satisfaites de leurs conditions de vie perçoivent le travail coopératif comme un facteur d'amélioration de leur statut social. De plus, la participation coopérative renforce l'autonomie décisionnelle et la capacité à résoudre les problèmes de manière indépendante. Ainsi, l'étude apporte des preuves empiriques du rôle des coopératives comme espaces d'émancipation et de construction identitaire en milieu rural. Enfin, elle souligne la nécessité d'un accompagnement structurel pour maximiser leur impact, tout en ouvrant des perspectives de recherche sur les disparités territoriales et les dynamiques de genre.

Mots-clés : Coopératives, femmes rurales, intégration socio-économique, autonomisation

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Introduction

Au Maroc, les dynamiques contemporaines en économie solidaire s'ancrent dans un héritage culturel ancestral, tout en intégrant des innovations conceptuelles mondialisées (Dahman-Saidi, 2015). Historiquement, les valeurs de la solidarité, de la coopération et du travail collectif ont toujours été profondément enracinées dans la culture et les pratiques du tissu social marocain. Ces valeurs ont constitué un socle permanent de l'économie sociale et solidaire. Autrefois, cette solidarité et cette coopération se manifestaient dans les relations familiales et tribales, entre les jeunes et les anciens, ainsi qu'entre les riches et les pauvres (Touhami, 2007, p. 121). La solidarité et la coopération sont inscrites dans notre culture, puisant leurs fondements dans des valeurs traditionnelles qui structurent la société. Elles émergent naturellement des liens de parenté et des relations familiales et sont également stimulées par le souci de préserver la richesse au sein de la famille ou de la tribu. Les principes de coopération incarnent l'identité marocaine à travers une culture de la solidarité et des mécanismes ancestraux tels que la Touiza[1] et d'autres pratiques (Mahjoub, 2018, p. 205).

Les activités coopératives renvoient au concept de travail collaboratif, qui repose sur une relation d'échange mutuellement bénéfique entre plusieurs parties dans le but d'atteindre un objectif commun. Ce processus implique le partage des responsabilités et du pouvoir de décision. Il ne se limite ni à un simple échange de connaissances ou d'informations ni à une relation d'intérêt mutuel permettant à chaque acteur d'atteindre ses propres objectifs. Son objectif principal est de construire une vision collective et des stratégies cohérentes favorisant des intérêts communs dépassant les limites de chaque projet individuel (Le Roux, 2009, p. 172).

Les principes coopératifs au Maroc ont été définis par la loi n° 112.12 relative aux coopératives, promulguée par le dahir n° 1.14.189 du 21 novembre 2014. Il convient de souligner que, dans toutes les législations relatives à l'économie sociale et solidaire, y compris la loi marocaine sur les coopératives, le principe d'égalité en matière de droits de gestion coopérative est mis en avant, indépendamment du nombre de parts détenues. Ainsi, chaque coopérateur dispose d'une voix au sein de ces structures (Igamane, 2020, p. 89). L'ESS représente un phénomène clé du développement et constitue un outil efficace pour promouvoir le développement durable et l'intégration socio-économique (Noguès, 2003). Elle apparaît comme une solution pour lutter contre le chômage et la pauvreté, notamment parmi les femmes et les jeunes en milieu rural. En effet, elle est devenue une référence pour renforcer les liens sociaux volontaires et remettre en question l'hégémonie du capital (Igamane, 2020, p. 90). Elle mise ainsi sur l'intégration des

[1] **La Touiza** est une tradition de coopération solidaire. Elle repose sur l'entraide collective pour des projets communs (construction, agriculture…). Chacun contribue volontairement, incarnant des valeurs de solidarité et d'assistance mutuelle.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

individus dans le tissu socio-économique, essentielle pour assurer un développement durable au sein de toute société (Schnapper, 2007).

La solidarité économique repose sur un projet intégré qui conjugue simultanément les dimensions économiques, politiques et sociales. Un projet qui vise à instaurer des relations humaines durables, fondées sur la convergence, la complémentarité et la participation citoyenne (Touhami, 2007, p. 11). L'émergence de l'économie sociale et solidaire s'est principalement manifestée à travers la formation d'organisations coopératives, qui constituent l'une des réponses les plus adaptées aux besoins d'auto-emploi et jouent un rôle central dans la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale (Le Conseil économique, social et environnemental, 2015). Elles se situent à l'intersection du marché et de la société, dans l'objectif d'assurer une justice sociale et spatiale, en répondant aux besoins socio-économiques (Attouch, 2011 ; Retaillé, 2011 ; Attouch , 2019).

Au Maroc, le concept de la coopération a vu le jour en 1922, mais les coopératives étaient initialement créées par des étrangers sous le protectorat. Ce n'est qu'en 1938 que les Marocains ont été autorisés à rejoindre les coopératives agricoles. Après l'indépendance, en 1962, la création de l'Office du Développement de la Coopération a marqué une étape clé dans la promotion de la culture coopérative et l'encouragement à la création et au soutien des coopératives. Depuis, le mouvement coopératif au Maroc a connu une expansion significative, tant en nombre qu'en diversité des secteurs d'activité (Karim, 2012). Le rôle des coopératives dans l'intégration socio-économique des femmes rurales mérite un éclairage approfondi à travers les dynamiques de genre et territoriales. Plusieurs études récentes montrent que les coopératives sont non seulement des espaces d'émancipation économique mais aussi de transformation sociale des rapports de genre (Védélago, 2002; Hattab-Christmann, 2003; Baron et Hattab-Christmann, 2005; Maaroufia et Aamarak, 2022).

L'insertion des femmes dans les coopératives rurales contribue à leur autonomisation financière et sociale, en leur permettant d'acquérir des compétences, de participer aux décisions collectives et de renforcer leur statut au sein des familles et communautés (FAO, 2020). Toutefois, cette intégration reste conditionnée par des facteurs territoriaux tels que l'accès aux ressources, les infrastructures et les politiques locales, qui peuvent favoriser ou limiter leur participation active. Sur le plan territorial, les coopératives jouent un rôle structurant dans le développement local, en créant des liens sociaux durables et en renforçant la cohésion communautaire. Elles contribuent à la redistribution des richesses et à l'équilibre entre les zones rurales et urbaines, ce qui est crucial dans le contexte marocain marqué par des disparités socio-économiques importantes (HCP, 2024). Aujourd'hui, les coopératives constituent une forme d'auto-emploi efficace, favorisant particulièrement l'insertion des femmes et des jeunes sur le marché du travail et contribuant ainsi à l'amélioration des revenus (Elmouatassem, A., & Benchrifa, K., 2024).

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Selon le Haut-Commissariat au Plan, le taux de chômage a augmenté de 0,3 point entre les années 2023 et 2024, en passant de 13 % à 13,3 % au niveau national, et de 6,3 % à 6,8 % en milieu rural. Dans ce contexte, le nouveau modèle de développement au Maroc vise à surmonter la pauvreté et la vulnérabilité résultant des transformations sociales et économiques des dernières années, ainsi que des nouveaux défis émergents découlant de ces deux phénomènes. Ce modèle définit quatre axes principaux de transformation dans le but d'atteindre un progrès durable dans les domaines économiques, humains, sociaux et territoriaux d'ici 2035. L'un des axes centraux de ce modèle est l'inclusion sociale, qui vise à renforcer l'autonomisation des femmes, à favoriser l'intégration et l'épanouissement des jeunes, et à consolider le lien social afin d'assurer une protection sociale aux plus démunis dans le cadre du développement territorial (La Commission Spéciale sur le Modèle de Développement, 2021). Dans ce cadre, les organisations coopératives constituent un levier privilégié pour répondre à ces enjeux, en créant des opportunités d'emploi durable et en consolidant la cohésion sociale locale. Leur impact sur l'intégration socio-économique des femmes en milieu rural, particulièrement dans des provinces comme Taounate, est une question cruciale pour mesurer les effets du développement territorial inclusif. Pour cela, nous nous interrogeons: quel est l'impact des organisations coopératives sur l'intégration socio-économique des femmes en milieu rural de la province de Taounate ?

Méthodologie

Bien que la littérature mette en évidence le rôle potentiel des coopératives dans l'autonomisation des femmes, leur influence sur les différentes dimensions de l'intégration — sociale, économique et décisionnelle — demeure encore peu étudiée dans des territoires ruraux spécifiques, notamment dans la province de Taounate. Par ailleurs, la plupart des recherches antérieures privilégient des approches qualitatives, ce qui limite la mesure statistique de cet impact. Afin de combler cette lacune, la présente étude adopte une approche quantitative visant à mesurer la relation entre l'engagement coopératif et l'intégration socio-économique des femmes, à déterminer les dimensions les plus influencées — telles que le statut social, l'autonomie et l'identité professionnelle — et à produire des données empiriques sur un territoire encore insuffisamment étudié. Les résultats obtenus pourront ainsi contribuer à mieux orienter les politiques publiques de développement local. Pour ce faire, un échantillon de 100 femmes actives au sein des coopératives a été choisi, dans le but de concentrer l'enquête sur des participantes directement concernées et engagées dans le phénomène étudié. Ce choix permet d'assurer la pertinence des données recueillies.

L'échantillonnage intentionnel a été utilisé, complété par la technique de la boule de neige, pour plusieurs raisons méthodologiques et contextuelles. D'une part, cette méthode est particulièrement adaptée aux populations difficiles à atteindre ou peu accessibles, telles que les femmes rurales actives dans des structures coopératives spécifiques. D'autre part, elle facilite l'identification progressive de participantes ayant des expériences pertinentes, en s'appuyant sur

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

des réseaux sociaux préexistants, ce qui enrichit la diversité et la qualité des témoignages, tout en maintenant une cohérence thématique.

La collecte des données a été réalisée à l'aide d'un questionnaire structuré, principal instrument d'enquête permettant d'obtenir des données quantitatives standardisées et comparables. Ce choix méthodologique garantit la fiabilité des mesures, notamment pour les indicateurs clés, tels que le degré de satisfaction personnelle (un reflet de l'estime de soi), le niveau d'intégration sociale (évaluant l'appartenance à des réseaux sociaux élargis), et l'identité professionnelle (qui mesure la manière dont les femmes construisent leur image de professionnelles dans le cadre coopératif). Le questionnaire offre ainsi un cadre rigoureux pour capturer les dimensions multiples et interconnectées de l'intégration socio-économique.

L'analyse des données a été effectuée à l'aide du logiciel statistique SPSS, un outil reconnu dans les sciences sociales pour sa capacité à traiter et à interpréter efficacement les données quantitatives. Ce choix permet de réaliser des analyses descriptives et différentielles, éclairant ainsi la relation entre l'engagement coopératif et les variables d'intégration. De plus, il permet d'identifier des corrélations significatives, renforçant la validité interne de l'étude.

L'enquête de terrain s'est déroulée entre janvier et mars 2025 dans la province de Taounate. Les questionnaires ont été administrés en face-à-face, soit dans les locaux des coopératives, soit lors de réunions communautaires, après avoir obtenu l'accord préalable des responsables des coopératives et des participantes.

Sur le plan éthique, toutes les participantes ont été informées des objectifs de l'étude, de la nature volontaire de leur participation et de la possibilité de se retirer à tout moment. Le consentement éclairé a été recueilli avant chaque entretien. L'anonymat et la confidentialité des réponses ont été garantis par l'absence de toute donnée nominative dans la base de données.

Enfin, plusieurs limites doivent être signalées. La taille de l'échantillon (100 femmes) et sa concentration géographique dans une seule province ne permettent pas une généralisation statistique à l'ensemble du Maroc rural. L'échantillonnage par boule de neige, bien qu'adapté, peut introduire un biais de sélection. L'étude repose également sur des données déclaratives, qui peuvent être sujettes à des biais de désirabilité sociale. Le caractère transversal de l'enquête ne permet pas d'établir des relations causales définitives, mais seulement des associations statistiques.

Positionnement épistémologique

L'étude intègre une perspective épistémologique constructiviste critique, qui reconnaît que l'intégration socio-économique est un processus multidimensionnel influencé par des facteurs sociaux, culturels et individuels. Cette posture justifie l'attention portée à l'autonomie

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

décisionnelle et à l'émancipation des femmes, en considérant leur engagement coopératif comme un vecteur potentiel de transformation sociale et de construction identitaire. Pour explorer cette problématique, nous nous appuyons sur le fonctionnalisme d'Émile Durkheim, qui considère la société comme un système intégré où chaque partie a une fonction contribuant à la stabilité de l'ensemble. Cette approche vise à comprendre comment les institutions (comme les coopératives) contribuent à favoriser l'intégration sociale et économique. Dans son ouvrage, De *la division du travail social*, Durkheim a identifié deux types de solidarité dans la société : la solidarité mécanique et la solidarité organique. Il a souligné que les sociétés traditionnelles, où la division du travail est faible, se caractérisent par une solidarité mécanique. En revanche, les sociétés modernes, où la division du travail est développée, reposent principalement sur une solidarité organique, fondée sur la spécialisation et l'interdépendance des individus. La solidarité mécanique repose sur la similitude des individus, le consensus et la proximité des croyances. Dans ces sociétés, les individus partagent largement les mêmes croyances et sentiments, ce qui donne à la conscience collective une force considérable (Durkheim, 1967). Cette approche rejoint la logique des organisations de l'économie sociale et solidaire, qui visent à renforcer la coopération et l'interconnexion entre les membres de la communauté, tout en maintenant un équilibre entre les dimensions économiques et sociales pour réaliser l'autonomisation et l'intégration sociale.

L'intégration sociale est le produit de toute société, visant à transformer les individus et les collectifs d'une situation de conflit en un état de coexistence. Cela signifie qu'à travers l'intégration sociale, les sociétés et les groupes peuvent créer des liens positifs qui améliorent les conditions socio-économiques de leurs membres (Paugam, 2014). L'intégration repose sur trois catégories fondamentales: la société, l'État et la nation. Ces catégories se déclinent en trois principaux domaines d'analyse que Daniel Bell identifie comme des composantes de la modernité: le domaine social, qui examine la place des individus au sein de la société, le domaine politique et institutionnel, qui interroge notamment la relation entre l'individu et l'État, le domaine culturel, qui explore le sentiment d'appartenance à une communauté nationale (Bell, 1976).

De son côté, Dominique Schnapper a approfondi le concept d'intégration en distinguant l'intégration des individus dans la société et l'intégration de la société elle-même. L'intégration ne se réduit pas à l'adhésion des individus aux normes et valeurs collectives ; elle concerne également l'harmonisation des différentes composantes du tissu social. (Schnapper, 2007, p. 17). Elle souligne l'impact des interventions visant à améliorer les conditions de vie de tous et à protéger les populations les plus vulnérables (Cathelineau, 2007, p. 97). D'un autre côté, nous appuierons notre analyse sur le concept d'autonomisation utilisé par l'économiste Amartya Sen dans son étude sur la condition des femmes dans le monde, ce qui en a fait la pierre angulaire du système de développement des Nations Unies. Le Fonds des Nations Unies pour la Femme définit l'autonomisation des femmes comme l'action collective dans les sociétés opprimées pour surmonter les obstacles et les discriminations qui réduisent leurs conditions ou leur retirent leurs

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

droits (UNIFEM, 2009, p. 37). La Commission économique et sociale pour l'Asie occidentale l'a décrite comme un processus par lequel les femmes prennent conscience des rapports de pouvoir qui influencent leur vie, acquièrent une confiance en elles et la capacité de lutter contre la discrimination entre les sexes (CESAO, 2001, p. 10).

L'autonomisation des femmes se manifeste par leur sentiment de valeur et de droit de déterminer leurs choix, d'accéder aux opportunités et aux ressources, de contrôler leur vie à l'intérieur et à l'extérieur de la maison, ainsi que par leur capacité à influencer les changements sociaux pour créer une situation sociale et économique plus équitable au niveau national et mondial (Fahmy, 2001, p. 54).

Résultats

Les résultats de l'enquête, obtenus à partir de l'analyse des données recueillies auprès de 100 femmes membres de coopératives et traités à l'aide du logiciel SPSS, sont présentés sous forme de tableaux. Chaque tableau est accompagné d'une analyse descriptive et de tests du khi carré, permettant d'évaluer la significativité des relations observées entre les variables.

Tableau 1. La relation entre la dépendance des femmes au travail coopératif comme source principale de revenu et leur niveau d'intégration (Source: Élaboré à partir de notre base de données.)

		L'engagement dans la coopérative a contribué à votre intégration dans le tissu socio-économique.				Total
		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	
Le travail coopératif est votre principale source de revenus	Je ne sais pas	0	0	1	0	1
	Pas du tout d'accord	0	0	2	3	5
	Pas d'accord	1	1	2	8	12
	D'accord	0	0	20	29	49
	Tout à fait d'accord	0	0	7	26	33
Total		1	1	32	66	100
Valeur du X^2 = 21,33			Sig. X^2 **=0,046**			

Les résultats issus du tableau montrent clairement l'existence d'un lien significatif entre l'engagement dans les coopératives et le sentiment d'intégration sociale et économique. En effet, la valeur du khi-deux est de 21,33, accompagnée d'un niveau de signification (Sig. = 0,046).Indique une relation statistiquement significative entre la source de revenu coopératif et l'intégration socio-économique des individus.

Cette association ne se limite pas à une simple corrélation statistique ; elle illustre concrètement comment la participation aux coopératives contribue à renforcer le sentiment d'appartenance à la communauté et à

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

améliorer les conditions économiques des membres. Dans cette perspective, les coopératives ne sont pas seulement des entités économiques, mais également des espaces de construction et de renforcement du capital social.

Selon la théorie du capital social développée par Pierre Bourdieu (2006), le capital social se définit comme l'ensemble des ressources liées à un réseau durable de relations sociales. Les coopératives, en tant qu'espaces collectifs, favorisent la création de liens sociaux solides et de réseaux professionnels qui facilitent l'échange d'informations, l'entraide mutuelle et l'accès à des opportunités économiques. Ainsi, l'engagement coopératif permet aux membres d'accroître leur capital social, ce qui se traduit par une meilleure intégration sociale et économique. Ces résultats confirment que la source de revenu liée à la coopérative joue un rôle clé dans l'intégration socio-économique des individus, en agissant à la fois comme levier économique et comme vecteur de lien social durable. Cette double fonction souligne l'importance des coopératives dans les stratégies de développement local et d'inclusion sociale, particulièrement dans les milieux ruraux où ces structures peuvent pallier les déficits institutionnels et renforcer la cohésion communautaire.

Tableau 2. La relation entre le niveau de satisfaction des femmes concernant leurs conditions de vie et leur perception de la place de la femme active par rapport à la femme inactive (Source : Élaboré à partir de notre base de données.)

		La femme qui travaille bénéficie d'un statut social meilleur que celui de celle qui ne travaille pas.				
		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Total
Dans quelle mesure êtes-vous satisfait de votre niveau de vie?	Pas du tout satisfaite	1	3	6	36	46
	Assez satisfaite	0	1	10	21	32
	Très satisfaite	2	5	8	7	22
Total		3	9	24	64	100
Valeur du X^2 = 19,37			Sig. X^2 =0,004			

Les résultats présentés dans le tableau révèlent une tendance nette : les femmes exprimant une plus grande satisfaction vis-à-vis de leur vie ont également tendance à percevoir que la femme active bénéficie d'un statut social amélioré. Cette observation est renforcée par l'analyse statistique du test du khi-deux, qui a produit une valeur de 19,37 avec un niveau de signification de (Sig. = 0,004).

Ce résultat indique qu'il existe une relation statistiquement significative entre le niveau de satisfaction des femmes concernant leurs conditions de vie et leur perception du statut social de la femme active au sein de la coopérative. Autrement dit, plus la satisfaction liée aux conditions de vie est élevée, plus la reconnaissance du rôle et du statut social de la femme active semble affirmée. Cette corrélation suggère que l'engagement dans la coopérative et la valorisation de la femme active contribuent conjointement à améliorer le bien-être subjectif des femmes membres. Par conséquent, la coopérative apparaît non

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

seulement comme un espace économique, mais aussi comme un lieu où s'affirment des transformations sociales positives, notamment en termes d'émancipation et de reconnaissance sociale des femmes.

Tableau 3. La relation entre l'engagement dans les coopératives et le renforcement de l'indépendance sociale et économique. (Source : Élaboré à partir de notre base de données.)

		Votre adhésion à la coopérative vous permet de prendre des décisions et de résoudre vos problèmes.					
		Je ne sais pas	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Total
Vous avez rejoint la coopérative pour devenir financièrement indépendant et ne plus avoir à compter sur les autres.	Pas du tout d'accord	0	0	1	0	1	2
	Pas d'accord	0	0	0	0	1	1
	D'accord	1	2	2	33	15	53
	Tout à fait d'accord	0	0	0	17	27	44
Total		1	2	3	50	44	100
Valeur du X2 = 29,786			Sig. X2 = 0,003				

Le tableau présente une analyse détaillée de la relation entre l'engagement des femmes dans les coopératives et leur capacité à prendre des décisions personnelles ainsi qu'à résoudre des problèmes. Les résultats statistiques révèlent une valeur du khi-deux de 29,786, accompagnée d'un niveau de signification très fort (Sig. = 0,003).

Cette valeur souligne l'existence d'une relation statistiquement significative entre l'engagement coopératif et le renforcement de l'autonomie décisionnelle des femmes, ainsi que leur aptitude à résoudre les difficultés qu'elles rencontrent. Autrement dit, l'engagement dans les coopératives agit comme un facteur déterminant (variable indépendante) qui favorise positivement le développement des compétences décisionnelles et la capacité de résolution de problèmes (variables dépendantes).

L'analyse approfondie de ces résultats montre que plus les femmes sont investies dans les coopératives, plus elles manifestent une capacité accrue à prendre des décisions de manière autonome et à gérer efficacement leurs problèmes personnels ou collectifs. Cette tendance se reflète dans le pourcentage élevé de femmes enquêtées exprimant un fort accord avec cette idée, témoignant ainsi de l'impact concret de la participation coopérative sur leur autonomie. Ces résultats mettent en lumière le rôle crucial des coopératives non seulement comme espaces économiques, mais aussi comme vecteurs d'émancipation individuelle et sociale. Ils suggèrent que renforcer l'engagement des femmes dans ces structures pourrait constituer une stratégie efficace pour promouvoir leur autonomisation et leur prise de décision autonome dans divers aspects de leur vie.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Tableau 4. La relation entre le désir d'obtenir une identité professionnelle et la capacité à assumer la responsabilité personnelle. (Source : Élaboré à partir de notre base de données.)

		Votre travail dans la coopérative vous a rendue capable d'assumer vos responsabilités et de subvenir à vos besoins personnels.				
		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Total
Votre désir d'acquérir une identité professionnelle est ce qui vous a poussée à vous engager dans la coopérative.	Je ne sais pas	0	0	9	8	17
	Pas du tout d'accord	0	0	1	1	2
	Pas d'accord	0	1	3	3	7
	D'accord	1	0	20	35	56
	Tout à fait d'accord	1	0	2	15	18
Total		2	1	35	62	100
Valeur du X^2=22,111		Sig. X^2 = 0,036				

L'analyse statistique présente la relation causale entre le désir d'acquérir une identité professionnelle et la croyance en la capacité des individus à assumer leur responsabilité personnelle, avec des résultats montrant une signification statistique claire. L'analyse statistique a révélé que la valeur du khi-deux était de 22,111 avec une signification statistique (Sig. = 0,036), indiquant l'existence d'une relation significative entre les deux variables. Cela suggère que la capacité des individus à assumer leur responsabilité personnelle influence considérablement leur désir de développer une identité professionnelle. La signification statistique obtenue montre que le facteur personnel, tel que l'acceptation des responsabilités, joue un rôle majeur dans le renforcement du désir d'acquérir une identité professionnelle. Cela reflète l'influence des politiques professionnelles ou des pressions sociales qui encouragent les femmes à améliorer leurs capacités personnelles et à développer leur identité professionnelle en adéquation avec les exigences du marché du travail.

Discussion

Les résultats de la recherche révèlent un lien clair entre l'engagement dans les coopératives et le sentiment d'intégration sociale et économique. Ces structures renforcent les liens sociaux et élargissent les réseaux professionnels et économiques, offrant ainsi aux femmes davantage d'opportunités d'interagir avec leur environnement et de participer activement à la vie communautaire. De plus, les femmes les plus satisfaites de leur vie sont celles qui croient en la possibilité d'améliorer leur statut social grâce au travail coopératif, reflétant ainsi les transformations sociales croissantes concernant le rôle des femmes, où les activités professionnelles sont devenues un élément essentiel dans les perceptions modernes de leur place dans la société. En outre, les coopératives contribuent à renforcer la capacité des femmes à prendre des décisions de manière indépendante et à résoudre les problèmes efficacement, ce qui renforce leur autonomie et les pousse vers des niveaux plus élevés d'autonomisation sociale et économique

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Les résultats de notre étude confirment, en accord avec les travaux de Rainville (2001), l'existence d'une corrélation entre l'appartenance à une coopérative et le sentiment d'intégration socio-économique. Comme le soulignait cette étude, ces structures agissent comme un levier pour consolider les liens sociaux et élargir les réseaux professionnels, permettant aux femmes d'accéder à des opportunités d'échange et d'engagement citoyen. Par ailleurs, la recherche révèle, en résonance avec les conclusions de Rainville (2001), que les participantes exprimant un niveau de satisfaction élevé associent leur bien-être à la conviction que le travail coopératif peut favoriser leur ascension sociale. Cette dynamique illustre une évolution des représentations collectives, où l'activité professionnelle féminine s'impose comme un pilier central de leur identité sociale, renforçant ainsi l'idée d'une transformation progressive des rôles genrés.

En phase avec les observations antérieures, l'étude met également en lumière le rôle des coopératives dans le développement de l'autonomie décisionnelle et des compétences en résolution de problèmes chez les femmes, facteurs clés de leur autonomisation socio-économique. Cette dynamique s'explique en partie par la force du collectif. Comme le soulignent (Nikiema, Zahonogo & Savadogo 2024, p. 160), « le petit groupe offre à l'individu la protection et le poids qu'il n'aurait pas s'il était isolé ». En offrant un cadre sécurisant et des solidarités actives, les coopératives permettent aux femmes de sortir de l'isolement, de gagner en confiance et de construire une identité professionnelle, renforçant ainsi leur capital social et leur capacité d'agir. Toutefois, si ces avancées corroborent les potentialités théoriques des modèles coopératifs, des défis persistent, notamment en matière d'accès aux marchés et d'encadrement institutionnel. Ces obstacles, non mentionnés dans la littérature antérieure, rappellent la nécessité d'un accompagnement structurel pour optimiser l'impact de ces initiatives.

Malgré les aspects positifs, les défis liés à l'accès aux marchés et au faible encadrement administratif restent des obstacles majeurs qui empêchent les coopératives de réaliser leur plein potentiel de développement. En se référant à la littérature critique sur les coopératives, comme l'illustre notamment l'étude de Guérin, I., Hersent, M., & Fraisse, L. (2011), on observe un ensemble de caractéristiques organisationnelles qui semblent avoir été conçues pour favoriser l'intégration des femmes dans l'économie nationale. Cependant, en pratique, ces caractéristiques confineraient souvent les femmes à des tâches proches des travaux domestiques. Plutôt que de leur offrir des opportunités d'accéder à des postes équitablement rémunérés, susceptibles de leur permettre de reconfigurer leurs rôles sociaux et économiques, les femmes se retrouvent engagées dans des activités routinières à faible revenu. Ce faisant, leur implication dans le travail ne conduit pas à un changement radical dans la répartition traditionnelle des rôles domestiques (Damamme, 2011). Cette difficulté à faire fonctionner pleinement les structures collectives n'est pas propre au contexte marocain. Comme le soulignent Bouda & Oumarou (2025, p. 108) à propos d'une plateforme agricole au Niger, « des facteurs sous-jacents contribuant à ces problèmes, allant des conflits de pouvoir locaux à la méfiance envers les institutions publiques » peuvent entraver la réussite des initiatives de développement. Ces observations confirment que l'accompagnement institutionnel et la confiance des bénéficiaires sont des conditions essentielles pour que les coopératives jouent pleinement leur rôle.

Dans le même contexte, (Gillot, 2016) souligne que, bien que les coopératives puissent offrir une forme d'autonomie aux femmes, celles-ci restent fréquemment contraintes par des structures sociales et culturelles limitant leur capacité à dépasser les rôles traditionnels qui leur sont assignés. Les résultats de cette étude confirment partiellement cette critique, en montrant que les femmes peuvent effectivement

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

développer des compétences et renforcer leur indépendance, mais dans un cadre qui ne remet pas fondamentalement en cause la division traditionnelle des rôles sociaux et domestiques.

Cette réalité reflète, d'une part, les contraintes imposées par les structures sociales et culturelles dominantes qui empêchent les femmes de sortir du cadre habituel des rôles domestiques, et, d'autre part, elle met en évidence un paradoxe : bien que le travail coopératif puisse contribuer à offrir aux femmes une forme d'autonomie et d'émancipation, cette autonomie reste limitée par des contraintes structurelles qui reproduisent la même division des tâches. Autrement dit, même si la participation aux coopératives crée des opportunités pour les femmes de développer leurs compétences et d'exprimer un aspect d'indépendance, elles continuent néanmoins à évoluer dans un cadre qui ne remet pas en question la répartition des tâches et des responsabilités entre les sexes au sein de la famille et de la société. Pour que ces structures jouent pleinement leur rôle, « la place doit être accordée au capital social » (Nikiema, Zahonogo & Savadogo, 2024, p. 160). Autrement dit, le soutien aux coopératives ne saurait se limiter à un appui financier ; il doit aussi viser à renforcer les solidarités locales et les réseaux d'entraide. En favorisant la confiance, la réciprocité et l'appartenance collective, les politiques publiques pourraient amplifier l'impact des coopératives sur l'autonomisation des femmes rurales.

Conclusions

L'objectif de cette étude était d'analyser l'impact des organisations coopératives sur l'intégration socio-économique des femmes rurales dans la province de Taounate. L'enquête quantitative réalisée auprès de 100 femmes membres de coopératives révèle une relation statistiquement significative entre leur implication dans les coopératives et leur intégration socio-économique. Les résultats montrent notamment que les femmes les plus satisfaites de leurs conditions de vie sont également celles qui voient dans le travail coopératif un facteur d'amélioration de leur statut social. La participation aux coopératives semble aussi favoriser l'autonomie de décision et la capacité de résoudre les problèmes par soi-même.

Ces résultats confirment que les coopératives ne sont pas uniquement des structures de production et de génération de revenus. Elles constituent aussi des lieux de socialisation, d'apprentissage et de construction de réseaux professionnels. En renforçant les liens sociaux, le sentiment d'appartenance et la reconnaissance du travail féminin, elles font évoluer progressivement la place des femmes dans leur famille et leur communauté. Elles peuvent ainsi constituer un important levier de développement territorial inclusif et de transformation des représentations traditionnelles liées au rôle des femmes en milieu rural.

Sur le plan scientifique, cette recherche apporte des données empiriques inédites sur un territoire rural encore peu connu. Son intérêt principal réside dans l'application d'une méthodologie quantitative qui permet de mesurer la relation entre l'engagement coopératif et plusieurs dimensions de l'intégration socio-économique (statut social, autonomie décisionnelle, identité professionnelle). Elle vient donc compléter les travaux qualitatifs existants et permet de mieux comprendre les mécanismes de capital social et d'autonomisation qui sont associés à la participation coopérative. Elle met également en évidence la nécessité de tenir compte des perceptions et des expériences vécues par les femmes lors de l'évaluation des impacts des coopératives.

Mais il ne faut pas pour autant interpréter ces résultats sans tenir compte de certaines limites. La taille de l'échantillon et le fait que l'étude se concentre sur la seule province de Taounate ne permettent pas d'étendre les conclusions à l'ensemble des femmes rurales marocaines. Par ailleurs, l'échantillonnage par

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

boule de neige peut donner lieu à un biais de sélection, tandis que l'utilisation de données auto-déclarées soumet les réponses au biais de désirabilité sociale. Enfin, l'enquête est transversale et permet d'identifier des associations statistiques, mais elle ne suffit pas à établir des relations causales entre l'engagement coopératif et l'intégration socio-économique.

Des recherches futures pourraient étendre l'enquête à plusieurs provinces et comparer différents territoires ruraux, afin de mieux comprendre l'influence des contextes géographiques, économiques et institutionnels. Des études longitudinales permettraient également d'observer l'évolution de l'autonomie et du statut socio-économique des femmes avant et après leur adhésion à une coopérative. Une approche mixte combinant questionnaires, entretiens biographiques et observations sur le terrain permettrait d'approfondir l'interprétation des résultats quantitatifs. Enfin, il conviendrait d'analyser l'effet de certaines variables telles que l'âge, le niveau d'instruction, la durée d'adhésion, le secteur d'activité, le revenu, l'accès au financement, la participation à la gouvernance, la formation professionnelle, l'accès aux outils numériques et aux marchés.

En somme, les coopératives constituent un moyen prometteur d'intégration socio-économique et d'autonomisation des femmes rurales. Cependant, leur contribution dépend de leur capacité à offrir des opportunités économiques durables, à garantir une participation effective des femmes aux décisions et à bénéficier d'un environnement institutionnel et territorial favorable. Ces observations peuvent aider à orienter les politiques publiques vers un soutien mieux adapté aux besoins des coopératives féminines et aux spécificités des territoires ruraux.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Références

- Abdelkhalek, T. (2007). L'économie sociale au Maroc : État des lieux et perspectives d'avenir. Dans *l'économie sociale au Maghreb* (pp. 115–169). Confédération espagnole des entreprises de l'économie sociale & Agence espagnole de coopération internationale.https://ess-europe.eu/wp-content/uploads/2014/09/economia_social_magreb.pdf
- Attouch, H. (2011). Économie solidaire et développement humain territorial. *Revue marocaine des coopératives (REMACOOP),* (1), 69–79.
- Attouch, H. (2019, 23 et 30 novembre). *ESS et développement autrement : Opportunités pour le Maroc* [Communication présentée lors d'ateliers]. Ateliers « Nouveau modèle de développement », CERSS, Rabat, Maroc. https://cerss.org/hicham-attouch-ess-et-developpement-autrement-opportunites-pour-le-maroc/
- Baron, C., & Hattab-Christmann, M. (2005). Économie solidaire et nouvelles formes de gouvernance au Sud : Les associations de développement local au Maroc. *Revue internationale de l'économie sociale,* (295), 70–93. https://doi.org/10.7202/1021876ar
- Bell, D. (1976). *The cultural contradictions of capitalism*. Basic Books.
- Bourdieu, P. (2006). Le capital social : Notes provisoires. In A. Bevort & M. Lallement (dir.), *Le capital social : Performance, équité et réciprocité* (pp. 29–34). La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.bevor.2006.01.0029
- Conseil économique, social et environnemental. (2015). *L'économie sociale et solidaire : un levier pour une croissance inclusive* (Auto-saisine n° 19/2015). https://www.cese.ma/media/2020/10/Rapport-L%E2%80%99Economie-Sociale-et-Solidaire-un-levier-pour-une-croissance-inclusive%E2%80%8B.pdf
- Dahman-Saïdi, M. (2015, 28 avril). *L'économie sociale et solidaire au Maroc : Entre tradition et nouveau mode de production*. BSI Economics. https://bsi-economics.org/economie-sociale-solidaire-maroc/
- Damamme, A. (2011). La difficile reconnaissance du travail féminin au Maroc : Le cas des coopératives d'huile d'argan. In I. Guérin, M. Hersent, & L. Fraisse (dir.), *Femmes, économie et développement : De la résistance à la justice sociale* (pp. 85–106). Érès; Institut de recherche pour le développement. https://doi.org/10.3917/eres.gueri.2011.01.0085
- Drainville, I. (2001). *La contribution du modèle coopératif au développement durable axé sur le genre : Le cas des coopératives féminines d'extraction et de commercialisation d'huile d'arganier au Maroc* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. https://irec.quebec/repertoire/fiche/la-contribution-du-modele-cooperatif-au-developpement-durable-axe-sur-le-genre-le-cas-des-cooperatives-feminines-dextraction-et-de-commercialisation-dhuile-darganier-au-maroc
- Durkheim, É. (1967). *De la division du travail social* (8e éd.). Presses universitaires de France.
- Elmouatassem, A., & Bencherifa, K. (2024). L'entrepreneuriat et la dynamique des transformations des valeurs chez les femmes rurales : cas des actrices dans les coopératives agricoles de la commune d'Al-Ghawazi, Taounate. *Revue Araa des sciences humaines, sociales et juridiques*, *(14–15)*, 157–173.
- Fahmy, S. M. (2001). *La participation des femmes au développement de la société : Expériences du monde arabe*. Dar Al-Maarifa Al-Jamiaaya.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- Fonds de développement des Nations Unies pour la femme. (2008). *Le progrès des femmes à travers le monde 2008/2009 : Qui est responsable envers les femmes ? Genre et redevabilité*. https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Media/Publications/UNIFEM/POWW08_Report_Full_Text_fr.pdf
- Gardin, L., Laville, J.-L., & Nyssens, M. (dir.). (2012). *Entreprise sociale et insertion : Une perspective internationale*. Desclée de Brouwer.
- Gillot, G. (2016). Les coopératives, une bonne ou mauvaise solution à la vulnérabilité des femmes au Maroc ? *Espace populations sociétés, 2016*(3). https://doi.org/10.4000/eps.6619
- Guérin, I., Hersent, M., & Fraisse, L. (dir.). (2011). *Femmes, économie et développement : De la résistance à la justice sociale*. Érès; Institut de recherche pour le développement. https://doi.org/10.3917/eres.gueri.2011.01
- Hattab-Christmann, M. (2003). Économie solidaire : Facteur de développement local durable ? Dans D. Khrouz (dir.), *Le développement local et l'économie solidaire à l'épreuve de la mondialisation*. Fondation du Roi Abdul-Aziz Al Saoud pour les études islamiques et les sciences humaines.
- Haut-Commissariat au Plan. (2024). *Les indicateurs sociaux du Maroc : Édition 2024*. https://www.hcp.ma/downloads/Les-indicateurs-sociaux_t22430.html
- Igamane, S. (2020). Les inégalités de pouvoir au sein des coopératives de femmes au Maroc. *RECMA,* (358), 87–101. https://doi.org/10.3917/recma.358.0087
- Karim, M. (2012). *L'économie sociale au Maroc : Le développement entravé et la dialectique de l'économie et de la société*. Afrique Orient.
- Le Roux, S. (2009). Le travail collaboratif, un avenir du travail dans le développement durable. *Marché et organisations, 10*(3), 171–199. https://doi.org/10.3917/maorg.010.0171
- Maaroufi, A., & Aamara, K. (2022). La contribution des organisations de l'économie sociale et solidaire au développement local : cas des coopératives féminines de la région de l'Oriental. *Revue internationale des sciences de gestion, 5*(2), 250–269. https://revue-isg.com/index.php/home/article/download/1067/899/3798
- Mahjoub, A. (2018). L'économie sociale et solidaire au Maroc : Des formes traditionnelles aux organisations modernes, les coopératives comme modèle. *Journal of Social Sciences*, *(3)*, 302–315. https://democraticac.de/?p=52672
- Nikiema, S., Zahonogo, P., & Savadogo, K. (2024). Effets de l'accès au microcrédit sur la pauvreté multidimensionnelle au Burkina Faso. *HybRides : Actes du colloque RCAC/IRADDAC*, 143–162. https://revuehybrides.org/wp-content/uploads/2023/05/11-Effets-de-laccès-au-microcrédit-sur-la-pauvreté-multidimensionnelle.pdf
- Noguès, H. (2003). Économie sociale et solidaire : Quelques réflexions à propos de l'utilité sociale. *Revue internationale de l'économie sociale,* (290), 27–40. https://doi.org/10.7202/1022158ar
- Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture. (2020, 14 octobre). *Journée internationale des femmes rurales : Intensification des efforts de coordination en faveur des femmes et des coopératives féminines dans les zones rurales*. https://www.fao.org/lebanon/news/detail/International-Day-of-Rural-Women---Coordination-efforts-amplified-to-target-women-and-women%27s-cooperatives-in-rural-areas/en

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- Parsons, T. (1967). Durkheim's contribution to the theory of integration of social systems. In *Sociological theory and modern society* (pp. 3–34). Free Press.
- Paugam, S. (dir.). (2014). *L'intégration inégale : force, fragilité et rupture des liens sociaux*. Presses universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.paug.2014.01
- Retaillé, D. (2011). Économie sociale et solidaire et territoires. In A. Ndiaye (dir.), *Économie sociale et solidaire : Animation et dynamiques des territoires* (pp. 205–221). L'Harmattan.
- Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration ?* Gallimard.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Alfred A. Knopf.
- Védélago, F. (2002). Collectivité territoriale, État et associations dans le développement local : Gouvernance et associations. In O. Derras (dir.), *Le mouvement associatif au Maghreb* (pp. 65–92). Centre de recherche en anthropologie sociale et culture

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Why Scientific-Stream Students Stay Out of School Clubs: A Corpus-Based Thematic Analysis of Moroccan Baccalaureate Writing

Said El Hamdaoui[1], Redouane Bougtib[2], Anasse Bounaga[3], Kamal Bouaziz[4]

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 13

To cite this article: El Hamdaoui, S., Bougtib, R., Bounaga, A., & Bouaziz, K. (2026). Why Scientific-Stream Students Stay Out of School Clubs: A Corpus-Based Thematic Analysis of Moroccan Baccalaureate Writing. Science Step Journal, 4(13). ISSN: 3009-500X. https://doi.org/10.5281/zenodo.22114768

Abstract

School clubs can be powerful learning spaces in which adolescents thrive academically, socially, and psychologically. However, in the Moroccan context, research on how students experience club participation—and on the obstacles they face—remains scarce. Therefore, this study aims to fill that gap by examining the challenges that scientific-stream secondary school students report encountering in school clubs. To achieve this objective, a corpus of 116 student emails produced for the 2026 Unified National Baccalaureate writing task, in which scientific-stream candidates were asked to explain the challenges they face in school clubs, was analyzed using Braun and Clarke's six-phase thematic analysis framework. Based on this analysis, four major challenge clusters emerged: academic overload and time poverty; resource deficits (financial, material, and limited club diversity); psychosocial and interpersonal barriers; and governance, institutional management, and access constraints. Taken together, these clusters show that students experience non-participation not as a simple scheduling inconvenience but as a compounding disadvantage embedded in curriculum design, resource scarcity, social exclusion, and institutional neglect. Consequently, the findings indicate that expanding club provision alone is insufficient; rather, clubs must also be adequately resourced, realistically scheduled, competently led, and inclusively governed. Furthermore, the study carries practical implications for Morocco's current education reform agenda and supports the development of a coherent, club-oriented school policy.

Keywords: Extracurricular activities, school clubs, Morocco, Baccalaureate, scientific stream, thematic analysis, learner corpus, qualitative research

[1] Doctoral candidate, Laboratoire de Littérature, Arts et Ingénierie Pédagogique, Ibn Tofail University, Kenitra, Morocco. saidtastawti@gmail.com
[2] PhD, Ibn Tofail University, Kenitra, Morocco. redom1987@gmail.com
[3] PhD, Ibn Tofail University, Kenitra, Morocco. anasse.bounaga@gmail.com
[4] Doctoral candidate, Laboratoire de Littérature, Arts et Ingénierie Pédagogique, Ibn Tofail University, Kenitra, Morocco. kamal.bouaziz@uit.ac.ma

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

1. Introduction

Over the past two decades, scholars have shown growing interest in the relationship between participation in school clubs and student development. This scholarly attention is best reflected in a substantial body of international evidence showing that, when well-resourced, sensibly scheduled, and inclusively run, school clubs yield measurable gains in academic engagement, social competence, and psychological well-being (Fredricks & Eccles, 2006; Feldman & Matjasko, 2007; O'Donnell et al., 2024). Yet the same literature reveals a gap between what school clubs can achieve and the realities students perceive, particularly in under-resourced, high-stakes educational contexts. This gap is characterized by systematically unequal participation and by structural, financial, psychological, and institutional barriers that prevent students from engaging (Covay & Carbonaro, 2010; Social Mobility Commission, 2019).

In this regard, Morocco offers an under-examined and particularly instructive case study. The country's public education system is currently undergoing a major reform cycle. Draft Law No. 59.21 and the 2022–2026 roadmap, put forward and approved by the cabinet, explicitly present extracurricular activities as an integral part of student formation, citing their potential to reduce the dropout rate and instill active citizenship (Maroc.ma, 2026). In a related finding, de Barros et al. (2026) report that statistics from the "Pioneer Program", which implemented a whole-school reform model, indicate that dropout rates fell by 31.4% while students' confidence and prosocial behavior increased. Despite this policy momentum, empirical evidence on students' own perspectives on club participation in high schools remains conspicuously absent, especially for Baccalaureate students in the scientific stream—the most academically intensive of the Baccalaureate streams, offering options in Mathematics, Physics, and the Life and Earth Sciences. These students' timetables often exceed 30 classroom hours per week and are accompanied by intense examination pressure, yet they are also expected to engage in extracurricular activities identified by the literature as most beneficial for their cognitive and social development (Ministry of National Education, 2015; UNESCO, 2026). Hearing, in their own words, the obstacles they identify is therefore both empirically essential and practically urgent.

This paper addresses that gap. It analyses a corpus of 116 student emails produced for the 2026 Unified National Baccalaureate writing task, in which scientific-stream candidates were asked to write to a school headmaster explaining the challenges they face in school clubs. Three research questions guide the study:

1. What challenges do Moroccan scientific-stream Baccalaureate students report encountering in school clubs?

2. How do these challenges cluster thematically?

3. What do these clusters reveal about the structural, institutional, and psychosocial conditions of extracurricular participation in Moroccan public secondary schools?

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

2. Literature Review

2.1 Introduction

Over the past twenty years, academic attention to school clubs and extracurricular activities (ECAs) has increased considerably. A substantial body of research confirms their value in promoting well-rounded student growth, strengthening academic motivation, and developing social skills (Feldman & Matjasko, 2007). Yet this same body of work highlights a persistent problem: although clubs are widely recognized as spaces where students can thrive, access to them is routinely uneven. Participation is frequently hindered by complex structural, financial, psychosocial, and institutional obstacles (Covay & Carbonaro, 2010; Dumais, 2006). These challenges become especially pronounced in environments characterized by intense examinations, in schools that lack adequate material resources, and among students from less privileged socioeconomic backgrounds.

It is within this context that Moroccan high schools—particularly those preparing students for the scientific Baccalaureate examination—represent a largely unstudied case. Morocco has officially pledged to incorporate extracurricular activities into its national education reform plans (Ministry of National Education, 2015; Maroc. ma, 2026). Nevertheless, little empirical data document students' own experiences of club involvement or the specific difficulties they face. The following review frames the present research by examining five converging areas: (1) the developmental benefits of ECAs; (2) structural and material barriers; (3) psychosocial and interpersonal challenges; (4) the landscape of the Moroccan education system; and (5) the validity of research conducted on examination-based data.

2.2 The Benefits of Extracurricular Activities: What Is at Stake

To understand why access to school clubs matters, it is first necessary to identify what students stand to gain from attending them. A great deal of research confirms that participation in extracurricular activities produces substantial academic and developmental benefits. Abruzzo et al. (2016) report that adolescents' participation in such activities is associated with greater educational attainment, fewer behavioral problems, and heightened school engagement. Fredricks and Eccles (2006) likewise found that adolescents who participated in school clubs—academic, arts, and leadership-oriented clubs—achieved higher grade point averages, stronger academic self-concept, and higher rates of school completion. Sonule (2024) further corroborates these findings, documenting a strong positive correlation between ECA involvement and academic achievement, including higher GPAs and standardized test scores, alongside the development of critical life skills such as leadership and time management.

Similar results were reported by O'Donnell et al. (2024), who found that Australian adolescents who participated in extracurricular activities reported a stronger sense of school belonging two years later than peers with little or no prior attendance. School belonging, in turn, reduced

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

depressed mood, providing support not only for promoting students' mental health but also for improving their academic performance. Drawing on a large, nationally representative dataset of 75,515 students, McNeely et al. (2002) confirm that ECA participation is among the strongest predictors of school connectedness—a major protective factor against substance use and other risk behaviors. The social dimension of clubs is equally significant: using social network analysis, Schaefer et al. (2011) demonstrate that shared club participation supports the formation and consolidation of adolescent friendships, with arts clubs showing a particularly strong association with new friendship ties.

For students following a specific academic track, UNESCO (2026) explains that science clubs serve as viable grassroots platforms where young people develop STEM skills, including creativity and problem-solving, through hands-on experimentation that formal curricula often cannot accommodate. Blaxland et al. (2021) provide direct evidence for this in their evaluation of a university–school science club partnership, in which 92.9% of participants reported learning something new, and teachers found the program effective in delivering challenging curriculum content. Furthermore, using longitudinal data, Gottfried and Williams (2013) demonstrate that participation in a domain-specific club (e.g., a mathematics or science club) is associated with a significantly higher probability of declaring a STEM major in college—a finding directly relevant to scientific-stream students in Morocco. Abosi and Brookman-Amissah, as reported by UNESCO (2024), further confirm that school-based STEM clubs improve students' scientific literacy and raise their career aspirations. School clubs are therefore critical: they have a profound impact on learning quality, well-being, and prospects, particularly for students in the scientific stream.

2.3 Structural and Material Barriers to Participation

Despite the benefits described above, not all students participate in school clubs, and participation is far from equal (Bennett et al., 2012). The most robust barrier cited in both the literature and policy reports is financial. Family wealth is among the strongest predictors of extracurricular participation (McNeal, 1998; Bond & Horn, 2009; Bennett et al., 2012), and limited access to financial resources—such as club membership fees, equipment, and transport costs—accounts for much of the gap between high- and low-SES students. This pattern is reflected in British data showing that children from the poorest households are three times less likely to take part in any extracurricular activity than children from the wealthiest households, with household income by far the most important factor in the disparity (Social Mobility Commission, 2019). Under-resourced schools with inadequate infrastructure compound these financial disparities: researchers in sub-Saharan Africa found that schools lacking laboratories, dedicated club spaces, or equipment are structurally barred from offering certain types of clubs—particularly science clubs—owing to the wide gap between policy provision and material reality (UNESCO, 2024; InterAcademy Partnership, 2026).

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

The geographical dimension of this inequality is also well documented. Investigating 48 Moroccan middle schools, El-Batri et al. (2019) reveal a significant achievement gap in environmental education between urban and rural areas, with rural clubs facing greater material obstacles and lower student enrolment. This spatial inequality is further compounded by infrastructure deficits, a pattern that Walker et al. (2023) confirm in post-COVID England, where schools struggled to provide adequate provision, leading to socioeconomic and gender inequalities in participation.

A second major structural barrier is academic workload and time poverty. When faced with demanding examinations, students enter what researchers call a structural "time squeeze", in which participation becomes difficult, if not impossible, alongside rigorous academic preparation (Covay & Carbonaro, 2010). The breadth of ECA participation falls sharply as academic pressure intensifies in the later secondary years (Fredricks & Eccles, 2006). The Turkish context offers a compelling parallel: through interviews with school principals and teachers, Çınar (2019) identifies a severe shortage of suitable spaces and time for club activities—largely due to double-shift schooling—and recommends allocating official lesson time to clubs to enable them to fulfill their socialization and democratic functions. Keçe (2015) similarly found that student clubs in Turkey often fail to fulfill their purpose due to inadequate logistical conditions, time constraints, and overcrowding. A further limiting factor is restricted club diversity: where students find no clubs matching their interests and abilities, they disengage—an observation documented in the U.S. SEED Survey (Oregon Department of Education, 2024) and echoed in Moroccan environmental education research (El Fadel & Merzouki, 2024).

2.4 Psychosocial and Interpersonal Obstacles

Structural barriers alone do not fully explain non-participation. A growing body of research highlights the psychosocial dimensions of accessing ECAs, focusing on how social anxiety, bullying, and feelings of belonging influence students' willingness to join clubs and remain in them. Bouchard et al. (2023) show that peer relatedness and school belonging are strong predictors of adolescents' extracurricular participation. Students with strong social connections to peers are more likely to join clubs, whereas those experiencing social isolation or anxiety are more prone to exclude themselves, even when clubs are physically available. The Social Mobility Commission (2019) similarly identifies "lack of confidence and fear of not fitting in" as the second most frequently cited barrier (after cost) to ECA engagement among low-income students. Grounding their analysis in the Search Institute's framework of 40 developmental assets, Logan and Scarborough (2008) further demonstrate that positive interpersonal relationships between students and staff—of the kind that well-run clubs can cultivate—are linked to higher emotional well-being and academic success.

The link between bullying and extracurricular participation further complicates the picture. Hong et al. (2023) report a negative association between bullying victimization and involvement in clubs and organized activities during early and middle adolescence. Examining 236 primary school

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

students in Serbia, Marković et al. (2017) document that students involved in sports activities are significantly less exposed to school violence, suggesting that well-run clubs can function as protective environments—but only when the club environment itself is safe and inclusive. Ruvalcaba et al. (2017) show that participation in artistic and sports groups correlates with higher emotional intelligence and resilience in adolescents, but critically, only when group membership is experienced as positive and inclusive. Clubs that foster internal hierarchies, gatekeeping, or social aggression undermine the very psychological benefits they could offer. This is supported by Xu and Fang (2021), whose study of a large sample of Chinese middle school students revealed a strong negative correlation between school bullying and both school belonging and subjective well-being, with belonging mediating 78.9% of the effect of bullying on well-being. Collectively, this literature suggests that the quality of the club experience is as crucial as its mere availability—a distinction central to interpreting the student narratives in this paper.

2.5 The Moroccan Educational Context and the Research Gap

The two-year cycle of secondary education culminating in the Baccalaureate (Bac)—the main gateway to higher education—is particularly demanding for scientific-stream students across mathematics, physics, the life and earth sciences, and engineering. This stream is widely regarded as the most demanding, with students receiving around 30 hours of instruction each week (Ministry of National Education, 2015). In their comprehensive review of school life in Moroccan educational institutions, Abderrazzak and Moumen (2024) highlight that educational inequality between urban and rural schools, together with the STEM-integration goals of the 2015–2030 Strategic Vision, further compounds this academic intensity.

In policy terms, extra-curricularism has been gaining momentum in Morocco. The National Charter for Education and Training (1999) and the Strategic Vision 2015–2030 both emphasize the importance of extracurricular clubs as a vital pedagogical and citizenship component of the Moroccan school system (El Fadel & Merzouki, 2024). Investigating environmental clubs in Moroccan secondary schools, Riouch et al. (2025) confirm that regional educational and socio-institutional contexts significantly influence the extent to which students sustain engagement—pointing to the uneven implementation of club policy across the country. This is corroborated by Cherai et al. (2017), who stress that the success of environmental clubs in Moroccan schools depends on administrative support and regional NGO partnerships, which remain structurally absent in many institutions. More recently, the 2022–2026 education roadmap and draft Law No. 59.21 on school education, approved by Morocco's cabinet in June 2026, explicitly situate extracurricular activities within the broader goals of reducing dropout rates and strengthening citizenship education (Maroc.ma, 2026). Early evidence from Morocco's "Pioneer Colleges" program is encouraging: a whole-school reform integrating clubs with psychosocial support produced a 31.4% reduction in dropout rates and measurable gains in self-confidence, prosocial behavior, and creativity (de Barros et al., 2026).

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Yet, notwithstanding this momentum at the highest levels of policy, there is currently no empirical research documenting how secondary school students engage in and experience club participation—in particular, the barriers they face and how the scientific stream shapes their extracurricular experience differently. Beyond Ibourk (2016), who notes that the existing literature focuses primarily on formal learning outcomes and language policy, few studies engage with students' perspectives on club provision in Moroccan secondary schools. This study aims to fill that gap, offering the first corpus-based account focused specifically on Moroccan scientific-stream secondary school students.

3. Data and Methodology

3.1 Research Design

This research follows a qualitative, corpus-based thematic analysis approach. It adopts an interpretive stance, treating student-produced texts as meaningful, contextualized expressions of lived experience through which insight into the conditions of extracurricular participation in Moroccan secondary schools may be gained (Braun & Clarke, 2006; Creswell & Poth, 2018). Thematic analysis was selected for its flexibility and its established record in educational research involving student-authored textual data (Braun & Clarke, 2006).

3.2 The Corpus

The data consist of 116 student emails written by scientific-stream candidates for the 2026 Unified National Baccalaureate (Bac) writing task administered across Morocco. In the task, students were asked to explain the difficulties they face in their school clubs in a formal email to their headmaster. The emails were transcribed from handwritten or scanned formats into a single research corpus.

Several features of the study should be made explicit to inform the discussion that follows. First, the data were generated under examination conditions: students responded to an externally defined prompt within a timed, high-stakes context, so their perspectives are filtered through the genre and pragmatic demands of a formal writing task. Second, students wrote their responses in English, Morocco's third language after Arabic and French. Their responses frequently display non-standard grammar, lexical gaps, and formulaic phrasing. The study treats these non-standard, non-native features as inherent and representative of a natural dataset of English-as-a-foreign-language student writing (Flowerdew, 2002). Third, the corpus does not permit differentiation of students by gender, geographical location, school type, or socioeconomic background. Further explanation is provided in Section 3.5.

3.3 Analytic Procedure

Building on the six-phase framework of Braun and Clarke (2006), the analysis was organized into four principal stages.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Stage 1 — Familiarisation. All 116 scripts on club participation were read several times, allowing initial notions of recurring ideas, phrases, and concerns to take shape.

Stage 2 — Initial coding. Each script was coded for any meaningful unit of content describing a difficulty, barrier, or obstacle to club participation, yielding 312 such segments.

Stage 3 — Theme development. The 312 segments were grouped into candidate umbrella themes based on their semantic and conceptual similarities. Ten candidate themes were identified: academic overload and time poverty; financial barriers; infrastructure and equipment deficits; deficiencies in club diversity; social anxiety and low self-confidence; bullying and peer exclusion; weak leadership and management; club-timetable clashes; family or parental resistance; and transport and geographic access.

Stage 4 — Final theme formation. To suit the scope and page limit of the paper, the ten candidate themes were regrouped into four higher-order conceptual clusters—Academic Overload and Time Poverty; Resource Deficits; Psychosocial and Interpersonal Barriers; and Governance, Institutional Management, and Access Constraints—while retaining the empirical granularity of the underlying data.

3.4 Validity and Reliability Measures

Analytical rigor was pursued through prolonged engagement with the corpus, reflexive memoing throughout the coding process, and an informal member-check consultation with two practicing secondary school teachers in Morocco who are familiar with the examination context. The quotations included in the findings are exemplars of wider patterns, not isolated instances.

3.5 Ethical Considerations and Limitations

The data originated in a national public examination context and, in their original state, are not individually confidential in the usual sense (no personal identifying information beyond image codes was retained during analysis). Nevertheless, the cited content has been selected with the same sensitivity to participant dignity that would apply to interview data.

The study is subject to three main limitations. First, the exam conditioning of the data means that students' writing is constrained by the prompt, the task genre, and examination pressure, so that some responses reproduce formulaic phrases from the rubric rather than elaborating novel observations. Second, the students' L2 writing proficiency—writing in English as a third language rather than their mother tongue—results in accounts that can be underdeveloped or ambiguous, limiting the meaning that can be drawn from certain comments. Third, the study lacks triangulation: no supporting observational, interview, or questionnaire data were collected alongside the corpus examined here.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

4. Results

The thematic analysis of the 116 email scripts produced four overarching challenge clusters. Consistent with the analytic approach adopted in this study, each cluster is presented through two complementary layers: (a) a thematic inventory table that catalogues the range of student-expressed ideas within the cluster, preserving as much of the original student wording as possible; and (b) an interpretive prose section that synthesises patterns across the corpus, reports frequencies, and situates the findings within the relevant literature.

4.1 Academic Overload and Time Poverty (Cluster A)

Table 4.1 *Student-Expressed Time and Academic Pressure Challenges (N = 37)*

Heavy Curriculum Load	Scheduling Conflicts	Exam and Homework Pressure
The schedule is very full	The timing of the club matches the class time	Too many exams and homework
We study 36 hours a week	Clubs only available in the evening	Busy preparing for exams
Long hours of study every day	No dedicated day for clubs	The long programme of lessons
Heavy scientific programmes	Club hours clash with extra lessons	Cannot find time to balance studies and clubs
Classes take all our time	Clubs scheduled from 3 p.m. to 8 p.m.	Bac seniors have heavy exam loads
The education system is very demanding	No free afternoon slot	The list of exams leaves no room to enjoy clubs
We barely have spare time	Must stay late, far from home	Studying all the time, no free time
The planning is too messy and full	Transport problems add to timing issues	Tutoring sessions on top of classes

Source: The authors.

The qualitative data reveal that time scarcity is, by a substantial margin, the most pervasive challenge reported across the corpus. Most prominent are students who attribute non-participation to the sheer volume of their academic timetable: of the 116 scripts analyzed, 37 (31.9%) cite "the schedule is very full" or an equivalent formulation as the primary obstacle. As one student states plainly, "the long program of lessons and the list of exams cannot help us enjoy these clubs". This perception is not idiosyncratic; a second student frames it as a mathematical impossibility, asking, "how are we supposed to enjoy school clubs if we study 36 hours a week?"

Scientific-stream students are especially vocal about linking time poverty to pressure to prepare for the Baccalaureate. Several note that "seniors who have exams at the end of the year find it really

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

hard, since they have heavy exam loads and at the same time want to enjoy their passions in school clubs". This echoes Covay and Carbonaro's (2010) description of the structural time squeeze in high-stakes examination environments, in which the competing demands of academic performance and extracurricular engagement become irreconcilable. Comparative contexts are instructive: Keçe (2015) found that student clubs in Turkish high schools frequently fail to fulfill their developmental purpose due to time constraints and overcrowding, while Çınar (2019) specifically recommends allocating protected lesson time to clubs as the only structural solution. The Moroccan data closely mirror these findings.

The data also reveal a distinct sub-dimension of scheduling mismatch: 12 scripts specifically flag that club sessions are timed impractically, with students reporting that "the timing of the club matches the class time" or that "most school clubs are only available in the evening", when they are already exhausted after a full school day. This finding aligns with Fredricks and Eccles's (2006) observation that structural scheduling—not merely individual motivation—is a key determinant of extracurricular participation.

4.2 Resource Deficits: Finance, Infrastructure, and Club Diversity (Cluster B)

Table 4.2 *Student-Expressed Resource Deficit Challenges (N = 35)*

Financial Barriers	Infrastructure and Equipment Deficits	Limited Club Diversity
Cannot afford to pay for clubs	Equipment is old and rusty	Only one club, for music
Clubs are overpriced	No dedicated rooms for clubs	No robotics or chess club
Parents are poor	Forced to meet in empty classrooms	No technology or science-experiment club
Cannot afford membership fees	No sports ground at school	Only painting, reading, and acting clubs
Clubs require specific amounts of money	Courts and facilities shared with outside schools	No English reading club, only Arabic
Lack of financial support	No library in the school	No diversity of choices
Tutoring and library fees on top of club fees	Balls and equipment are insufficient	Students find nothing that matches their talents
Clubs have no budget for materials	No permanent rooms or spaces	Limited to the classic book club or sports club
Some clubs are too expensive	Floors are old and unsafe	No swimming or table-tennis club
Students struggle to buy materials	No outdoor activity spaces	Places in clubs are limited

Source: The authors.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

The analysis of resource-related challenges reveals three closely interrelated dimensions that together constitute a structural resource deficit affecting a significant portion of the corpus. Financial exclusion is the most explicitly articulated: 19 scripts (16.4%) report that students cannot participate in clubs because of the financial costs involved. Students express this in terms of household poverty—"a lot of students are very enthusiastic about participating in school clubs, but their parents are poor"—as well as institutional under-funding: "the biggest problem is the lack of financial support; our clubs do not have enough money to buy necessary materials, like paint for the art club". This dual financial burden—on students and clubs simultaneously—mirrors the findings of McNeal (1998) and Bond and Horn (2009), who identify cost as one of the most potent structural barriers to extracurricular participation in public school systems.

Physical infrastructure deficits compound the financial picture. Approximately 21 scripts (18.1%) report absent or inadequate material conditions: "the equipment is too old and rusty to use"; "we do not have specific rooms for our clubs, so we are often forced to meet in empty classrooms after school"; and "we do not have a single library in our school". These local testimonies are consistent with El-Batri et al.'s (2019) quantitative findings across 48 Moroccan middle schools, which identified a strong correlation between the formal existence of a club program and the material conditions that enable it to function, with rural schools systematically the most disadvantaged. In their study of school volunteering clubs in Croatia, Čekolj and Ilić (2023) further confirm that clubs frequently operate successfully only through the extraordinary enthusiasm of individual coordinators in the absence of institutional financial backing—a dynamic recognizable in the Moroccan accounts. For science-stream students in particular, the absence of laboratory spaces, technology tools, and science-oriented facilities structurally forecloses the very type of club that would most complement their academic track—a gap that UNESCO (2026) identifies as a system-wide challenge in African secondary school science provision.

The third dimension—limited club diversity—is analytically the most significant for this study's focus on the scientific stream. Fifteen scripts (12.9%) report that the available club options do not reflect students' actual interests or aptitudes. Students describe schools where "we have just one club, for music, and it is small", and where clubs "focus on educational activities such as painting, reading, and acting, but neglect areas like technology development and scientific experiments". Several students name the clubs they wish existed: "chess club, environment club, music club, book club"; "robotics"; and sports such as "tennis, golf, swimming, and table tennis". The recurring message is that students are "shocked to hear how limited the options are"—a formulation that signals not merely disappointment but a perceived institutional disregard for the diversity of student interests. This finding resonates with Davies et al.'s (2014) documentation that schools tend to default to a narrow range of club types, and with Gottfried and Williams's (2013) demonstration that it is specifically domain-matched clubs—not generic ones—that deliver measurable STEM academic outcomes.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

4.3 Psychosocial and Interpersonal Barriers (Cluster C)

Table 4.3 *Student-Expressed Psychosocial and Interpersonal Challenges (N = 21)*

Social Anxiety and Low Confidence	Bullying, Mockery, and Peer Exclusion	Discrimination and Unfair Entry
Students suffer from social anxiety	The captain makes fun of new joiners	Students bullied for their origins or colour
Students are shy and have no confidence	Older students bully new members	Rich students look down on poor students
Afraid of others making fun of them	Artwork called "bad and hideous"	Outside athletes take all the sports-club places
Fear of being laughed at or mocked	A friend was told her projects were bad	Entry requirements exclude most students
Questioning their own ability	Students leave the club and never come back	Age differences cause problems between members
Stress and psychological pressure	Bullying leaders intimidate members	Uniform and grade requirements are unfair
Do not feel they belong in clubs	Classmates laugh when someone loses	Some clubs do not accept certain students
Low self-esteem affects participation	Clubs suffused with "weird energies"	Members disagree on rules, causing conflict
Feel uncomfortable showing up	Fear of not fitting in	Students feel "sick" and not ready

Source: The authors.

The qualitative data reveal the extent to which psychosocial dynamics—both internal and relational—function as participation barriers independent of structural access. Students report that "many students nowadays suffer from social anxiety, which makes it hard for them to feel comfortable around club members", and that this anxiety translates directly into self-exclusion even when clubs are available. As detailed in Table 4.3, these effects range from internalized self-doubt to externalized social aggression. Students describe a condition in which "their confidence gets lower and lower" and in which they feel "afraid of other people, so they do not feel ready or comfortable showing up in clubs because they feel that others will make fun of them". This is supported by Bouchard et al. (2023), who confirm that social anxiety and peer isolation significantly reduce extracurricular participation rates even when structural barriers are absent. Logan and Scarborough (2008) further argue that deliberate club programs designed to build

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

student–staff relationships and positive peer networks can serve as a structural countermeasure to precisely this kind of self-exclusion.

The interpersonal environment in clubs is equally susceptible to bullying and peer exclusion. A club's social climate is more likely to be disrupted by interpersonal aggression than by any physical or financial constraint (Ruvalcaba et al., 2017). As a result, many students who join clubs are subsequently driven out through sustained mockery: "the captain of this club makes fun of the new joiners, calling their painting bad and hideous, which makes them leave and never come back". Students link this departure to a collapse in psychological safety, with measurable consequences for school belonging and well-being. Research shows that school bullying has a significant negative correlation with both school belonging and subjective well-being, with belonging mediating 78.9% of the total effect of bullying on well-being (Xu & Fang, 2021). Marković et al. (2017) further confirm that students involved in structured group activities are significantly less exposed to school violence—but only when those activities are themselves free of internal aggression. The loss of a safe and accepting club environment is therefore not only a participation problem but also a welfare problem.

A smaller but analytically significant sub-dimension of Cluster C involves discriminatory practices: five scripts report that students were "bullied for their origins or color", that "players who already play for outside teams sign up and take all the places, leaving nothing for other students", or that "rich students look down on poor students, and that is a big problem for their psychology". These accounts move beyond interpersonal dynamics to reveal structural inequalities reproduced within the micro-social space of the club—a finding that demands explicit attention in any reform of club governance.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

4.4 Governance, Institutional Management, and Access Constraints (Cluster D)

Table 4.4 *Student-Expressed Governance and Access Challenges (N = 27)*

Poor Leadership and Management	Parental Opposition	Geographic and Transport Barriers
Leaders chosen randomly, not by competence	Parents see clubs as a waste of time	The club is in another school
Over-ruling leaders who give many orders	Parents do not allow Bac students to participate	Students who live far away cannot stay late
Clubs have become strict and exclusive	Families do not support children's participation	No transport provided for village students
Leaders are rude to students	Parents focus only on exam results	Poor rural schools cannot fund clubs
Lack of teacher supervision and guidance	Family problems affect participation	Public spaces used instead of school
No freedom to organise student-led activities	Some families have financial problems	Distance from school prevents attendance
Weak communication between leaders and members	Parents see clubs as a distraction	Students miss clubs because of transport costs
No permanent supervisor or experienced coach	Some families have social difficulties	Cannot attend evening clubs far from home
Club activities are boring and not as expected	Parents require permission for activities	No school bus for afternoon or evening sessions

Source: The authors.

The analysis of governance and access challenges reveals three overlapping dimensions that together account for approximately 27 scripts (23.3%). 14 scripts identify poor leadership and institutional mismanagement as a root cause of club dysfunction. Students report that "the leaders were chosen randomly and not with the competence the position needs"—a formulation that exposes the absence of any systematic, competence-based approach to developing club leadership in Moroccan schools. Some leaders are described as authoritarian—"some clubs have over-ruling leaders who like to give a lot of orders"—and others as interpersonally abusive: "some club leaders are rude to the students, and every time we make a complaint about them the membership of the club starts to decrease". The consequence is that even well-resourced clubs fail to retain members when their internal governance is dysfunctional. Keçe (2015) identifies analogous patterns in Turkish school clubs: clubs operating under "command" rather than democratic structures fail to

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

fulfill their socialization function—a parallel that underscores the cross-contextual nature of the governance challenge. Wiedarjati and Sudrajat (2021) further stress that internal organizational climate and recognition from administration are critical external factors that determine students' motivation to join and remain in school organizations—conditions that are manifestly absent in several of the clubs described in this corpus.

Parental opposition constitutes a sociocultural dimension of governance that operates outside the school yet profoundly shapes participation. Six scripts report that parents—particularly those of Baccalaureate-year students—actively discourage or forbid club membership: "some parents are not open-minded about school clubs; they see them as a waste of time, especially for Baccalaureate students"; and "some of them had problems with their parents, who did not allow them to participate in these clubs". This finding situates the school-club challenge within the broader sociocultural logic of Moroccan educational aspiration, in which academic performance is so highly valued that any activity perceived as a distraction carries family-level stigma.

Geographic and transport barriers complete this cluster, reflecting spatial inequalities in access that align with Morocco's urban–rural educational divide. Seven scripts report that distance from school, the location of clubs in "another school", and the absence of transport provision structurally exclude students from rural areas and distant neighborhoods: "students who live far from school cannot stay there for a long time"; "poor schools in villages do not have enough money to start a club". These accounts extend the resource-deficit narrative of Cluster B into the domain of geographic justice—a pattern El-Batri et al. (2019) document quantitatively in their comparative study of Moroccan urban and rural school-club provision.

5. Discussion

5.1 The Compounding Logic of Disadvantage

The four clusters identified here are not independent; their interplay and mutual reinforcement create a situation in which, for many Moroccan scientific-stream students, non-participation in clubs feels almost inevitable. Consider a scientific-stream student burdened with a demanding course schedule (Cluster A). Such a student is also more likely to attend a school with limited club offerings, to face parental pressure to concentrate on academics, and to lack the institutional support needed to manage the social difficulties of joining an activity. It is therefore not any single obstacle but a confluence of difficulties that systematically denies extracurricular opportunities to the very students who, according to existing research, stand to gain the most.

This observation strongly echoes the notion of compounding disadvantage identified in comparable studies from international educational contexts. Research by the Social Mobility Commission (2019) in the United Kingdom found that students from lower-income backgrounds

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

encounter interconnected obstacles relating to cost, self-assurance, and access. Similarly, McNeal (1998) documented analogous overlapping structural limitations in the United States. Čekolj and Ilić (2023) further demonstrate that even in European contexts, clubs dependent on institutional support frequently collapse when that support is withdrawn, leaving the most vulnerable students further behind. The Moroccan data extend this understanding by applying it to a high-stakes examination system within a developing nation, where financial pressures, inadequate resources, and an overloaded curriculum intersect with psychological insecurities in particularly acute ways.

5.2 The Scientific Stream as a Specific Site of Exclusion

Focusing the study on the scientific stream is theoretically productive because it shows how a track thought to confer academic advantage acts simultaneously as a source of extracurricular exclusion. By institutional design, scientific-stream students face the heaviest curricula, the highest examination stakes, and the greatest time pressure of all Baccalaureate tracks. Paradoxically, they are also the students for whom science clubs and STEM extra-curriculars could offer the greatest curricular complementarity (UNESCO, 2026; El Fadel & Merzouki, 2024; Blaxland et al., 2021). Gottfried and Williams's (2013) evidence that domain-specific club participation significantly predicts the declaration of a STEM college major makes the near-total absence of science-oriented clubs in this corpus all the more consequential. That absence—with students specifically naming robotics, environmental science, chess, and technology clubs as missing—represents more than an inconvenience; it reveals how institutions have failed to recognize students' extracurricular interests as an integral part of their education.

5.3 The Quality of the Club Experience as a Participation Condition

Perhaps the most analytically significant finding in Cluster C is that students do not merely avoid clubs they cannot join; they also leave clubs they have already joined after being mocked or bullied by incompetent leaders. This distinction is crucial for policy effectiveness: increasing the number of clubs and lowering participation costs is not sufficient. The social atmosphere, leaders' behavior, and inclusive practices shape participation outcomes regardless of structural conditions.

This is consistent with Ruvalcaba et al.'s (2017) finding that group belonging predicts emotional resilience only when group affiliation is experienced as accepting and positive, and with Xu and Fang's (2021) demonstration of the large mediating role of belonging in the relationship between bullying and well-being. Marković et al. (2017) further show that the protective effects of ECAs depend on clubs being free of internal violence. Where clubs become sites of ridicule and exclusion, they actively offset the welfare benefits that extracurricular engagement is documented to provide—indicating a governance failure that policy must address in both relational and structural terms.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

5.4 Implications for Morocco's Reform Agenda

The results of this study have direct implications for Morocco's ongoing education reform. Extracurricular activities are among the key pillars of quality schooling under the 2026 school reform law (Law No. 59.21) (Maroc.ma, 2026). The "Pioneer Colleges" program shows that a whole-school reform integrating clubs with psychosocial counseling can produce statistically detectable reductions in dropout and improve students' psychological outlook (de Barros et al., 2026). However, neither initiative directly addresses the specific barriers documented here: curriculum-induced time poverty among Bac-year students, the lack of science-aligned clubs, an unwelcoming club climate, and the appointment of untrained club leaders.

Evidence from comparable reform efforts in other countries points to actionable solutions. Çınar (2019) recommends allocating official lesson time to clubs as the only reliable way to ensure they fulfill their socialization function—a recommendation directly applicable to the Moroccan scientific-stream context. Blaxland et al.'s (2021) university–school science club partnership model suggests one path to providing quality STEM provision in schools that cannot independently resource it. Wiedarjati and Sudrajat (2021) point to organizational climate and administrative recognition as essential conditions for sustaining students' motivation to join clubs—underscoring the need for governance reform alongside resource provision.

The study's findings confirm that effective reform requires at least four levers operating in tandem: curriculum scheduling (institutionalised, protected time for clubs within the school week); resource provision (dedicated budgets and physical space, particularly for STEM-oriented clubs in scientific-stream schools); club leadership development (competence-based rather than arbitrary appointment of club supervisors); and psychosocial support (addressing the anxieties, shyness, and belonging deficits that prevent even physically accessible clubs from being psychologically accessible).

6. Conclusion

Analyzing a corpus of 116 student emails written for the 2026 Moroccan Baccalaureate writing task, this study documents—from the students' own point of view—the challenges that scientific-stream students encounter in school clubs. These challenges fall into four thematic clusters: academic overload and time poverty; resource deficits; psychosocial and interpersonal barriers; and governance and access constraints. Together, they form a constellation of compounding disadvantages that systematically preclude extracurricular engagement for the students who would benefit from it most.

Three findings stand out. First, time poverty is the single most pervasive barrier: nearly a third of the corpus (37 scripts, 31.9%) cited a saturated timetable and Baccalaureate examination pressure

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

as the primary obstacle to participation. Second, resource deficits—financial exclusion, inadequate infrastructure, and, most tellingly for this stream, the near-total absence of science-oriented clubs—deprive scientific-stream students of precisely the extracurricular provision that would most complement their studies. Third, the quality of the club experience proves as decisive as its availability: psychosocial barriers and governance failures drive students out of clubs they have already joined, showing that safe, inclusive, and competently led clubs are a precondition for genuine participation rather than an optional refinement.

On the strength of these findings, the study offers three contributions to the field. First, it provides a student-centered, corpus-based account of school-club challenges in Moroccan secondary education—an account conspicuously absent from the existing literature. Second, it demonstrates that, far from conferring an extracurricular advantage, the scientific stream constitutes a structural site of ECA exclusion, with overloaded timetables and examination pressure crowding out club participation. Third, it establishes that provision (making clubs available) and quality (making clubs safe, inclusive, and well-led) are distinct policy targets; raising the former without attending to the latter will not deliver the developmental outcomes promised in the literature.

These findings should be interpreted with caution, having been obtained under examination conditions, refracted through L2 English writing, and gathered without triangulation against external observational or institutional data. Future research should therefore pursue mixed-method designs that combine corpus analysis with semi-structured student interviews, school-level survey data, and ethnographic observation, to capture the full dynamics of the extracurricular landscape in Moroccan secondary education. Comparative work across the different Baccalaureate streams and longitudinal studies tracking students from club participation to later academic and career outcomes would be especially valuable extensions of this line of inquiry.

Most urgently, however, the central message of this study is clear: for school clubs to fulfill the developmental promise that Morocco's reform agenda attributes to them, they must be adequately resourced, realistically scheduled, competently led, and inclusively governed. Without these four conditions, the gap between policy aspiration and student experience will persist—and scientific-stream students will continue to be excluded from the very spaces designed to enrich their educational lives.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

References

- Abderrazzak, M., & Moumen, A. (2024). School life in educational institutions in Morocco: A comprehensive review. *International Journal of Scientific Research and Innovative Studies, 3*(2), 14–22.
- Abruzzo, K. J., Lenis, C., Romero, Y. V., Maser, K. J., & Morote, E. (2016). Does participation in extracurricular activities impact student achievement? *FOCUS: Journal of the Oklahoma Association of Teacher Educators, 20*(1), 21–30.
- Bennett, P. R., Lutz, A. C., & Jayaram, L. (2012). Beyond the schoolyard: The role of parenting logics, financial resources, and social institutions in the social class gap in structured activity participation. *Sociology of Education, 85*(2), 131–157.
- Blaxland, J., Thomas, R., & Baillie, L. (2021). Development of the school science club at Cardiff University. *Research for All, 5*(1), 86–100.
- Bond, S., & Horn, M. (2009). *The cost of a free education: Cost as a barrier to Australian public education*. Brotherhood of St. Laurence. https://library.bsl.org.au/bsljspui/bitstream/1/6206/1/BondHorn_Cost_of_a_free_education_2009.pdf
- Bouchard, M., Denault, A.-S., & Guay, F. (2023). Extracurricular activities and adjustment among students at disadvantaged high schools: The mediating role of peer relatedness and school belonging. *Journal of Adolescence, 95*, 509–523. https://doi.org/10.1002/jad.12132
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa
- Čekolj, N., & Ilić, B. Ć. (2023). School volunteering clubs: How the school context and organisational support shape (un)successfulness. *Education and New Developments 2023*, 120–124.
- Cherai, B., El Hnot, H., & Idrissi, B. E. F. (2017). Les clubs d'environnement dans les établissements scolaires au Maroc : Une voie prometteuse pour l'ancrage de l'éducation à l'environnement [Environmental clubs in Moroccan schools: A promising way to anchor environmental education]. *European Scientific Journal, 13*(13), 337–356.
- Çınar, I. (2019). An examination of student club activities from the perspective of school principals and teachers. *World Journal of Education, 9*(4), 123–134.
- Covay, E., & Carbonaro, W. (2010). After the bell: Participation in extracurricular activities, classroom behavior, and academic achievement. *Sociology of Education, 83*(1), 20–45. https://doi.org/10.1177/0038040709356565
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- Davies, B. R., Wood, L., Banfield, K., Edwards, M. J., & Jago, R. (2014). The provision of active after-school clubs for children in English primary schools: Implications for increasing children's physical activity. *Open Journal of Preventive Medicine, 4*(7), 598–605.
- de Barros, A., Campos Quintero, A., El Amrani Mida, N., Glewwe, P., Kumar, N., & Lépine, L. (2026). *Beyond basics: Whole-school reform and early adolescent development* [Unpublished manuscript]. Department of Education, University of California, Irvine. https://de-barros.com/publication/de-barros-beyond-2026/
- Dumais, S. A. (2006). Elementary school students' extracurricular activities: The effects of participation on achievement and teachers' evaluations. *Sociological Spectrum, 26*(2), 117–147. https://doi.org/10.1080/02732170500444593
- El Fadel, H., & Merzouki, M. (2024). Extracurricular activities in environmental educational clubs: A way to improve learning and anchor environmental culture in qualifying secondary schools. *International Journal of Innovative Research in Multidisciplinary Education, 3*(6), 1094–1103.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- El-Batri, B., Alami, A., Zaki, M., & Nafidi, Y. (2019). Extracurricular environmental activities in Moroccan middle schools: Opportunities and challenges to promoting effective environmental education. *European Journal of Educational Research, 8*(4), 1013–1028.
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2007). Profiles and portfolios of adolescent school-based extracurricular activity participation. *Journal of Adolescence, 30*(2), 313–332. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.03.004
- Flowerdew, J. (2002). *Academic discourse*. Longman.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology, 42*(4), 698–713. https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.698
- Gottfried, M. A., & Williams, D. (2013). STEM club participation and STEM schooling outcomes. *Education Policy Analysis Archives, 21*, 79. https://doi.org/10.14507/epaa.v21n79.2013
- Hong, J. S., Song, E.-J., Tan, K., Peguero, A. A., Sohn, Y., & Espelage, D. L. (2023). Extracurricular activities and bullying perpetration and victimisation in early and middle adolescence. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 33*(2), 134–145.
- Ibourk, A. (2016, May 20). *Learning achievement in Morocco: A status assessment* [Policy brief]. Policy Center for the New South. https://www.policycenter.ma/publications/learning-achievement-morocco-status-assessment
- InterAcademy Partnership. (2026). *Science education in sub-Saharan Africa: Barriers and opportunities*. InterAcademy Partnership.
- Keçe, M. (2015). Difficulties faced in social club activities: A qualitative study based on teacher opinions. *Educational Sciences: Theory & Practice, 15*(5), 1333–1344.
- Logan, W. L., & Scarborough, J. L. (2008). Connections through clubs: Collaboration and coordination of a schoolwide program. *Professional School Counseling, 12*(2), 157–161.
- Maroc.ma. (2026, June 4). *Morocco approves schooling reform bill*. https://www.maroc.ma/en/news/morocco-approves-schooling-reform-bill
- Marković, Ž., Trifunović, V., & Šekeljić, G. (2017). School clubs and violence among primary school students. *Teme, 40*(4), 1275–1290.
- McNeal, R. B. (1998). High school extracurricular activities: Closed structures and stratifying patterns of participation. *Journal of Educational Research, 91*(3), 183–191. https://doi.org/10.1080/00220679809597539
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health, 72*(4), 138–146.
- Ministry of National Education, Morocco. (2015). *Strategic vision for the reform of education and training 2015–2030*. Kingdom of Morocco.
- O'Donnell, A. W., Redmond, G., Gardner, A. A., Wang, J. J. J., & Mooney, A. (2024). Extracurricular activity participation, school belonging, and depressed mood: A test of the compensation hypothesis during adolescence. *Applied Developmental Science, 28*(4), 596–611. https://doi.org/10.1080/10888691.2023.2260745
- Oregon Department of Education. (2024). *Extracurricular participation and barriers: Findings from the SEED Survey 2021–2022*. Oregon Department of Education.
- Riouch, A., Benamar, S., Ezzeri, H., & Cherqi, N. (2025). Post-COVID environmental education in Morocco: School clubs as drivers of student engagement and sustained self-reported sustainable practices. *International Journal of Environment, Engineering & Education, 7*(2), 119–134.
- Ruvalcaba, N. A., Gallegos, J., Borges, A., & Gonzalez, N. (2017). Extracurricular activities and group belonging as a protective factor in adolescence. *Psicología Educativa, 23*(1), 45–51. https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.001

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- Schaefer, D. R., Simpkins, S. D., Vest, A. E., & Price, C. D. (2011). The contribution of extracurricular activities to adolescent friendships: New insights through social network analysis. *Developmental Psychology, 47*(4), 1141–1152.
- Social Mobility Commission / DCMS. (2019). *An unequal playing field: Extracurricular activities, soft skills and social mobility*. UK Government.
- Sonule, V. (2024). School extracurricular activity. *Gurukul International Multidisciplinary Research Journal, 12*(I), 385–391.
- UNESCO. (2024, February). *UNESCO launches African Science Clubs Network*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2026). *UNESCO Science Clubs Network*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://www.unesco.org/en/science-club-network
- Walker, R., Salway, R., House, D., Emm-Collison, L., Breheny, K., Sansum, K., Churchward, S., Williams, J. G., de Vocht, F., Hollingworth, W., & Jago, R. (2023). The status of active after-school clubs among primary school children in England (UK) after the COVID-19 lockdowns: Implications for policy and practice. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 20*(120).
- Wiedarjati, D. K., & Sudrajat, A. (2021). What makes students participate in school organizations? The role of motivation and school environment. *KnE Social Sciences, 6*(2), 168–181. https://doi.org/10.18502/kss.v6i2.9987
- Xu, Z., & Fang, C. (2021). The relationship between school bullying and subjective well-being: The mediating effect of school belonging. *Frontiers in Psychology, 12*, 725542. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.725542

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Indigenist Discourse in North Africa: Lexical Trajectories, Discursive Strategies, and Caricatural Semiotics

In Contemporary Print Media and Caricature Production (Francophone and Hispanophone)

Halima RAJI[1]

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 13

To cite this article: Raji, H. (2026). Indigenist Discourse in North Africa: Lexical Trajectories, Discursive Strategies, and Caricatural Semiotics in Contemporary Print Media and Caricature Production (Francophone and Hispanophone). Science Step Journal, 4(13). ISSN: 3009-500X. https://doi.org/10.5281/zenodo.22114449

Abstract

This article examines the lexical, discursive, and semiotic mechanisms through which contemporary media discourse and caricature in North Africa contribute to the construction, reproduction, or contestation of colonial-inherited otherness. More specifically, the study identifies how these mechanisms continue to shape representations of identity and difference. To achieve this objective, the study draws on a composite corpus including 19th–20th century dictionaries, French- and Spanish-language press articles, and contemporary cartoons. The analysis combines diachronic lexicography, critical discourse analysis, and visual semiotics within a theoretical framework that articulates ethnolinguistics, postcolonial, and decolonial studies. The findings indicate that examination of the semantic trajectories of key ethnonyms ('Moro/Maure,' 'indigène,' 'Berbère,' 'Arabe') reveals a persistent colonial sedimentation in contemporary media vocabulary. In addition, five recurring discursive strategies are identified: metonymic naming, euphemistic modalization, dehumanizing metaphor, culture/race slippage, and enunciative erasure. Moreover, semiotic analysis of cartoons distinguishes three positions: stereotype reproduction, critique through mise en abyme, and subversive self-representation. Overall, these findings confirm a twofold dynamic: persistence of colonial lexical heritage alongside emerging counter-discourses of reclamation. Consequently, the study advocates for integrating critical ethnolinguistics into educational curricula and for more reflexive media practices.

Keywords: Indigenist discourse, critical ethnolinguistics, otherness, caricature, postcolonialism, Maghreb, visual semiotics, critical discourse analysis

[1] Maître de conférences, Department of Communication Sciences and Humanities, Faculty of Sciences Ben M'Sik (FSB), Hassan II University of Casablanca. Laboratory for Research in Cognitive and Human Sciences: Psychology, Language and History, Faculty of Arts and Humanities, Aïn Chock, Casablanca, Morocco.
rajihalima24@gmail.com

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Le discours indigéniste en Afrique du Nord :
Trajectoires lexicales, procédés discursifs et sémiotique caricaturale
« Dans la presse écrite et la production caricaturale contemporaines (francophones et hispanophones) »

Halima RAJI

Resumé

Objectif : Cet article analyse les mécanismes lexicaux, discursifs et sémiotiques par lesquels le discours médiatique et caricatural contemporain en Afrique du Nord participe à la construction, à la reproduction ou à la contestation de l'altérité héritée du contexte colonial.

Méthodes : L'étude s'appuie sur un corpus composite comprenant des dictionnaires et encyclopédies (XIXe–XXe siècles), des articles de presse francophone et hispanophones, ainsi que des caricatures contemporaines. L'analyse combine lexicographie diachronique, analyse critique du discours et sémiotique visuelle, dans un cadre théorique articulant ethnolinguistique, études postcoloniales et décoloniales.

Résultats : L'examen des trajectoires sémantiques des principaux ethnonymes (« Moro/Maure », « indigène », « Berbère », « Arabe ») révèle une sédimentation coloniale persistante dans le lexique médiatique contemporain. Cinq procédés discursifs récurrents sont identifiés : nomination métonymique, modalisation euphémique, métaphore déshumanisante, glissement culture/race et effacement énonciatif. L'analyse sémiotique des caricatures distingue trois postures : reproduction de stéréotypes, critique par mise en abyme et auto-représentation subversive.

Conclusion : Ces résultats confirment la double dynamique du discours médiatique contemporain : persistance d'un lexique colonial et émergence de contre-discours de réappropriation. L'étude plaide pour l'intégration de l'ethnolinguistique critique dans les curricula et pour des pratiques médiatiques réflexives.

Mots-clés : Discours indigéniste, ethnolinguistique critique, altérité, caricature, postcolonialisme, Maghreb, sémiotique visuelle, analyse critique du discours.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

1. Introduction : généalogie et actualité du discours indigéniste

1.1 Contexte historique et épistémologique

Le « discours indigéniste » désigne l'ensemble des productions discursives textuelles, visuelles et orales élaborées principalement par les puissances coloniales européennes pour nommer, classer et hiérarchiser les populations des territoires colonisés. En Afrique du Nord, ce discours s'est cristallisé à travers plusieurs siècles de contacts, de conquêtes et de dominations, particulièrement entre le XVIe et le XXe siècle, impliquant principalement l'Espagne, la France et, dans une moindre mesure, l'Italie.

Ce discours ne constitue pas un ensemble homogène, mais une formation discursive au sens foucaultien (Foucault, 1969) : un système de règles implicites qui détermine ce qui peut être dit, par qui, dans quelles circonstances, et avec quelles conséquences symboliques et matérielles. Il opère à travers trois dimensions interconnectées : taxonomique (création de catégories ethno-raciales), évaluative (hiérarchisation entre « Nous » et « Eux ») et performative (production d'effets juridiques, administratifs et symboliques).

1.2 Pertinence contemporaine et lacunes de la recherche existante

Loin d'être relégué aux archives coloniales, le discours indigéniste perdure dans les imaginaires contemporains. Cependant, si la persistance du lexique colonial a été documentée par les études postcoloniales (Said, 1978 ; Mbembe, 2013), plusieurs lacunes demeurent dans la littérature existante.

Premièrement, les études disponibles traitent séparément l'analyse lexicale et la sémiotique visuelle : rares sont les travaux qui articulent ces deux dimensions de manière systématique pour le contexte maghrébin. Deuxièmement, la comparaison entre les héritages francophones et hispanophones du discours indigéniste reste peu explorée, alors que le Maghreb a été colonisé par plusieurs puissances aux traditions discursives distinctes. Troisièmement, les contre-discours de résistance et de réappropriation produits par les acteurs maghrébins eux-mêmes sont sous-théorisés, les études existantes se concentrant essentiellement sur les discours dominants. La présente recherche vise à combler ces trois lacunes.

Trois raisons justifient son ancrage contemporain. La persistance lexicale se manifeste dans la circulation de termes comme « Moro » en espagnol familier ou l'expression « travail d'Arabe » en français, témoignant d'une sédimentation sémantique coloniale. Les résurgences visuelles dans la caricature et les médias contemporains réactivent des codes iconographiques hérités. Enfin, le contexte géopolitique: migrations trans-méditerranéennes, débats sur l'islam en Europe, politiques d'intégration réactualise les schèmes du discours indigéniste dans de nouveaux contextes d'énonciation.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

1.3 L'Afrique du Nord comme terrain d'analyse privilégié

L'Afrique du Nord présente plusieurs spécificités qui en font un terrain d'observation particulièrement riche : pluralité des colonisateurs (France, Espagne, Italie), profondeur historique des contacts depuis l'Antiquité, proximité géographique méditerranéenne faisant de la mer une frontière symbolique majeure, et persistance des langues coloniales (français, espagnol) comme langues d'usage médiatique favorisant la reproduction de certains schèmes discursifs.

1.4 Problématique et hypothèses de recherche

Notre problématique centrale est la suivante : comment, par quels procédés lexicaux, discursifs et iconiques, le discours médiatique et caricatural contemporain en Afrique du Nord participe-t-il à la construction, à la reproduction ou à la contestation de l'altérité héritée du contexte colonial ? Quatre hypothèses structurent notre démarche :

- Hypothèse 1 (continuité) : les désignations lexicales contemporaines et les représentations caricaturales s'inscrivent dans une continuité historique avec le discours colonial, reproduisant des hiérarchies civilisationnelles et des essentialisations ethno-culturelles.
- Hypothèse 2 (ambivalence) : le discours médiatique et caricatural manifeste une ambivalence structurelle ; il peut simultanément reproduire des stéréotypes hérités et constituer un espace de contestation par l'humour, l'ironie et le retournement satirique.
- Hypothèse 3 (agentivité) : les acteurs médiatiques et artistiques maghrébins développent des stratégies de resémantisation et de réappropriation, transformant les stigmates en emblèmes.
- Hypothèse 4 (contextualité) : les variations dans les représentations dépendent du contexte énonciatif, du genre discursif et de la position des énonciateurs.

1.5 Enjeux éthiques et politiques de la recherche

Cette recherche s'inscrit dans un projet décolonial visant à contribuer au démantèlement des mécanismes de domination symbolique. Trois enjeux la structurent : épistémologique (rompre avec l'ethnocentrisme méthodologique sans reproduire de la violence épistémique au sens de Spivak, 1988) ; éthique (penser la restitution des matériaux sensibles avec soin) ; pragmatique (produire des connaissances mobilisables par les acteurs sociaux, éducatifs et médiatiques engagés dans des projets de décolonisation symbolique).

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

2. Cadre théorique et posture méthodologique

2.1 L'ethnolinguistique comme porte d'entrée

L'ethnolinguistique, dans la tradition de Sapir (1929), Whorf (1956) et Duranti (1997), postule que la langue est un mode de construction du réel. Les catégories lexicales par lesquelles nous nommons l'Autre ne sont jamais neutres : elles charrient des représentations, des évaluations et des hiérarchies qui structurent notre perception du monde social. Cette perspective performative et constructiviste est notre point de départ pour analyser comment des termes comme « Maure » ou « indigène » construisent activement des catégories sociales autant qu'ils les décrivent.

2.2 L'analyse critique du discours

L'analyse critique du discours (ACD), développée par Fairclough (1992), van Dijk (1993) et Wodak (2001), part du principe que le discours est à la fois produit par les structures sociales et producteur de ces structures. Elle permet d'identifier les stratégies de nomination, les présuppositions implicites, les modalités énonciatives et les topoï argumentatifs qui naturalisent l'altérité. Van Dijk (1992) a notamment mis au jour la stratégie du « déni préfacé » : « Je ne suis pas raciste, mais... », procédé par lequel l'énonciateur se protège de l'accusation de racisme tout en tenant un propos stéréotypant.

2.3 Les études postcoloniales et décoloniales

Said (1978) a montré que l'orientalisme est un système de représentations qui produit l'Orient comme radicalement autre pour légitimer la domination coloniale. Fanon (1952, 1961) a analysé comment la colonisation produit des subjectivités aliénées et comment la résistance passe par la réappropriation du langage. Khatibi (1983) propose une « double critique » déconstruisant à la fois les représentations occidentales et les essentialismes identitaires maghrébins qui, en miroir, reproduiraient des logiques de clôture. Mbembe (2013) invite à penser un « devenir-monde » reconnaissant l'hybridité constitutive de toutes les cultures.

2.4 Posture énonciative et réflexivité

Notre posture est double : réflexive (consciente des implications éthiques de la manipulation de matériaux violents) et engagée (visant la décolonisation symbolique), sans que cet engagement soit contradictoire avec la rigueur scientifique, comme le souligne Bourdieu (1980) en préconisant de rendre explicites ses présupposés.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

3. Corpus et méthodologie

Le corpus est composite et organisé en trois ensembles : (1) corpus historique : dictionnaires et encyclopédies (XIXe–XXe siècles), récits de voyage, textes administratifs coloniaux ; (2) corpus contemporain: articles de presse francophone et hispanophone, caricatures publiées dans des quotidiens et hebdomadaires nord-africains et européens (2000–2023)

La méthode articule trois approches complémentaires. L'analyse lexicographique diachronique retrace les trajectoires sémantiques des ethnonymes à travers leurs définitions dictionnairiques. L'analyse du discours (positionnement énonciatif, modalisation, présupposés, figures rhétoriques) porte sur les textes médiatiques contemporains. La sémiotique visuelle (analyse des signes iconiques, composition, métaphores visuelles) s'applique aux caricatures.

Encadré méthodologique : exemple d'analyse

Exemple fictif (analogue à plusieurs cas réels) : une caricature d'un quotidien francophone représente un journaliste en costume et un homme en burnous. Le journaliste déclare : « Toujours en retard sur la modernité ? » ; l'homme en burnous répond : « Non, juste en avance sur vos préjugés. ». Analyse : le lexique (« modernité », « retard ») institue une hiérarchie temporelle et civilisationnelle ; la réplique inversée opère une ironie qui met en crise le présupposé. Visuellement, le micro et le costume renvoient à l'autorité médiatique, le burnous à une identité stéréotypée.

4. Analyse lexicale et sémiotique : construire l'altérité par les mots et les images

Cette section présente les résultats en trois temps : trajectoires sémantiques des ethnonymes (4.1), procédés discursifs récurrents (4.2) et lecture sémiotique des caricatures (4.3). Ces trois niveaux convergent vers une même conclusion : le discours indigéniste opère simultanément dans la langue, dans le discours et dans l'image.

4.1 Trajectoires sémantiques : du toponyme au stigmate

4.1.1 « Moro/Maure » : de la géographie à la race

Ce terme révèle quatre phases de racialisation. Initialement géographique et neutre (« Mauri » désigne les habitants de la Maurétanie romaine, Ier–VIIe s.), il acquiert avec la Reconquista ibérique une double charge ethno-religieuse (VIIIe–XVe s.) : le Maure est l'Autre religieux et l'envahisseur. La racialisation s'intensifie après l'expulsion des Morisques (1609-1614) : le Diccionario de Autoridades (1734) reconnaît explicitement sa charge péjorative (« sonaba mal », « injuriosa »), tandis que le Grand Larousse du XIXe siècle (1874) naturalise une hiérarchisation intellectuelle (« intelligence médiocre »). Contemporainement, « Moro » oscille entre stigmate

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

péjoratif en argot espagnol, réappropriation militante et folklorisation dans les fêtes de Moros y Cristianos.

4.1.2 « Indigène » : de l'autochtone au subalterne juridique

Initialement neutre (« né dans le pays », Académie française, 1694), le terme devient au XIXe siècle un statut juridique inférieur avec le Code de l'indigénat (1881, Algérie), privant les colonisés de droits politiques et les soumettant à des tribunaux spéciaux. Un Bulletin de l'enseignement des indigènes (1929) naturalise cette infériorité en préconisant une instruction limitée pour ne pas « détourner l'indigène de sa condition naturelle ». Après les indépendances, le terme devient tabou avant qu'une résurgence paradoxale ne se produise avec le mouvement des « Indigènes de la République » (France, 2005), qui opère un retournement performatif du stigmate colonial.

4.1.3 « Arabe » : polysémie et confusions stratégiques

Ce terme cumule cinq sens (ethnique, linguistique, religieux, géopolitique, racial) dont la confusion permet des glissements stratégiques naturalisant une homogénéisation de populations extrêmement diverses. La presse française illustre ce glissement : « Printemps arabe » (usage géopolitique) côtoie « individus d'origine arabe » (usage ethno-racial stigmatisant), sans que la distinction ne soit explicitée ni questionnée.

4.2 Procédés discursifs récurrents : naturaliser l'altérité

4.2.1 La nomination métonymique

L'ethnonyme cesse de désigner une origine pour qualifier un comportement moral négatif : « travailler comme un Arabe » (travailler mal), « Hacer el moro » en espagnol (feindre l'ignorance). Ce glissement de l'identité au défaut naturalise un lien présenté comme inhérent.

4.2.2 La modalisation euphémique

Les modalisateurs atténuants (« parfois réticentes au changement », « ont tendance à ») créent une apparence de nuance tout en reconduisant le stéréotype. Van Dijk (1992) a théorisé le « déni préfacé » (« Je ne suis pas raciste, mais... ») comme stratégie de protection contre l'accusation de racisme tout en maintenant le discours stéréotypant.

4.2.3 Les métaphores déshumanisantes

Le corpus de presse (2015–2023) révèle trois registres métaphoriques : hydraulique (« flux migratoires », « vagues », « déferlement »), militaire (« submersion », « envahissement », « territoires assiégés ») et pathologique (« gangrène islamiste », « cancer du radicalisme »). Chaque registre produit un effet spécifique : déshumanisation, légitimation de réponses défensives, ou appel implicite à l'« éradication ».

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

4.2.4 Le glissement culture/race

Taguieff (1988) a analysé ce « néo-racisme » : le discours raciste classique (« les races sont inégales ») cède la place à un discours culturaliste (« les cultures sont incompatibles »), maintenant la logique d'essentialisation et de hiérarchisation tout en changeant le vocabulaire. La trajectoire euphémique observée — « indigène » → « autochtone » → « population locale » → « communauté issue de l'immigration » — illustre ce déplacement formel sans transformation structurelle.

4.2.5 Les présupposés et l'effacement énonciatif

Des énoncés comme « Quand ces populations accepteront-elles enfin la modernité ? » ou « L'intégration des Maghrébins reste difficile » véhiculent leurs stéréotypes dans les présupposés sans les énoncer explicitement. L'effacement énonciatif (« Il est connu que... », « Tout le monde sait que... ») masque le sujet énonciateur pour donner au stéréotype l'apparence d'une vérité objective et partagée, immunisée contre la contestation.

4.3 Lecture sémiotique des caricatures : codes visuels de l'altérité

Nous analysons trois caricatures types représentatives de trois postures distinctes. Le passage de l'une à l'autre constitue une évolution de la position énonciative : de l'extérieur dominant à l'intérieur empowered.

4.3.1 Caricature type A : reproduction de stéréotypes

Une caricature parue dans un quotidien européen (2016) représente un bateau surchargé de personnages aux traits exagérés et aux codes orientalistes (turbans, barbes), ramant vers une côte européenne, sous le texte « L'Europe peut-elle encore fermer les yeux ? ». Au niveau iconique, les personnages forment une masse indifférenciée. La composition oppose la mer (chaos, danger) à la terre (ordre, civilisation). Le bateau incarne le topos de l'invasion, l'église suggère une menace religieuse, l'opposition costume/turbans matérialise modernité vs archaïsme .Cette caricature reproduit sans distance critique les codes du discours anti-immigration : déshumanisation, altérisation et naturalisation du péril migratoire.

4.3.2 Caricature type B : critique par mise en abyme

Une caricature marocaine francophone (2018) juxtapose deux cadres : « Ce que vous croyez voir » (homme en djellaba, chapelet, mosquée) et « Ce qui est » (même homme en jean, smartphone, café). Son phylactère dit : « Encore ça… ». La structure en diptyque rend visible le mécanisme du stéréotype. Le personnage accède au statut de sujet (il parle, réagit, a une intériorité). La caricature prend néanmoins le risque de reconduire visuellement le stéréotype tout en le critiquant textuellement, risque atténué par la distanciation que crée la structure réflexive.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

4.3.3 Caricature type C : auto-représentation subversive

Une caricature algérienne (2012) représente un caricaturiste en djellaba + béret + lunettes, dessinant un personnage orientaliste. Son phylactère : « Si je ne me caricature pas moi-même, d'autres le feront à ma place. Le mot « Exportation » sur son dessin constitue une ironie distanciée sur le marché international de l'image exotique. Cette caricature illustre la stratégie la plus radicale : réappropriation totale, subversion de la position énonciative (le marginalisé devient auteur), hybridité vestimentaire assumée refusant la binarité tradition/modernité.

Le tableau suivant synthétise les trois types :

Dimension	**Type A (reproduction)**	**Type B (critique)**	**Type C (subversion)**
Position de l'auteur	Extérieur, dominant	Extérieur, critique	Intérieur, empowered
Traitement du stéréotype	Reproduit sans distance	Montré pour déconstruire	Réapproprié et retourné
Rôle du personnage maghrébin	Objet passif	Sujet réactif	Sujet actif et créateur
Fonction	Naturaliser l'altérité	Dénaturaliser les codes	Réapproprier la représentation
Risque	Stigmatisation	Réitération involontaire	Exotisme auto-infligé

Tableau 1 *— Synthèse comparative des trois types de caricatures*

5. Discussion critique

Les résultats permettent de revenir sur nos quatre hypothèses initiales et d'en évaluer la validité.

L'hypothèse 1 (continuité) est largement confirmée. Les trajectoires sémantiques retracées montrent que les termes contemporains conservent des couches sémantiques héritées du colonial, atténuées ou euphémisées mais structurellement persistantes. La métaphore de l'invasion migratoire réactive le topos de la conquête barbare ; la polysémie stratégique d'« Arabe » prolonge les confusions essentialisantes des dictionnaires du XIXe siècle. Cette continuité ne s'opère

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

toutefois pas par répétition à l'identique, mais par transformations successives qui rendent la domination symbolique moins visible et plus difficile à contester.

L'hypothèse 2 (ambivalence) est pleinement confirmée. La caricature apparaît comme un espace structurellement ambigu : selon la position de l'auteur et les procédés mobilisés, elle peut naturaliser l'altérité (type A), la mettre en crise (type B) ou la retourner radicalement (type C). Ce constat rejoint l'analyse de Hutcheon (1994) sur la logique de l'ironie : il n'existe pas d'ironie sans risque d'être mal comprise ou sans reconduction partielle de ce qu'elle vise à dénoncer.

L'hypothèse 3 (agentivité) est confirmée avec une nuance importante. Les stratégies de réappropriation existent et constituent un phénomène discursif et artistique réel. Cependant, comme le souligne Khatibi (1983), cette réappropriation risque parfois de reconduire les catégories binaires imposées par le colonisateur plutôt que de les déconstruire radicalement. L'agentivité symbolique ne suffit pas à garantir la subversion : elle peut aussi reproduire, en miroir, les logiques de l'adversaire.

L'hypothèse 4 (contextualité) est également confirmée. La presse hispanophone mobilise « Moro » dans un registre populaire ambigu ; la presse francophone recourt à des euphémismes qui masquent la logique de différenciation. Ces variations confirment la nécessité d'analyses contextualisées plutôt que de généralisations transculturelles.

Au-delà des hypothèses, nos résultats permettent d'identifier une tension structurelle entre la persistance du lexique colonial et l'émergence de contre-discours. Cette tension reflète des rapports de pouvoir qui dépassent largement le champ du discours : la décolonisation symbolique ne peut se substituer à la décolonisation politique et économique, mais elle en est une condition nécessaire.

6. Conclusion et perspectives

Cette étude a démontré que le discours indigéniste en Afrique du Nord opère à travers trois registres interdépendants : le lexique, le discours et l'image. Trois résultats principaux se dégagent.

Premièrement, les trajectoires sémantiques des ethnonymes révèlent une sédimentation coloniale persistante : des termes initialement neutres ou géographiques ont acquis progressivement des connotations raciales et morales, avant d'être des euphémismes sans que la logique fondamentale de différenciation soit abandonnée. Deuxièmement, cinq procédés discursifs récurrents — nomination métonymique, modalisation euphémique, métaphore déshumanisante, glissement culture/race, présupposition silencieuse — participent à la naturalisation de l'altérité dans le discours médiatique contemporain. Troisièmement, la caricature constitue un espace ambivalent où coexistent reproduction, critique et subversion des stéréotypes, selon la position énonciative de l'auteur.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Ces résultats ont trois implications principales. Sur le plan académique, ils plaident pour une ethnolinguistique critique articulant analyse lexicale, analyse du discours et sémiotique visuelle, et pour des recherches comparatives entre traditions coloniales distinctes (francophone vs hispanophone). Sur le plan pédagogique, ils invitent à intégrer l'éducation critique aux représentations dans les curricula, tant au Maghreb qu'en Europe, afin de développer les compétences d'identification des mécanismes de naturalisation de l'altérité. Sur le plan des pratiques médiatiques, ils plaident pour une réflexivité accrue des journalistes et des caricaturistes face aux héritages coloniaux inconscients dans leurs choix lexicaux et iconographiques.

Plusieurs pistes de recherche méritent d'être poursuivies : une étude quantitative à grande échelle sur les corpus journalistiques pour mesurer l'évolution diachronique des procédés identifiés ; des recherches collaboratives intégrant les points de vue des acteurs médiatiques et artistiques maghrébins ; une extension comparative à d'autres contextes postcoloniaux (Afrique subsaharienne, Antilles, Amérique latine) pour évaluer la généralité des mécanismes identifiés. Des limites inhérentes à cette étude doivent également être signalées : la nature qualitative du corpus ne permet pas de généralisations statistiques ; l'analyse de la réception des discours par les publics reste une dimension à explorer.

En définitive, l'étude du discours indigéniste n'est pas une archéologie : c'est une analyse du présent. La langue est un champ de pouvoir, mais aussi un espace de lutte symbolique. C'est précisément dans cet espace que se joue, pour une part, la possibilité d'un dépassement des héritages coloniaux.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Références

- Note : les références primaires (sources primaires historiques analysées comme données) sont listées séparément des références secondaires (littérature théorique).
- Sources primaires (corpus analysé)
- Académie française. (1694). Dictionnaire de l'Académie françoise (1re éd.). Jean-Baptiste Coignard.
- Bulletin de l'enseignement des indigènes de l'Académie d'Alger. (1929). Imprimerie officielle.
- Code de l'indigénat. (1881, 28 juin). Décret relatif aux infractions spéciales à l'indigénat en Algérie. Journal officiel de la République française.
- Dahir du 16 mai 1930 [dit « Dahir berbère »]. Bulletin officiel du Protectorat de la République française au Maroc, 919.
- Diccionario de Autoridades. (1734). Real Academia Española.
- Grand Larousse du XIXe siècle. (1874). Entrée « MAURE ». Administration du Grand Dictionnaire Universel.
- **Références théoriques**
- Bourdieu, P. (1980). Le sens pratique. Éditions de Minuit.
- Duranti, A. (1997). Linguistic anthropology. Cambridge University Press.
- Fairclough, N. (1992). Discourse and social change. Polity Press.
- Fanon, F. (1952). Peau noire, masques blancs. Éditions du Seuil.
- Fanon, F. (1961). Les damnés de la terre. François Maspero.
- Foucault, M. (1969). L'archéologie du savoir. Gallimard.
- Hutcheon, L. (1994). Irony's edge: The theory and politics of irony. Routledge.
- Khatibi, A. (1974). La blessure du nom propre. Denoël.
- Khatibi, A. (1983). Maghreb pluriel. Denoël.
- Mbembe, A. (2013). Critique de la raison nègre. La Découverte.
- Said, E. W. (1978). Orientalism. Pantheon Books.
- Sapir, E. (1929). The status of linguistics as a science. Language, 5(4), 207–214. https://doi.org/10.2307/409588
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Éds.), Marxism and the interpretation of culture (pp. 271–313). University of Illinois Press.
- Taguieff, P.-A. (1988). La force du préjugé : Essai sur le racisme et ses doubles. La Découverte.
- Van Dijk, T. A. (1992). Discourse and the denial of racism. Discourse & Society, 3(1), 87–118. https://doi.org/10.1177/0957926592003001005
- Van Dijk, T. A. (1993). Elite discourse and racism. Sage.
- Whorf, B. L. (1956). Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf (J. B. Carroll, Éd.). MIT Press.
- Wodak, R. (2001). The discourse-historical approach. In R. Wodak & M. Meyer (Éds.), Methods of critical discourse analysis (pp. 63–94). Sage.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

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

Mohammed El Idrissi[1]

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.

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

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

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.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

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

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

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.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

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

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

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

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

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

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

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

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

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

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

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.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

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

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

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 :

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

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 normativation 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

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

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

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

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).

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

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.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

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

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

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

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

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.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Références bibliographiques

- Audigier, F. (2006). Des finalités de l'éducation chahutées. L'exemple des « Éducations 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 éducations 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 « Éducations 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
- 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
- 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

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Digital Mediation of the Sacred: How Social Media Catalyzes the Reconfiguration of Religious Identity among Tunisian Youth

Salem Chaouachi[1]

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 13

To cite this article: Chaouachi, S. (2026). Digital Mediation of the Sacred: How Social Media Catalyzes the Reconfiguration of Religious Identity among Tunisian Youth. Science Step Journal, 4(13). ISSN: 3009-500X
https://doi.org/10.5281/zenodo.22116138

Abstract

Based on a doctoral dissertation, this article examines the influence of Web 2.0 on the construction of religious identity among young people in Tunisia by exploring the mechanisms through which the Internet and social media shape their religious perceptions, practices, and behaviors. The study adopts a mixed-methods approach inspired by Grounded Theory, combining a questionnaire survey conducted with 238 participants from the La Manouba district and twelve in-depth interviews to investigate young people's use of digital media and their religious representations. The findings reveal that while the Qur'an and the family remain the primary sources of religious information, the Internet has become a major source for young people. The study demonstrates that the Internet acts as a "catalyst" in the construction of religious identity: rather than creating this identity, it accelerates and intensifies pre-existing identity transformations by facilitating access to a wide range of religious content, fostering interactions within online communities, and reinforcing the appropriation of religious references. This dynamic provides a better understanding of the rapid evolution of religious attitudes and behaviors observed in post-revolutionary Tunisia, including certain processes of radicalization. The article makes an original theoretical contribution by conceptualizing the Internet as a catalyst for religious identity transformations rather than their direct cause. It also highlights the need for educational, religious, and social institutions to adapt their strategies in order to better understand, support, and prevent the emerging dynamics of religiosity in the digital age.

Keywords: Religious identity, Youth, Web 2.0, Internet, Social media, Radicalization, Tunisia, Grounded Theory, Catalyst

[1] Religious identity; Youth; Web 2.0; Internet; Social media; Radicalization; Tunisia; Grounded Theory; Catalyst.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

La médiation numérique du sacré :
Comment les réseaux sociaux catalysent la reconfiguration identitaire religieuse des jeunes en Tunisie

Salem Chaouachi

Resumé

Issu d'une thèse de doctorat, cet article analyse l'influence du Web 2.0 sur la construction de l'identité religieuse des jeunes en Tunisie en examinant les mécanismes par lesquels Internet et les réseaux sociaux transforment leurs perceptions, leurs pratiques et leurs comportements religieux. La recherche adopte une approche mixte inspirée de la Grounded Theory (Théorisation Enracinée), combinant une enquête par questionnaire menée auprès de 238 participants de la délégation de La Manouba et douze entretiens compréhensifs afin d'explorer les usages des médias numériques et les représentations religieuses des jeunes. Les résultats montrent que, si le Coran et la famille demeurent les principales sources d'information religieuse, Internet est devenu une source majeure pour les jeunes. L'étude met en évidence qu'Internet agit comme un « catalyseur » de la construction de l'identité religieuse : il ne crée pas cette identité, mais accélère et intensifie des transformations identitaires déjà engagées en facilitant l'accès à une diversité de contenus religieux, en favorisant les interactions au sein de communautés virtuelles et en renforçant les processus d'appropriation des références religieuses. Cette dynamique permet de mieux comprendre l'évolution rapide des attitudes et des comportements religieux observés dans la Tunisie post-révolutionnaire, y compris certains processus de radicalisation. L'article propose ainsi une contribution théorique originale en conceptualisant Internet comme un catalyseur des transformations identitaires religieuses plutôt que comme leur cause directe et souligne la nécessité pour les institutions éducatives, religieuses et sociales d'adapter leurs stratégies afin de mieux comprendre, accompagner et prévenir les nouvelles dynamiques de religiosité à l'ère du numérique.

Mots-clés : Identité religieuse, Jeunesse, Web 2.0, Internet, Médias sociaux, Radicalisation, Tunisie, Grounded Theory, Catalyseur.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

1- Introduction

La question de la jeunesse et de son rapport à la religion, en particulier l'Islam, constitue un champ d'étude d'une pertinence croissante, mobilisant l'attention des chercheurs en sciences humaines et des médias. Ce phénomène est d'autant plus saillant en Tunisie, où le contexte post-révolutionnaire a engendré une reconfiguration des dynamiques sociales et religieuses. L'actualité nationale et internationale, souvent dominée par la focalisation médiatique sur l'Islam, met en lumière des groupes se présentant comme défenseurs de cette religion, mais prônant une radicalisation extrême pouvant mener à des actes terroristes. Cette médiatisation a malheureusement contribué à l'émergence d'une association réductrice entre l'Islam et la violence, occultant la complexité des préceptes religieux et des mouvements sectaires (Willaime, 2012, p. 8). Comme le souligne Bourdieu, les mots peuvent créer des fantasmes, des peurs et des représentations fausses, favorisant un amalgame dangereux entre l'Islam et le terrorisme (Bourdieu, 1996, p. 19).

Le processus de radicalisation, loin d'être propre à l'Islam, est un phénomène social observable dans diverses réalités historiques, comme en témoignent les mouvements d'extrême gauche ou nationalistes (Dassetto, Radicalisme et djihadisme. Devenir extrémiste et agir en extrémiste : essai, 2014, p. 2). En Tunisie, l'engagement d'un nombre significatif de jeunes dans des mouvements djihadistes, avec des estimations variant entre 2000 et 6000 individus selon un rapport des Nations Unies en 2015 (Khefifi, 2015), a interpellé la société et les chercheurs (MOOS, 2017, p. 2). Les médias tunisiens, à l'instar de leurs homologues occidentaux, ont souvent réitéré l'idée d'un lien entre l'Islam radical et le terrorisme, renforçant l'association entre religion et violence.

Historiquement, le discours religieux en Tunisie a connu une évolution notable. Avant l'avènement d'Internet et la démocratisation des réseaux sociaux, il était principalement basé sur la rhétorique et se tenait dans les mosquées. L'apparition des médias audiovisuels a étendu sa diffusion, avec des programmes religieux réguliers à la radio et à la télévision tunisiennes (السنوسي، 2009، صفحة 149). L'arrivée des chaînes satellitaires religieuses arabes a marqué une étape supplémentaire, permettant au discours religieux de s'inviter directement dans les foyers, échappant ainsi au contrôle de l'État tunisien et exposant les publics à des discours parfois extrémistes (السنوسي، 2009، صفحة 149).

Dans ce paysage médiatique et religieux en mutation, l'Internet et les réseaux sociaux ont acquis une place prépondérante. Le nombre d'utilisateurs tunisiens d'Internet a atteint 7 898 534 en décembre 2017, avec 6 400 000 inscrits sur Facebook à la même date (Internet World Stats, 2019). Ces plateformes sont devenues des vecteurs importants de contenu religieux, comme en témoigne la popularité de pages et de chaînes YouTube dédiées à l'Islam (Internet World Stats, 2019). Ces indicateurs révèlent l'importance de l'Islam chez les utilisateurs tunisiens des réseaux sociaux et soulignent la nécessité de comprendre comment ce contenu est perçu et quelle est sa place chez les jeunes tunisiens.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Cette recherche vise à explorer et comprendre le processus de construction de l'identité religieuse des jeunes en Tunisie, en se focalisant spécifiquement sur le rôle d'Internet et des réseaux sociaux dans ce processus. La problématique centrale s'articule autour de la manière dont, dans un contexte de liberté d'expression et d'absence de censure en ligne, les Tunisiens interagissent avec le discours religieux, et comment cette nouvelle forme de médiation peut influencer l'émergence de discours radicaux. Des études ont montré qu'une part significative des jeunes tunisiens sympathise avec le courant salafiste, rendant d'autant plus cruciale l'analyse du rôle des médias numériques (الأديب، 2018، صفحة 83).

Toutefois, si de nombreuses recherches se sont intéressées aux contenus religieux diffusés en ligne ou aux phénomènes de radicalisation, peu d'études ont analysé le rôle joué par Internet dans le processus de construction de l'identité religieuse des jeunes.

Dès lors, la question scientifique qui guide cette recherche est la suivante :

Comment Internet et les réseaux sociaux influencent-ils le processus de construction de l'identité religieuse des jeunes tunisiens à l'ère du Web 2.0, et dans quelle mesure peuvent-ils être considérés comme un catalyseur des transformations identitaires plutôt que comme leur cause directe ?

2- Revue de Littérature : Médias, Religion et Identité

Pour positionner cette étude dans le champ scientifique, il est essentiel d'examiner les travaux existants sur la médiation et la religion. La médiation est comprise comme une instance ou une action qui relie les membres d'une société, tissant le lien social à travers le langage, les habitudes et les représentations (Eschstruth, p. 58). Le concept de religion, quant à lui, désigne un univers symbolique et pratique élaboré pour donner sens à la vie et à la mort, agrégeant croyances, dogmes, liturgie et traditions (Etienne, Bloess, Noreck, & Roux, 2004, p. 386). Les sciences de l'information et de la communication (Présentation de la discipline sciences de l'information et de la communication, s.d.), de par leur caractère interdisciplinaire (Olivier, Observer la communication: naissance d'une interdiscipline, 2000), sont particulièrement aptes à aborder ces questions, se référant à diverses disciplines des sciences humaines et sociales (Aktouf, 1987).

Le rapport entre la religion et les médias est un sujet qui a été relativement peu traité en sociologie des médias, cette dernière ayant souvent privilégié d'autres objets d'étude comme la violence ou la communication politique (Bréchon, 2000, p. 3). Pierre Bréchon a tenté de cartographier ce champ d'études, identifiant deux grandes tendances. Une première approche, plus optimiste, considère le fait religieux à travers le prisme des médias. Bréchon affirme que le « totem religieux est une hypostase de la société », sa substance condensée et sa manifestation glorifiée (Bréchon, 2000, p. 4). Il compare le sacré religieux aux médias, notant que les médias permettent un accès

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

quotidien au sacré, contrairement à la religion où cet accès est ritualisé et ponctuel (Bréchon, 2000, p. 5). Il va même jusqu'à comparer la télévision à la religion, la décrivant comme l'un des principaux liens sociaux de la société individualiste de masse, renforçant la cohésion sociale (Bréchon, 2000, p. 5).

Une seconde tendance, moins optimiste, s'inscrit dans la tradition marxiste, où les religions sont perçues comme des idéologies aliénantes. Dans cette perspective, les médias sont parfois critiqués comme étant la « nouvelle religion aliénante », un « nouvel opium du peuple » qui anesthésie les masses et favorise la fuite dans le rêve, plutôt que de former des citoyens conscients et critiques (Bréchon, 2000, p. 5). L'image du religieux dans les médias est également une approche qui analyse la manière dont les médias traitent la religion, notamment à travers l'actualité (Bréchon, 2000, p. 8). Par ailleurs, les leaders religieux ont appris à utiliser les médias comme outils de communication pour imposer leur présence (Bréchon, 2000, p. 8), développant des stratégies en rapport avec le système médiatique (Bréchon, 2000, p. 9).

À l'ère du Web 2.0, de nouvelles études ont émergé pour analyser la communication religieuse en ligne. Anis Akrouti (2020) a étudié la communication de l'État Islamique sur Internet et les réseaux sociaux, en analysant des contenus audiovisuels, audio et écrits (عكروتي، 2020). Mohamed Ghazali s'est intéressé à la spécificité de la sensibilisation religieuse via les réseaux sociaux, menant une étude empirique sur Facebook pour comprendre les effets de la *Daawa* islamique sur les comportements des jeunes utilisateurs (غزالي). Hamda Thaqbaïth a exploré la rhétorique du public dans la réception du discours religieux en Algérie, soulignant l'importance d'Internet comme espace de liberté pour l'information religieuse et la diffusion des *fatwas* par des cheikhs sur les réseaux sociaux (ثقبايث).

Cependant, la thèse identifie une lacune significative dans la littérature : peu d'études se sont focalisées sur la réception et l'usage des réseaux sociaux dans la sphère religieuse, se concentrant davantage sur le contenu diffusé. Les enquêtes quantitatives, bien qu'utiles, ne permettent pas d'explorer en profondeur la complexité de la réception et de l'usage, qui nécessitent une approche qualitative en raison de leur caractère intime (Mayer, Ouellet, Saint-Jacques, & Turcotte). Des travaux comme ceux de Hind Azzouz (2013) sur la presse algérienne et la conscience religieuse (عزوز، 2013), ou d'Amel Moussa (2018) sur la religiosité des jeunes tunisiens et l'influence des médias (موسى، 2018), ont abordé des thématiques proches mais sans se pencher spécifiquement sur l'Internet à l'ère du Web 2.0. Cette absence de connaissances sur l'usage de l'Internet et des réseaux sociaux dans la sphère religieuse en général, au-delà de la seule radicalisation, justifie pleinement la présente recherche (Mayer, Ouellet, Saint-Jacques, & Turcotte).

En outre, les études consacrées au contexte tunisien demeurent limitées et abordent généralement la religiosité des jeunes ou les usages des médias numériques de manière séparée, sans analyser les interactions entre ces deux dimensions. Plus particulièrement, peu de recherches se sont intéressées au rôle spécifique d'Internet et des réseaux sociaux comme facteurs influençant la

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

construction de l'identité religieuse des jeunes à partir de leurs pratiques, de leurs expériences et de leurs représentations.

La présente recherche entend combler cette lacune en adoptant une approche mixte inspirée de la Grounded Theory, permettant de faire émerger un modèle explicatif directement à partir des données empiriques. Au-delà de l'identification des usages numériques, cette étude propose une contribution théorique originale en conceptualisant Internet non comme une cause directe des transformations identitaires, mais comme un **catalyseur** qui accélère et renforce des processus de construction de l'identité religieuse déjà engagés. Cette perspective apporte un éclairage nouveau sur les interactions entre les technologies numériques, les pratiques religieuses et les dynamiques identitaires des jeunes tunisiens à l'ère du Web 2.0.

3- Méthodologie de Recherche

Pour répondre à la problématique de la construction de l'identité religieuse des jeunes tunisiens à l'ère du Web 2.0, cette recherche a adopté une approche méthodologique mixte, combinant des enquêtes quantitative et qualitative. Ce choix est motivé par la nécessité d'explorer un champ où les connaissances théoriques préexistantes sont limitées, et de construire un raisonnement directement à partir des données empiriques (Guillemette & Luckerhoff, 2015, p. 5).

L'approche s'inspire de la *Grounded Theory* (Théorisation Enracinée), une méthodologie qualitative visant à construire une théorie à partir des données (Corbin & Strauss, 2015, p. 15). L'avantage de cette approche est qu'elle ne cherche pas à tester des hypothèses préétablies, mais plutôt à laisser émerger la théorie des données collectées sur le terrain. Le terme "grounded" signifie littéralement "enraciné dans les données" (Corbin & Strauss, 2015, p. 15). Bien que la *Grounded Theory* soit principalement qualitative, elle n'exclut pas l'intégration de données quantitatives, considérées comme un allié potentiel pour la construction théorique (LaDona & Meghan, 2006, p. 2025). Cette flexibilité permet d'éviter les écueils du déterminisme social ou technique en prenant en compte les deux aspects de la problématique.

3.1- Outils de Collecte de Données

Deux outils complémentaires ont été utilisés pour constituer le corpus à analyser :

1) **L'enquête par questionnaire** : Cet outil a permis de collecter des informations quantitatives auprès d'un échantillon d'individus (Check & Schutt, 2012, p. 160). Les données recueillies ont servi à obtenir des indicateurs clés sur la population étudiée, orientant ainsi les questions de l'enquête qualitative. L'objectif n'était pas de vérifier des hypothèses, mais d'explorer la population et de dégager des indicateurs provisoires pour guider les entretiens compréhensifs.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

2) **Les entretiens compréhensifs** : Cet outil qualitatif a été privilégié pour collecter des données riches en informations, en se focalisant sur le sens que les individus donnent à leurs actions et perceptions (Kauffman, 1996, p. 16). L'entretien compréhensif est un "support d'exploration" plutôt qu'une simple "technique de recueil d'information", caractérisé par sa souplesse et sa capacité à accéder à la richesse du matériau (Kauffman, 1996, p. 16). L'objectif était de comprendre plutôt que de simplement décrire les phénomènes.

3.2- L'Échantillon

La constitution de l'échantillon a été réalisée en deux temps, correspondant aux deux types d'enquêtes :

1) **L'enquête quantitative** : Un échantillonnage par quotas a été utilisé, jugé le plus adapté en l'absence de possibilité d'échantillonnage aléatoire et de moyens pour construire une base de données exhaustive de la population étudiée (Grenon & Viau, 1996, p. 22). L'échantillon était représentatif des habitants de la délégation de La Manouba, en Tunisie, et était composé de 238 personnes âgées de 15 ans et plus, réparties selon des critères de sexe et d'âge basés sur les données de l'Institut National de la Statistique (INS) de 2014 (INS, 2014).

2) **L'enquête qualitative** : Une population restreinte de 12 personnes (6 hommes et 6 femmes) de la délégation de La Manouba a été sélectionnée. Le nombre limité de participants est justifié par la nature qualitative de l'étude, qui privilégie la profondeur des opinions et des représentations plutôt que la représentativité numérique. L'objectif était de saisir les sens qui se dégagent de la parole des enquêtés dans un contexte particulier, ce qui ne nécessite pas un grand nombre d'individus pour obtenir des données riches.

4- Résultats de l'Enquête Empirique

4.1- Sources d'Information Religieuse (Quantitative)

L'enquête quantitative a permis de classer les différentes sources d'information religieuse utilisées par l'échantillon étudié. Le **Coran** se positionne comme la première source d'information religieuse pour toutes les tranches d'âge, avec 90% des enquêtés le citant. Viennent ensuite la **famille**, les **médias** (télévision, radio), la **mosquée**, les **amis**, **Internet**, les **livres** et les **enseignants**, et enfin les **écoles coraniques et associations religieuses**.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Une analyse plus fine révèle des différences significatives entre les tranches d'âge. Chez les jeunes (15-39 ans), **Internet** occupe une place prépondérante, se classant en deuxième position des sources d'information religieuse, à égalité avec la famille. Cette observation contraste avec l'ensemble de l'échantillon où Internet n'arrive qu'en sixième position. Pour les adultes (40 ans et plus), Internet est une source d'information religieuse moins importante, ce qui souligne une fracture générationnelle dans l'accès et l'utilisation des ressources religieuses en ligne.

4.2- Rôle de l'Internet et des Médias Sociaux (Qualitative)

Les entretiens compréhensifs ont mis en lumière le rôle actif d'Internet et des médias sociaux dans l'apprentissage et la construction de l'identité religieuse des jeunes. Plusieurs enquêtés ont témoigné avoir appris des choses sur leur religion via YouTube, notamment des *hadiths* ou des *sourates* du Coran. L'accès à une multitude de contenus religieux, souvent présentés de manière didactique et attrayante, facilite cet apprentissage. Par exemple, une enquêtée, Soumaya, a expliqué comment elle a commencé à porter le *hijab* après avoir visionné des vidéos sur YouTube, qui ont agi comme un déclencheur pour son changement de comportement religieux. Ce cas illustre comment Internet peut être un espace d'exploration et de renforcement des convictions religieuses.

Les motivations derrière cet apprentissage religieux en ligne sont diverses. Certains jeunes cherchent à défendre l'Islam face aux critiques ou aux amalgames, tandis que d'autres y voient un moyen d'acquérir un prestige personnel au sein de leur communauté. La facilité d'accès à l'information et la possibilité d'interagir avec des contenus et des communautés religieuses en ligne contribuent à l'engagement des jeunes. Les réseaux sociaux, en particulier, offrent un espace où les jeunes peuvent exprimer leur religiosité, partager leurs connaissances et échanger avec d'autres, ce qui renforce leur sentiment d'appartenance et leur identité religieuse.

Les entretiens ont également révélé que les changements d'attitudes et de comportements religieux, comme le port du *hijab* ou l'adoption de pratiques plus rigoureuses, sont souvent précédés par une période d'exploration et de réflexion facilitée par Internet. Les jeunes peuvent y trouver des réponses à leurs questions, des arguments pour étayer leurs croyances, et des modèles à suivre. Ce processus, bien que personnel, est accéléré et amplifié par la disponibilité et l'accessibilité des contenus religieux en ligne. Il est important de noter que le Coran reste la référence principale, mais sa compréhension est souvent médiatisée par d'autres sources, dont Internet fait désormais partie intégrante.

5- Discussion : Internet comme Catalyseur de Changement

Les résultats de cette recherche mettent en évidence un rôle crucial d'Internet et des médias sociaux dans la construction de l'identité religieuse des jeunes tunisiens : celui de **catalyseur de changement**. Loin d'être de simples réactifs directs, ces outils numériques accélèrent les

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

transformations des attitudes et des comportements religieux, sans être la cause première de ces changements. Cette notion de catalyseur peut être illustrée par une analogie chimique : un catalyseur est une substance qui augmente la vitesse d'une réaction chimique sans être consommée par la réaction elle-même. De la même manière, Internet et les réseaux sociaux facilitent et accélèrent le processus de construction identitaire religieuse sans en être l'unique moteur.

Ce rôle de catalyseur s'explique par plusieurs aspects techniques et sociaux du Web 2.0. Sur le plan technique, l'accès rapide et quasi illimité à une multitude de contenus religieux (vidéos, articles, forums, prêches) permet aux jeunes d'explorer diverses interprétations et courants de pensée. Les algorithmes de recommandation des plateformes sociales, en suggérant des contenus similaires à ceux déjà consultés, peuvent également renforcer et accélérer l'exposition à des discours spécifiques, qu'ils soient modérés ou plus radicaux. Sur le plan social, Internet et les réseaux sociaux facilitent la rencontre et l'interaction entre individus partageant des intérêts religieux communs. Ces communautés en ligne offrent un espace de validation, de soutien et d'échange, où les jeunes peuvent affiner leurs convictions et renforcer leur sentiment d'appartenance. Ce phénomène est particulièrement pertinent dans un contexte où les institutions religieuses traditionnelles peuvent parfois sembler moins accessibles ou moins adaptées aux modes de communication des jeunes.

La *Grounded Theory* s'est avérée particulièrement pertinente pour l'émergence de cette théorie du "rôle catalyseur". En partant des données empiriques collectées via les questionnaires et les entretiens, il a été possible de construire un modèle explicatif qui n'était pas préétabli. L'observation des pratiques des jeunes et de leurs discours a permis de dégager cette notion de catalyseur, qui offre une nouvelle perspective sur la médiation religieuse à l'ère numérique. Ce modèle permet de comprendre comment Internet, en tant qu'outil, amplifie et accélère des processus identitaires déjà en cours, sans pour autant en être la cause originelle. Comme le souligne Wacquant, un événement ou un outil peut agir comme un "réactif chimique", révélant des structures sous-jacentes et accélérant des tendances déjà existantes (Wacquant, 2003, p. 31).

Cette discussion met en lumière la complexité de l'interaction entre les jeunes, la religion et les technologies numériques. Elle invite à dépasser une vision simpliste qui attribuerait à Internet la seule responsabilité de la radicalisation, pour adopter une approche plus nuancée qui reconnaît son rôle d'accélérateur dans des processus identitaires multiples et parfois contradictoires. La compréhension de ce rôle de catalyseur est essentielle pour développer des stratégies d'éducation et de prévention plus efficaces, qui tiennent compte des dynamiques spécifiques du monde numérique.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

6- Conclusion

Cette recherche a exploré la construction de l'identité religieuse des jeunes en Tunisie à l'ère du Web 2.0, en se basant sur une approche méthodologique mixte inspirée de la *Grounded Theory*. Les résultats de l'enquête empirique, combinant données quantitatives et qualitatives, ont mis en évidence le rôle prépondérant du Coran et de la famille comme sources d'information religieuse, tout en révélant une importance croissante d'Internet chez les jeunes. L'analyse qualitative a permis de saisir les nuances de cet engagement en ligne, montrant comment Internet facilite l'apprentissage religieux et peut influencer des changements d'attitudes et de comportements.

L'apport théorique majeur de cette étude réside dans la proposition du concept d'**Internet comme catalyseur de changement** dans le processus de construction de l'identité religieuse. Loin d'être une cause directe, Internet et les médias sociaux agissent comme des accélérateurs, intensifiant et orientant des dynamiques identitaires préexistantes. Cette fonction catalytique s'explique par la facilité d'accès à une diversité de contenus religieux et la formation de communautés en ligne, qui offrent des espaces d'exploration, de validation et de renforcement des convictions. Cette perspective permet de dépasser une vision simpliste de l'impact du numérique sur la religion, en reconnaissant sa capacité à amplifier des processus complexes.

Les implications de cette recherche sont multiples. Elle souligne la nécessité pour les institutions éducatives et religieuses de prendre en compte l'influence du numérique (Jeffrey, Lachance, Le Breton, Sellami, & Haj Salem, 2016, p. 83) dans la formation de l'identité des jeunes. L'échec du système éducatif tunisien à contrecarrer certains discours radicaux véhiculés en ligne, met en lumière l'urgence d'adapter les stratégies de prévention et d'éducation (Cherni, Mejri, & Ghrissa, 2017, p. 24).

Les résultats ouvrent également plusieurs perspectives de recherche, notamment l'étude comparative de ce modèle dans d'autres contextes culturels, l'analyse de l'influence des algorithmes de recommandation et de l'intelligence artificielle sur les processus de construction identitaire, ainsi que l'exploration du rôle d'autres variables, telles que le niveau d'éducation, le capital culturel, le genre ou les pratiques médiatiques, dans les transformations contemporaines de la religiosité des jeunes.

Cependant, cette étude présente des limites. La théorie du « rôle catalyseur d'Internet à l'ère du web 2.0 » est une théorie émergente qui nécessite davantage de travaux empiriques pour être développée en un modèle fiable et généralisable. Les perspectives futures de recherche pourraient inclure des études comparatives avec d'autres contextes géographiques et culturels, ainsi qu'une exploration plus approfondie des mécanismes psychologiques et sociaux sous-jacents à ce rôle de catalyseur. En outre, une analyse des contenus religieux spécifiques consommés par les jeunes en ligne et de leur impact différencié serait pertinente.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

En fin de compte, la construction de l'identité religieuse est un processus complexe, individuel et intime, profondément reconfiguré par l'avènement du Web 2.0. Comprendre le rôle de catalyseur d'Internet est essentiel pour appréhender les dynamiques contemporaines de la religiosité juvénile et pour élaborer des réponses adaptées aux défis qu'elles posent à la société.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Références

- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec, 1987, 213 pp. .* Consulté le septembre 24, 2020, sur http://classiques.uqac.ca/contemporains/Aktouf_omar/metho_sc_soc_organisations/metho_sc_soc_organisations.pdf?
- Bourdieu, P. (1996). *Sur la télévision.* Paris: Liber Raison d'Agir.
- Bréchon, P. (2000). *Médias et religions en miroir.* Presses Universitaires de France.
- Check, J., & Schutt, R. (2012). *Research Methods in Education.* Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cherni, I., Mejri, K., & Ghrissa, S. (2017). *Etude ACP sur le processus des facteurs majeurs de la radicalisation des jeunes de deux sexes à Zarzouna et Douar Hicher en Tunisie.* ADD.
- Dassetto, F. (2014, juin). Radicalisme et djihadisme. Devenir extrémiste et agir en extrémiste : essai.
- Eschstruth, I. (s.d.). *Lexique sociologique et ethnologique.* Consulté le septembre 16, 2018, sur http://www.litt-and-co.org/citations_SH/l-q_SH/lexique_soci%E7ologique.pdf
- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2015). Introduction : Les multiples voies de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Approches inductives : Travail intellectuel et construction des connaissances*.
- INS. (2014). *Résultats du recensement 2014 par gouvernorats et délégations (Vol2).* Consulté le Décembre 14, 2019, sur Statistiques Tunisie: http://census.ins.tn/fr/resultats
- Jeffrey, D., Lachance, J., Le Breton, D., Sellami, M., & Haj Salem, J. (2016). *JEUNES ET DJIHADISME Les conversions interdites.* Les Presses de l'Université Laval.
- Kauffman, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif.* Paris: Nathan, collection 128.
- LaDona, K., & Meghan, C. (2006). Grounded visualization: integrating the analysis of qualitative and quantitative data through grounded theory and visualization. *38*.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C., & Turcotte, D. (s.d.). *Méthodes de recherche en intervention sociale.* Gaëtan Morin.
- MOOS, O. (2017, Décembre). Le phénomène jihadiste en Tunisie. *Religioscope*(40).
- Olivier, B. (2000). *Observer la communication: naissance d'une interdiscipline.* CNRS éditions.
- *Présentation de la discipline sciences de l'information et de la communication*. (s.d.). Consulté le avril 14, 2022, sur Conseil National des Universités: https://conseil-national-des-universites.fr/cnu/#/entite/entiteName/CNU/idChild/34/idNode/4471-4497
- Wacquant, L. (2003, novembre-décembre). Un événement-catalyseur : à propos du 11 septembre. *Mouvements*(30).

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- Willaime, J.-P. (2012, Mars). Les attitudes des jeunes à l'égard de la religion en France. (54).
- (2019, octobre 16). Retrieved from Internet World Stats: https://www.internetworldstats.com/africa.htm#tn

- حامدة ثقبايث. (بلا تاريخ). بلاغة الجمهور في تلقي الخطاب ال د يني في الجزائر. دراسة في نسق الاستجابة والرد. *الخطاب*(15).
- عكروتي, أ .(2020) .*إعلام التوحش والقتل الملون* .تونس: مؤسسة كونراد أديناور.
- محمد غزالي. (بلا تاريخ). مؤتمر وسائل التواصل الحديثة وأثرها على المجتمع (جامعة النجاح الوطنية). *خصوصية التوعية الدينية عبر شبكات التواصل الاجتماعي- دراسة تحليلية في المحتوى الدعوي للفيسبوك مدعمة بدراسة ميدانية على عينة من الشباب*. سطيف.
- موسى, ا .(2018) .*الشباب التونسي والتدين في الحياة اليومية* .الرباط: مؤمنون بلا حدود.
- هند عزوز. (2013). الصحافة الجزائرية وتنمية الوعي الديني لدى القراء دراسة تحليلية ميدانية. الجزائر.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Digital Transformation and Emotional Intelligence: Effects on the Academic Performance of Higher Education Students in the Humanities and Social Sciences

Douha EL-Otmani [1], Ghizlane Machraoui[2]

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 13

To cite this article: EL-Otmani, D., & Machraoui, G. (2026). Digital Transformation and Emotional Intelligence: Effects on the Academic Performance of Higher Education Students in the Humanities and Social Sciences. Science Step Journal, 4(13). ISSN: 3009-500X. https://doi.org/10.5281/zenodo.22114017

Abstract

In an academic context marked by the gradual integration of digital tools, learning practices are evolving and influencing how students manage their emotions, interactions, and academic engagement. This research aims to examine the extent to which exposure to digital tools, including online learning platforms, generative artificial intelligence technologies, and extended reality environments, influences emotional competencies and how these tools contribute to the educational success of Moroccan students in higher education pursuing degrees in the humanities and social sciences. The study is grounded in a quantitative conceptual framework focused on analyzing the links between emotional intelligence (EI), digital practices, and educational success. It seeks to highlight the relationships between these elements by examining their contribution to academic performance. The methodological approach is based on a questionnaire administered to students. The data collected make it possible to assess students' perceptions of digital practices, their emotional competencies, and their level of engagement. Analysis of the data reveals that EI does not have a direct effect on academic performance but acts as a functional mediator by facilitating the learner's meaningful adaptation in technology-mediated learning contexts. These results attest to the central role that emotional intelligence plays in the relationship between digital practices and educational success, and call for a rethinking of its integration as a lever for optimizing educational success in social sciences and humanities programs.

Keywords: Digital Transformation, Emotional Intelligence, Academic Performance, Educational Innovation, Higher Education.

[1] PhD. student, laboratory LALITRA, University Hassan II, Faculty of Letters and Human Sciences, Mohammedia, Morocco. Email: dohaelotmani0208@gmail.com

[2] Professor of Higher Education, Laboratory LALITRA, University Hassan II, Faculty of Science and Technology, Mohammedia, Morocco. Email: ghizlanemachraoui@gmail.com

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Transformation Numérique Et Intelligence Émotionnelle : Effets Sur La Performance Académique Des Étudiants De L'enseignement Supérieur En Sciences Humaines Et Sociales

Douha EL-Otmani, Ghizlane Machraoui

Resumé

Dans un contexte universitaire marqué par l'intégration progressive des outils numériques, les pratiques d'apprentissage évoluent et influencent la manière dont les étudiants gèrent leurs émotions, leurs interactions et leur engagement académique. Cette recherche vise à examiner dans quelle mesure l'exposition aux outils numériques incluant les plateformes d'apprentissage en ligne, les technologies d'intelligence artificielle générative et les environnements de réalité étendue influe sur les compétences émotionnelles ainsi que sur la manière dont ils contribuent à la réussite éducative des étudiants marocains de l'enseignement supérieur dans les filières des sciences humaines et sociales. L'étude s'inscrit dans un cadre conceptuel quantitatif centré sur l'analyse des liens entre l'intelligence émotionnelle (IE), les pratiques numériques et la réussite éducative. Elle cherche à mettre en évidence les relations existantes entre ces éléments en considérant leur apport à la performance académique. L'approche méthodologique repose sur un questionnaire administré aux étudiants. Les données recueillies permettent d'évaluer leurs perceptions des pratiques numériques, leurs compétences émotionnelles et leur niveau d'engagement. L'exploitation de données révèle que l'IE n'exerce pas d'effet direct sur la performance académique, mais agit comme médiateur fonctionnel en facilitant l'adaptation significative de l'apprenant dans les contextes d'apprentissage médiatisés par la technologie. Ces résultats attestent du rôle central que joue l'intelligence émotionnelle dans l'articulation entre pratiques numériques et réussite éducative, et invitent à repenser son intégration comme levier d'optimisation de la réussite éducative dans les filières SHS.

Mots-clés : Transformation numérique, Intelligence émotionnelle, Performance académique, Innovation pédagogique, Enseignement supérieur.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Introduction

La transformation numérique constitue aujourd'hui un phénomène structurant qui redéfinit les environnements, les interactions et les modes d'organisation dans de nombreux secteurs. Cette dynamique dépasse le seul cadre technique pour toucher les pratiques éducatives, culturelles et cognitives des individus. L'enseignement supérieur n'échappe pas à cette mutation, il traverse une évolution profonde, accélérée par la généralisation des technologies de l'information et de la communication (TIC), qui ont profondément modifié les stratégies d'apprentissage et les principaux facteurs de la performance académique, de la motivation et des compétences numériques. tout en ouvrant de nouvelles perspectives pour l'amélioration de la qualité et de l'efficacité des systèmes d'enseignement.

Dans ce sillage, la transformation numérique ne saurait être réduite à la simple substitution d'un support analogique par un support digital. Mais elle renvoie à une reconfiguration globale des pratiques pédagogiques, des relations enseignant-apprenant et des contextes d'apprentissage (Williamson et al., 2020). La littérature souligne que la performance académique ne s'améliore pas mécaniquement avec l'accroissement de l'usage numérique; des facteurs psychologiques et sociaux interviennent, notamment l'intelligence émotionnelle, qui jouent un rôle médiateur déterminant (Mayer et al., 2008 ; Ordóñez De Pablos & Tennyson, 2014). Dans cette optique, la relation entre l'intelligence émotionnelle et la performance académique suscite un intérêt croissant. de nombreuses études ont établi une relation positive entre l'IE et la réussite scolaire (MacCann et al., 2020), au même titre que d'autres compétences transversales telles que la métacognition ou la gestion du stress. Cependant, l'avènement des environnements numériques d'apprentissage introduit une complexité nouvelle. L'apprentissage en ligne, par sa nature asynchrone, exige de l'étudiant une autonomie accrue, une régulation émotionnelle plus soutenue et une capacité à maintenir un engagement cognitif durable sans les repères sociaux de la salle de classe physique (Ally, 2019). Ces exigences sont précisément celles que l'IE est supposée faciliter, or la littérature empirique portant sur l'interaction entre IE, usage du numérique et performance académique demeure fragmentée et rarement appliquée au contexte dans notre pays.

Les travaux antérieurs sur l'intelligence émotionnelle et la performance académique reposent majoritairement sur des contextes anglo-saxons ou asiatiques, laissant peu de place aux réalités des systèmes universitaires africains et maghrébins. Les études portant sur la transformation numérique dans l'enseignement supérieur tendent à isoler cette variable de ses interactions avec les compétences socio-émotionnelles, limitant la portée explicative des modèles proposés. Un débat persiste quant à la nature du lien entre intelligence émotionnelle et réussite académique ; certains auteurs postulent un effet direct, d'autres une action médiée par des variables telles que l'engagement ou l'autorégulation.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

La présente recherche se distingue par l'articulation simultanée de trois dimensions ; transformation numérique, intelligence émotionnelle et performance académique , au sein d'un modèle intégré, testé empiriquement auprès d'étudiants marocains des filières SHS (Sciences Humaines et Sociales) inscrits dans le système LMD. Cette approche comble un vide empirique tout en apportant un éclairage contextualisé, absent des travaux existants centrés sur des populations occidentales. La question directrice peut être formulée ainsi : Dans quelle mesure l'intelligence émotionnelle des étudiants exerce-t-elle un effet médiateur entre leur degré d'exposition à la transformation numérique et leur performance académique dans le contexte de l'enseignement supérieur ?

L'objectif est d'analyser les relations entre transformation numérique, intelligence émotionnelle et performance académique dans l'enseignement supérieur, à travers un cadre conceptuel intégrant les dimensions numériques, cognitives et socio-émotionnelles de la réussite universitaire. Elle évalue empiriquement ces liens auprès d'étudiants et propose des recommandations pour une intégration du numérique soutenant le développement des compétences socio-émotionnelles.

Notre recherche s'inscrit dans une démarche scientifique structurée et progressive. Elle s'ouvre par une revue de littérature approfondie consacrée à la transformation numérique dans le contexte universitaire marocain, à l'intelligence émotionnelle et à la performance académique, permettant de préciser les fondements théoriques de la recherche et de dégager les principaux liens conceptuels entre ces variables. La deuxième partie présente la méthodologie adoptée, en décrivant l'approche de recherche, l'échantillon, l'instrument de collecte des données ainsi que les procédures d'analyse mobilisées. La troisième partie est consacrée à la présentation des résultats issus du questionnaire, en exposant les données recueillies de manière descriptive et synthétique. Enfin, la quatrième partie porte sur l'analyse et la discussion de ces résultats, en les interprétant à la lumière du cadre théorique et des travaux antérieurs afin de mettre en évidence les relations entre les variables étudiées.

I. Revue de littérature

1. Ampleur de la transformation numérique dans l'enseignement supérieur

La transformation numérique de l'enseignement supérieur constitue l'un des phénomènes les plus significatifs du début du XXIe siècle. Selwyn (2016) définit cette transformation comme l'intégration systémique des technologies numériques dans l'ensemble des processus éducatifs, modifiant profondément les modalités d'accès au savoir, les interactions pédagogiques et les trajectoires d'apprentissage. Cette intégration ne se réduit pas à la simple substitution d'outils analogiques par leurs équivalents numériques, mais implique une reconfiguration fondamentale

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

des pratiques académiques. La pandémie de COVID-19 a constitué un catalyseur sans précédent pour l'adoption des technologies éducatives. La crise sanitaire à contraint les établissements universitaires du monde entier à basculer vers des modalités d'enseignement à distance (Aucejo et al., 2020). Cette période a forcé une transition abrupte vers l'enseignement à distance, exposant simultanément les potentialités et les limites des dispositifs numériques existants (Hodges et al.2020). Ce qui a mis en lumière, d'une part, le potentiel des outils numériques pour démocratiser l'accès au savoir et, d'autre part, les inégalités structurelles qui persistent entre les étudiants selon leur niveau de compétence numérique, leurs conditions socio-économiques ou leur degré de résilience émotionnelle (Pokhrel & Chhetri, 2021).

Au Maroc, cette transition se manifeste aujourd'hui par une intégration croissante des outils digitaux, tant sur le plan administratif que pédagogique. Selon le Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, l'ampleur de cette transition est particulièrement visible dans les procédures d'accès, puisque 93 % des étudiants effectuent désormais leur pré-inscription en ligne (Instance Nationale d'Évaluation, 2019). Cette dynamique est portée par le Pacte ESRI 2030, qui vise à accélérer la transformation de l'écosystème universitaire en s'appuyant sur des plateformes numériques pour l'orientation et l'inscription (Instance Nationale d'Évaluation, 2024).

Sur le plan de l'apprentissage universitaire, selon l'instance nationale d'Évaluation (2019), l'usage du numérique demeure hétérogène. Si 56 % des étudiants affirment recevoir des ressources numériques de la part de leurs enseignants, cette pratique ne concerne souvent que certains modules et non l'ensemble du cursus. Par ailleurs, une part non négligeable d'étudiants (25,9 %) exprime le souhait de recevoir des formations complémentaires en informatique afin de mieux s'adapter aux exigences complexes du monde du travail.

En somme, au Maroc, cette évolution nécessite de surmonter la fracture numérique et de former les enseignants, tout en adaptant les contenus aux spécificités culturelles locales (Elaouaqi et al., 2025). Ces conditions constituent des leviers essentiels pour garantir une intégration durable, inclusive et efficace des technologies numériques dans l'enseignement supérieur.

2. L'intelligence émotionnelle

Le concept d'intelligence émotionnelle a émergé dans la littérature scientifique à travers les travaux fondateurs de Salovey et Mayer (1990), qui le définissent comme « la capacité à percevoir, évaluer et exprimer les émotions avec précision » une autre conception la présente comme « la capacité à accéder aux sentiments et à les générer pour faciliter la pensée et à comprendre les émotions et les connaissances émotionnelles » Cette définition fondatrice positionne l'IE comme une forme d'intelligence authentique, articulée autour de capacités cognitives spécifiques.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Le tableau suivant présente l'évolution des principaux modèles d'intelligence émotionnelle (IE), en mettant en évidence leurs caractéristiques et les transformations qui ont marqué leur développement au fil du temps.

Modèle des capacités (Mayer & Salovey, 1997)	Conçoit l'IE comme un ensemble de capacités cognitives hiérarchisées : perception émotionnelle, facilitation émotionnelle de la pensée, compréhension émotionnelle, gestion des émotions. Mesuré par des tests de performance (MSCEIT).
Modèle mixte (Goleman, 1995)	Intègre des traits de personnalité et des compétences sociales aux capacités émotionnelles : conscience de soi, gestion de soi, conscience sociale, gestion des relations. Dominant dans les applications organisationnelles et éducatives.
Modèle des traits (Petrides & Furnham, 2000)	Traite l'IE comme un ensemble de dispositions affectives auto-perçues, mesurées par un questionnaire d'auto-évaluation. Psychométriquement robuste et fortement corrélé aux traits de personnalité Big Five.
Modèle WLEIS (Wong & Law, 2002)	Dérivé du modèle de Mayer-Salovey, opérationnalisé en quatre dimensions : auto-évaluation émotionnelle (SEA), évaluation des émotions d'autrui (OEA), utilisation des émotions (UOE), régulation des émotions (ROE). Validé dans de nombreux contextes culturels, dont le Maroc.

Tableau 1 : Les principaux modèles de l'intelligence émotionnelle

L'analyse des différents modèles de l'intelligence émotionnelle met en évidence la richesse et la complémentarité des approches proposées. Passant d'une conception centrée sur les habiletés émotionnelles à des approches plus intégratives prenant en compte les compétences personnelles, sociales et comportementales. Malgré leurs différences théoriques, ces modèles convergent vers l'idée que l'intelligence émotionnelle joue un rôle essentiel dans l'adaptation, les relations interpersonnelles et la réussite dans divers contextes de vie.

2.2 L'intelligence émotionnelle et performance académique

La performance académique désigne le degré de réussite atteint par un apprenant dans son parcours de formation, évalué à travers ses résultats scolaires ou universitaires. Elle constitue un indicateur de l'acquisition des connaissances, du développement des compétences et de l'atteinte des objectifs pédagogiques fixés. De nombreuses études empiriques ont examiné la relation entre l'intelligence émotionnelle (IE) et la performance académique. Les résultats de ces études convergent vers la confirmation d'un effet positif de l'IE sur l'efficacité, bien que sa force varie en fonction des contextes, des outils de mesure utilisés et des indicateurs de réussite retenus. L'intelligence émotionnelle est désormais reconnue comme un facteur déterminant de la réussite

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

académique, agissant souvent comme un complément essentiel, voire prépondérant, au quotient intellectuel (QI). transcendant souvent la simple acquisition de connaissances cognitives traditionnelles (Souzan BENALEB et al., 2024).

Dans le contexte éducatif, un haut niveau d'IE est significativement corrélé à l'amélioration des performances scolaires, car il favorise des processus cognitifs essentiels tels que la concentration, la mémoire et la prise de décision. Des recherches menées au Maroc soulignent que, lors d'épreuves à fort enjeu comme les entretiens oraux, les compétences émotionnelles (notamment l'utilisation efficace des émotions) s'avèrent être des prédicteurs de succès plus fiables que les notes obtenues au baccalauréat ou l'auto-concept académique (Houda et al., 2023).

En permettant une meilleure gestion du stress et une motivation intrinsèque accrue, l'IE aide les étudiants à persévérer face aux défis académiques et à maintenir un engagement constant dans leurs apprentissages. Globalement, les méta-analyses confirment que l'IE possède une validité prédictive robuste pour la performance académique, suggérant que le développement du quotient émotionnel (QE) est tout aussi crucial que celui du quotient intellectuel (QI) pour un succès pérenne(Miao et al., 2017).

3. Dimensions de la réussite académique

La conceptualisation de la réussite académique a évolué d'une vision unidimensionnelle centrée sur les notes vers une conception multidimensionnelle intégrant des processus psychologiques et sociaux. Fredricks et al. (2004) proposent un cadre d'engagement scolaire articulé autour de trois dimensions complémentaires, qui constituent le fondement théorique de l'Axe D du questionnaire de cette recherche.

- Engagement cognitif : Investissement psychologique dans l'apprentissage : compréhension en profondeur, autorégulation, stratégies métacognitives, connexions entre concepts.
- Engagement comportemental : Participation visible aux activités académiques : assiduité, respect des délais, participation en cours, implication dans les activités extracurriculaires. Prédicteur robuste de la persistance et du succès académique.
- Engagement affectif : Réactions émotionnelles envers l'université, les enseignants et les pairs : sentiment d'appartenance, motivation intrinsèque, compétence perçue, résilience face aux difficultés.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

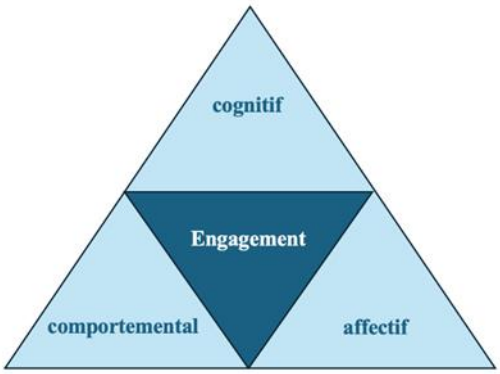


Figure 1: Dimensions de la réussite académique (Fredricks et al.2004).

4. Interaction entre numérique, compétences émotionnelles et la performance académique

La relation entre les trois éléments constitue un champ de recherche émergent dont les contours théoriques se précisent progressivement. L'hypothèse centrale est que l'IE module la qualité des usages numériques en contexte académique, notamment via la régulation des comportements d'usage compulsif ou distrayant des technologies. Elle s'avère donc fondamentale dans la gestion des distractions émotionnelles qui peuvent interférer avec des tâches cognitives ou académiques (Kinner et al., 2014).

En contexte universitaire, où les distractions numériques sont omniprésentes, cette compétence est d'autant plus cruciale. Par exemple, les stratégies de contrôle cognitif , proactif ou réactif , modulées par la motivation permettent de gérer les distractions émotionnelles, qu'elles soient positives ou négatives, et ainsi de préserver la concentration sur la tâche académique en cours (Grimshaw et al., 2018; Walsh et al., 2018). Cet aspect de la régulation émotionnelle va être essentiel pour limiter les usages numériques qui sont compulsifs ou se révèlent être des sources majeures de distraction.

Il ressort de cette analyse que les outils numériques offrent des opportunités d'apprentissage diversifiées qui peuvent favoriser l'engagement, l'autonomie et la collaboration. Toutefois, l'efficacité de ces dispositifs dépend en partie des compétences émotionnelles des apprenants, notamment leur capacité à gérer leurs émotions, à maintenir leur motivation et à s'adapter aux exigences des environnements numériques. Ainsi, les compétences émotionnelles peuvent renforcer les effets positifs du numérique sur les apprentissages et contribuer à l'amélioration de la performance académique en facilitant l'utilisation optimale des ressources technologiques disponibles.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

II. Méthodologie

1. Type d'étude

La présente recherche s'inscrit dans un paradigme post-positiviste considérant que les phénomènes peuvent être étudiés de manière scientifique, tout en reconnaissant le caractère évolutif des connaissances. L'approche retenue est quantitative, reposant sur la collecte de données primaires via un questionnaire à l'aide de plateforme google Forms. Les données recueillies ont ensuite été exportées et traitées à l'aide du logiciel SPSS, qui a permis de réaliser les analyses statistiques nécessaires à l'interprétation des résultats de l'étude. Ce choix est cohérent avec les objectifs de la recherche, qui visent à quantifier la force et la direction des relations entre variables, à tester des hypothèses formulées a priori et à produire des résultats généralisables à la population d'étudiants universitaires marocains dans les filières des sciences humaines et sociales.

2. Instrument de collecte des données

L'instrument de collecte est un questionnaire auto-administré structuré, composé de 14 questions répartis en cinq axes thématiques, administré en ligne (Google Forms). Le questionnaire est en français avec une durée de complétion estimée est de 8 à 10 minutes.

Axe	Question	Mesure	Description
Informations générales	4	Numérique- Catégoriel	Regroupe les données sociodémographiques et académiques des répondants.
Transformation numérique	4	Likert 1-5	Mesure le niveau d'usage et d'intégration des outils numériques. Il inclut l'accessibilité, les compétences et l'usage pédagogique.
Intelligence émotionnelle	1(5 items)	Likert 1-5	Évalue les compétences émotionnelles des étudiants. Il porte sur la gestion des émotions, du stress et la motivation.
Performance académique	1(5 items)	Likert 1-5	Mesure la réussite et la perception de la performance universitaire. Il reflète les résultats et l'engagement académique.
Perception croisée	4	Qcm	Explore les relations perçues entre le numérique, l'IE et la performance. Il permet d'identifier la conscience des liens entre ces variables.

Tableau 2: Description du questionnaire utilisé dans l'étude

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

III. Résultats

1. Rôle modérateur ou médiateur du numérique

Afin d'examiner le rôle du numérique dans la relation entre les variables étudiées, les répondants ont été interrogés sur leur perception de son influence en tant que facteur modérateur ou médiateur. Les données pointent vers un rôle principalement médiateur du numérique.

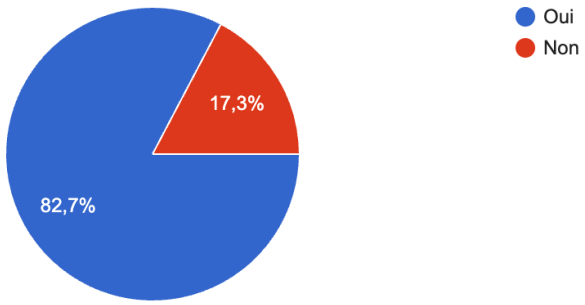


Figure 2. Utilisez-vous régulièrement des outils numériques pour vos études ?

82,7 % des étudiants utilisent régulièrement des outils numériques, et les scores Likert indiquent que ces outils améliorent concrètement l'accès aux ressources (108 répondants se sont déclarés « tout à fait d'accord ») concernant l'influence des technologies éducatives sur la motivation. Ces constats suggèrent que le numérique facilite l'accès à l'information, soutient l'autonomie des apprenants et favorise l'efficacité des activités d'apprentissage.

Par ailleurs, plusieurs contraintes associées à l'usage du numérique ont été identifiées. Environ 79,6% des étudiants se déclarent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation selon laquelle l'usage excessif des outils numériques peut nuire à leur attention. Ces résultats indiquent que les bénéfices du numérique peuvent être limités lorsque son utilisation n'est pas suffisamment régulée ou lorsqu'elle s'accompagne d'une diminution des interactions sociales et pédagogiques.

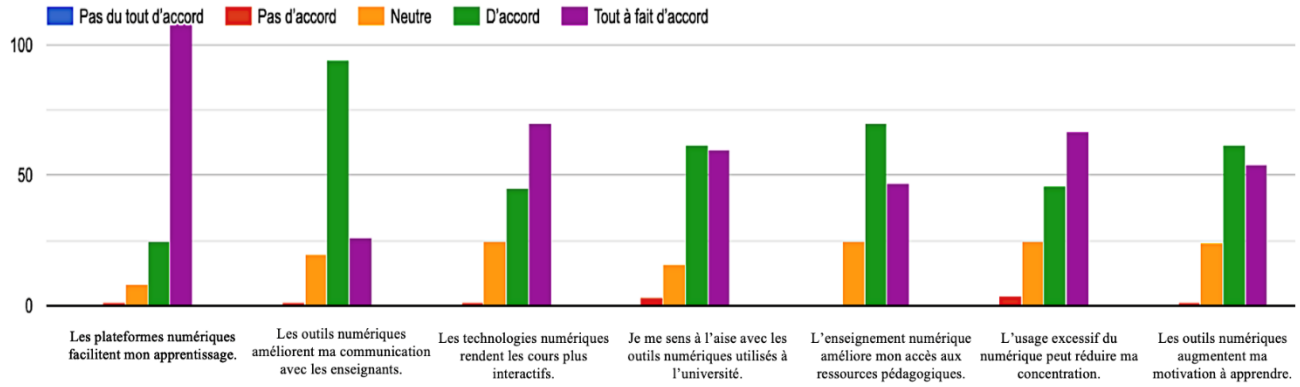


Figure 3: Niveaux d'accord relatifs aux perceptions du numérique

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

À la lumière de ces constats, l'effet positif du numérique sur la performance est conditionné par le niveau de compétences émotionnelles de l'étudiant ; un étudiant disposant d'un IE élevé sera davantage en mesure de réguler son usage du numérique et d'en atténuer les effets négatifs. Ainsi, le numérique ne constitue pas un facteur d'amélioration uniforme ; son efficacité dépend, en partie, de la capacité de l'étudiant à gérer les distractions, la fatigue informationnelle et l'isolement social inhérents à l'environnement digital.

2. Effet de l'intelligence émotionnelle sur la performance académique

Les données recueillies auprès des 142 répondants à cette question révèlent un consensus empirique particulièrement net. La quasi-totalité de l'échantillon reconnaît une influence de l'intelligence émotionnelle sur la performance académique, 46,1% des étudiants estiment cette influence forte, et 43,3% la jugent modérée, portant le taux d'adhésion cumulé à 89,4%. Aucun répondant n'a choisi l'option « Pas du tout », ce qui témoigne d'une reconnaissance unanime à des degrés divers de la pertinence de ce lien.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

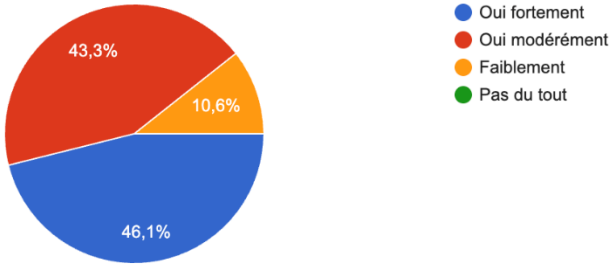


Figure 6: Selon vous, l'intelligence émotionnelle influence-t-elle la performance académique ?

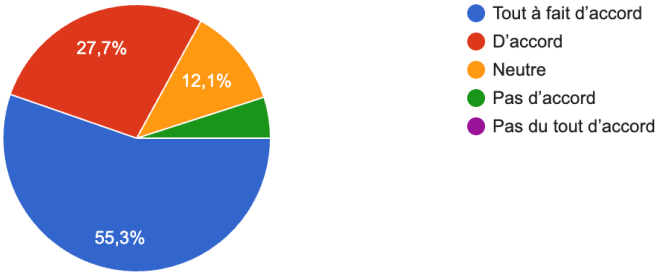


Figure 5: Les étudiants capables de gérer efficacement leurs émotions obtiennent généralement de meilleurs résultats académiques ?

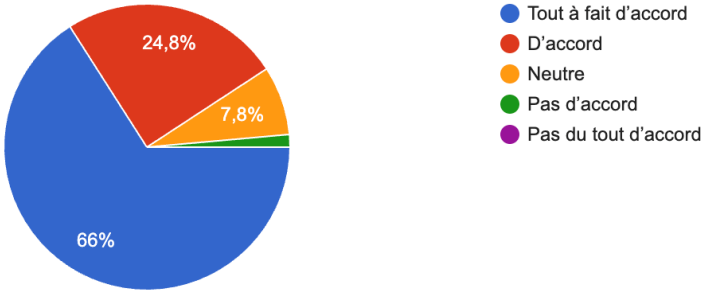


Figure 4: Les compétences émotionnelles facilitent l'adaptation aux environnements d'apprentissage numériques ?

Par ailleurs, 83% des répondants s'accordent à dire que les étudiants capables de gérer leurs émotions obtiennent de meilleurs résultats. Ce constat rejoint les travaux de Goleman (1995) et Mayer & Salovey (1997), selon lesquels la régulation émotionnelle constitue un prédicteur significatif de la persévérance académique et de la performance cognitive. L'item de performance académique autodéclarée (87% satisfaits de leurs résultats) tend à corroborer l'hypothèse d'un lien positif entre compétences émotionnelles et réussite perçue. Cette hiérarchisation suggère que les étudiants perçoivent la dimension relationnelle de l'IE comme son vecteur d'influence le plus déterminant sur la performance.

3. Interprétation des relations entre variables

La lecture croisée des sections du questionnaire met en évidence une relation structurée entre outils numériques, intelligence émotionnelle et performance académique. Les outils numériques constituent un environnement d'apprentissage qui favorise l'accès aux ressources et soutient l'engagement des étudiants. L'intelligence émotionnelle représente une ressource individuelle qui

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

permet de mieux gérer les exigences cognitives et sociales de cet environnement, tandis que la performance académique en constitue le résultat attendu.

Les données descriptives indiquent une perception globalement positive de l'impact du numérique. L'item « Mon engagement académique a augmenté avec l'usage du numérique » recueille 111 réponses en accord partiel et total, et « Les outils numériques contribuent à améliorer mes performances » obtient 117 réponses positives. Ces résultats suggèrent une association entre usage du numérique et amélioration perçue des performances.

Cependant, cette relation apparaît conditionnée par les compétences émotionnelles. Le fait que 49,8% des répondants identifient la communication interpersonnelle comme principal levier de réussite lié à l'intelligence émotionnelle montre que les dimensions socio-émotionnelles jouent un rôle important dans les dispositifs hybrides. Elles permettent de mieux gérer les interactions, de maintenir l'engagement et de limiter certains effets négatifs comme la surcharge d'information ou l'isolement.

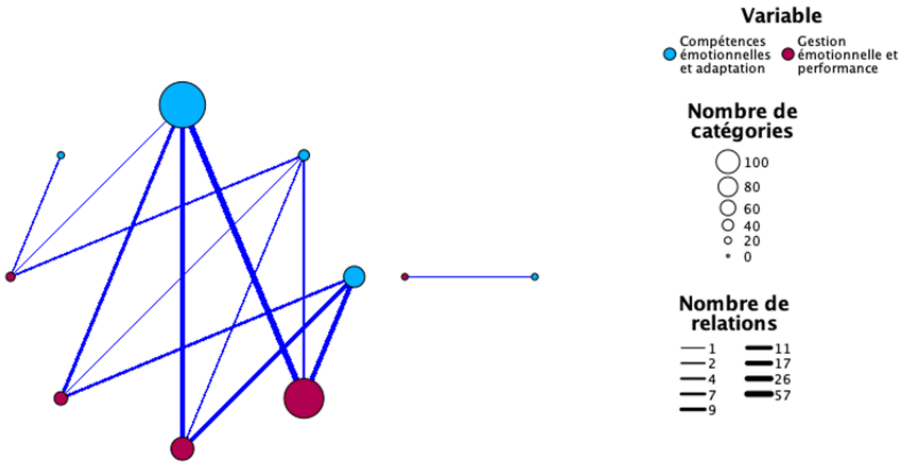


Figure 7 : Mappe des relations

La carte des relations (figure 7) met en évidence les associations entre les perceptions des répondants concernant la gestion des émotions et la performance académique, d'une part, et les compétences émotionnelles et l'adaptation aux environnements d'apprentissage numériques, d'autre part. La taille des nœuds reflète la fréquence des réponses, tandis que l'épaisseur des liens traduit l'intensité des associations entre les différentes modalités. Les liens les plus marqués montrent que les répondants qui reconnaissent l'importance de la gestion des émotions dans la réussite académique tendent également à considérer que les compétences émotionnelles facilitent l'adaptation aux environnements d'apprentissage numériques. Cette analyse suggère ainsi une association positive entre les variables, confirmant une convergence des perceptions des participants quant au rôle des compétences émotionnelles dans le contexte de l'enseignement supérieur. En définitive, selon Merzaq (2024), la réussite de ce modèle dépend de l'équilibre entre

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

l'innovation technologique et le renforcement de l'intelligence émotionnelle et de la résilience psychologique des étudiants.

IV. Discussion

Les résultats de cette étude confirment que l'intelligence émotionnelle constitue un déterminant significatif de la performance académique des étudiants universitaires en SHS, reconnu par 89,4% de l'échantillon. Ce constat est cohérent avec les travaux de Salovey et Mayer (1990) et de Goleman (1995), qui établissent que la régulation émotionnelle favorise la persévérance, la concentration et la résilience face aux exigences académiques.

La transformation numérique occupe dans ce modèle une position ambivalente. D'un côté, elle est perçue comme un levier d'apprentissage : 82,7% des répondants utilisent régulièrement les outils numériques, et les items relatifs à la facilitation de l'apprentissage et à l'accès aux ressources affichent des moyennes élevées. De l'autre, 78,8% reconnaissent que l'usage excessif du numérique nuit à la concentration, et les principaux défis déclarés portent sur le manque d'interaction humaine (38,7%) et la difficulté de concentration (35,9%). Cette ambivalence souligne que l'efficacité du numérique dépend des ressources individuelles mobilisées parmi lesquelles les compétences émotionnelles occupent une place centrale.

On peut déduire que la transformation numérique joue un double rôle ; médiateur, en constituant le vecteur par lequel l'IE se traduit en comportements académiques efficaces et modérateur, en conditionnant la force de la relation IE et performance académique selon le niveau d'exposition numérique. Les étudiants dotés de compétences émotionnelles développées apparaissent ainsi mieux armés pour exploiter les avantages du numérique tout en en limitant les effets délétères, ce qui confirme l'interdépendance fonctionnelle des trois construits.

Plusieurs limites doivent cependant être signalées. Le recours exclusif à un questionnaire auto-déclaré expose les données à un biais de désirabilité sociale. L'échantillon, limité à un seul établissement, ne permet pas de généralisation. Enfin, le design transversal de l'étude ne permet d'établir que des associations, non des relations causales. Ces résultats ouvrent néanmoins des perspectives pédagogiques concrètes notamment en intégrant des dispositifs de développement de l'IE dans les curricula universitaires et promouvoir un usage raisonné du numérique apparaissent comme des leviers pertinents pour améliorer la réussite académique en contexte des SHS.

V. Limites de l'étude

Cette recherche présente plusieurs limites qu'il convient de considérer dans l'interprétation des résultats. Sur le plan épistémologique, le recours à un design transversal ne permet pas d'établir

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

des relations causales strictes entre l'intelligence émotionnelle, la transformation numérique et la réussite académique, mais uniquement des relations de prédiction statistique.

D'un point de vue méthodologique, l'utilisation d'un questionnaire auto-administré peut engendrer un biais de méthode commune ainsi qu'un biais de désirabilité sociale, notamment pour les données relatives à la performance académique auto-déclarée. De plus, malgré la diversification de l'échantillon, certains profils étudiants, notamment issus des milieux ruraux ou défavorisés, demeurent sous-représentés. Sur le plan instrumental, l'étude mesure principalement l'intelligence émotionnelle perçue à travers le WLEIS, sans évaluer l'intelligence émotionnelle de performance. Par ailleurs, l'échelle des usages numériques, élaborée spécifiquement pour cette recherche, nécessite des validations complémentaires dans d'autres contextes culturels et universitaires.

Conclusion

Cette étude met en évidence l'existence d'une relation significative entre l'intelligence émotionnelle, les usages du numérique et la réussite académique des étudiants universitaires marocains des filières sciences humaines. Elle s'inscrit dans un contexte universitaire marqué par la massification des effectifs et l'intégration croissante des outils numériques, deux dynamiques qui redéfinissent les conditions d'apprentissage et les compétences requises pour réussir dans l'enseignement supérieur.

Les résultats obtenus révèlent que l'intelligence émotionnelle ne constitue pas un déterminant direct de la réussite académique. Elle opère plutôt comme un médiateur fonctionnel, conditionnant la capacité de l'apprenant à s'adapter aux environnements d'apprentissage médiatisés par la technologie. Cette adaptation touche autant la gestion des émotions face aux incertitudes propres aux dispositifs numériques que la régulation des interactions sociales dans des contextes d'apprentissage hybrides ou à distance. Ce résultat invite à dépasser une lecture linéaire des déterminants de la performance universitaire, au profit d'une compréhension systémique intégrant les dimensions cognitives, numériques et socio-émotionnelles de la réussite.

La transformation numérique occupe une position structurante mais ambivalente au sein de ce modèle : selon la qualité et l'intensité de l'usage, elle agit tantôt comme médiateur, tantôt comme modérateur de la relation entre intelligence émotionnelle et performance académique. Son efficacité dans l'apprentissage reste ainsi indissociable des ressources émotionnelles propres à l'étudiant, la capacité de régulation émotionnelle faisant office de facteur protecteur face aux risques inhérents aux environnements numériques, surcharge informationnelle, isolement social. Il apparaît dès lors qu'une approche intégrée de la réussite académique, articulant développement des compétences émotionnelles et accompagnement des usages numériques, constitue une

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

nécessité à la fois pédagogique et institutionnelle. Des recherches futures, mobilisant des designs longitudinaux et des instruments psychométriques validés, permettront d'approfondir ces résultats et d'en évaluer la portée dans d'autres contextes disciplinaires et institutionnels.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Références

- Ally, M. (2019). Competency profile of the digital and online teacher in future education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *20*(2). https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i2.4206
- Aucejo, E. M., French, J. F., Araya, M. P. U., & Zafar, B. (2020). *The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey* (Working Paper No. 27392). National Bureau of Economic Research. https://doi.org/10.3386/w27392
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, *18*(Suppl. 1), 13–25.
- Elaouaqi, A., Aberbach, H., & Sabri, A. (2025). *Moroccan higher education in the era of e-learning: Challenges and future directions. Journal of Engineering and Applied Sciences Technology, 7*(10), 1–5. https://doi.org/10.47363/JEAST/2025(7)331
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59–109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Grimshaw, G. M., Kranz, L. S., Carmel, D., Moody, R. E., & Devue, C. (2018). Contrasting reactive and proactive control of emotional distraction. *Emotion*, *18*(1), 26–38. https://doi.org/10.1037/emo0000337
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, 27 mars). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*.
- Sayouri, H., Qitout, L., Elhouch, M., & Elghoudani, K. (2023). Les compétences académiques et les compétences émotionnelles mises à l'épreuve aux entretiens oraux. *Revue Internationale du Chercheur, 4*(4), 1250–1272.
- Instance Nationale d'Évaluation. (2019). *Les étudiants et la vie universitaire : Enquête nationale*. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.
- Instance Nationale d'Évaluation. (2024). *L'orientation dans le système d'éducation et de formation : Rapport thématique*. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.
- Kinner, V. L., Het, S., & Wolf, O. T. (2014). Emotion regulation: Exploring the impact of stress and sex. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, *8*, Article 397. https://doi.org/10.3389/fnbeh.2014.00397
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *146*(2), 150–186. https://doi.org/10.1037/bul0000219
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, *59*(1), 507–536. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, *15*(3), 197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Merzaq, G., Nehass, B., Kiouach, A., El Houari, F., Gartani, W., Bounaissat, A., & Zarhbouch, B. (2024). L'intelligence émotionnelle et la résilience psychologique dans l'éducation. *Journal of Quality in Education*, *14*(24), 120.
- Miao, C., Humphrey, R. H., & Qian, S. (2017). A meta-analysis of emotional intelligence and work attitudes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *90*(2), 177–202. https://doi.org/10.1111/joop.12167

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- Ordóñez De Pablos, P., & Tennyson, R. D. (Éds.). (2014). *Strategic approaches for human capital management and development in a turbulent economy*. IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-4666-4530-1
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, *29*(2), 313–320.
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, *8*(1), 133–141. https://doi.org/10.1177/2347631120983481
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Polity Press.
- Souzan Benaleb, S., Benmoussa, I., & Achy, A. (2024). *Intelligence émotionnelle et réussite académique : Implications pour la pratique éducative*. https://doi.org/10.5281/zenodo.16966828
- Walsh, A. T., Carmel, D., Harper, D., & Grimshaw, G. M. (2018). Motivation enhances control of positive and negative emotional distractions. *Psychonomic Bulletin & Review*, *25*(4), 1556–1562. https://doi.org/10.3758/s13423-017-1414-5
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, *45*(2), 107–114. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, *13*(3), 243–274. https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

The Effect of Psychological Well-Being on Emotional Intelligence among Secondary School Students

Mohammed Zarrouk[1], Mohammed El Frakchi[2], Jalal EL Ati-Rabbi[3]

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 13

To cite this article: Zarrouk, M., El Frakchi, M., & EL Ati-Rabbi, J. (2026). The effect of Psychological Well-Being on Emotional Intelligence among Secondary School Students. Science Step Journal, 4(13). ISSN: 3009-500X.
https://doi.org/10.5281/zenodo.22114662

Abstract

This study examined the relationship between psychological well-being and emotional intelligence among high school students and explored potential gender differences. Using a descriptive causal-comparative design, the study involved 100 students, equally distributed by gender. Data were collected using Ryff's 18-item Psychological Well-Being Scale and the 33-item Schutte Emotional Intelligence Scale. Statistical analyses revealed a significant positive relationship between psychological well-being and emotional intelligence, indicating that higher psychological well-being was associated with greater emotional intelligence. However, no significant gender differences were found in either variable. These findings highlight the importance of promoting psychological well-being and emotional skills through school-based programs to enhance adolescents' social adjustment, psychological functioning, and academic success. The study also contributes empirical evidence on the relationship between psychological well-being and emotional intelligence and provides a foundation for further research across diverse educational and cultural contexts.

Keywords: Psychological well-being, emotional intelligence, high school students, scale, mental health.

[1] Department of Psychology, Psychological & Thinking Studies – PsyTS, Faculty of literature and human sciences, Dhar El Mahraz, Sidi Mohamed Ben Abdallah University, Fez, Morocco.
mohammed.zarrouk1@usmba.ac.ma
[2] Department of Psychology, Psychological & Thinking Studies – PsyTS, Faculty of literature and human sciences, Dhar El Mahraz, Sidi Mohamed Ben Abdallah University, Fez, Morocco.
mohammed.elfrakchi@usmba.ac.ma
[3] Department of Psychology, Psychological & Thinking Studies – PsyTS, Faculty of literature and human sciences, Dhar El Mahraz, Sidi Mohamed Ben Abdallah University, Fez, Morocco.
jalal.elatirabbi@usmba.ac.ma

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Introduction

Traditional psychology has long focused on diagnosing and treating mental health problems through the study of maladaptive human behavior. In recent decades, however, the emergence of positive psychology has shifted attention toward individuals' strengths and capacities, emphasizing happiness, resilience, and psychological well-being as essential components of optimal functioning (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Rather than concentrating solely on the treatment of psychological disorders, this perspective seeks to promote personal growth, enhance emotional competencies, and develop life management skills.

Psychological well-being represents one of the fundamental constructs of positive psychology and serves as the central variable of the present study (Seligman, 2011; Ryff, 1989). Ryff (1989) conceptualized psychological well-being as a multidimensional state that reflects individuals' ability to manage daily challenges, maintain emotional balance, pursue meaningful goals, and realize their personal potential. Likewise, Ryff and Keyes (1995) emphasized that psychological well-being enables individuals to cope effectively with life stressors while maintaining positive psychological functioning.

Within educational settings, psychological well-being has been associated with students' academic adjustment, emotional regulation, and social functioning (Ryff, 1989; Keyes, 2002). These aspects are particularly important during adolescence, a developmental stage characterized by rapid emotional, cognitive, and social changes. During this period, students encounter increasing academic demands and interpersonal challenges that require effective emotional and psychological resources.

Emotional intelligence, defined as the ability to perceive, understand, express, and regulate emotions, has received considerable attention because of its contribution to healthy psychological and social development. According to Goleman (1995), educational institutions play an essential role in fostering emotional competence from an early age, given its influence on personal development and adaptive functioning. Empirical evidence further indicates that students with higher levels of emotional intelligence tend to demonstrate better psychosocial adjustment, greater cognitive flexibility, more effective emotional regulation, and stronger interpersonal skills (Guera-Bostamante et al., 2019).

Previous research has consistently reported a positive association between emotional intelligence and psychological well-being. Schutte et al. (2002) found that individuals with higher emotional intelligence experienced greater psychological well-being, including higher self-esteem, more positive mood, and greater capacity to cope with everyday stress. Similarly, Extremera and Fernández-Berrocal (2005) demonstrated that perceived emotional intelligence significantly predicted life satisfaction and remained a significant predictor of psychological well-being even after controlling for personality and emotional variables. Likewise, Bar-On (2005) concluded that

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

emotional intelligence contributes to subjective well-being, psychological adjustment, quality of life, and the ability to cope effectively with stress while maintaining satisfying social relationships. Collectively, these findings suggest that emotional intelligence is not only an emotional competence but also an important psychological resource that promotes mental health, life satisfaction, and overall well-being.

Despite the growing body of evidence supporting the relationship between psychological well-being and emotional intelligence, several important gaps remain. First, most previous studies have been conducted in Western or non-Arab contexts, limiting the generalizability of their findings to different cultural settings. Second, relatively few empirical studies have examined this relationship among high school students in the Moroccan educational context, where adolescents face unique educational, social, and psychological challenges. Third, previous findings regarding gender differences in psychological well-being and emotional intelligence remain inconsistent across studies. Addressing these gaps is essential for developing culturally relevant educational and psychological interventions.

In Morocco, concerns regarding adolescents' mental health have increased because of the psychological, academic, and social pressures experienced both inside and outside school. These challenges highlight the importance of strengthening psychological well-being and emotional intelligence as protective factors that support healthy adjustment and improve students' quality of life. Promoting these competencies may enhance adolescents' psychological resilience, social adaptation, and academic success. Accordingly, the present study investigates the effect of psychological well-being on emotional intelligence among Moroccan high school students while also examining potential gender differences. By providing empirical evidence from the Moroccan secondary school context, this study contributes to the existing literature and addresses an area that has received limited scholarly attention (Pengpid & Peltzer, 2020).

Research problematic

In light of the increasing psychological and social pressures that characterize contemporary life, interest in positive psychological concepts has emerged as a scientific framework for understanding how individuals can cope with daily challenges and enhance their mental well-being. In this context, secondary education has garnered increasing attention in psychological and educational literature, as it is a sensitive transitional phase between childhood and adulthood, marked by profound emotional, cognitive, and social changes that influence the formation of the adolescent's personality and psychological balance (Erikson, 1968; Steinberg, 2014). Within this framework, the focus is no longer solely on cognitive abilities; rather, there is a growing emphasis on positive psychological factors, most notably psychological well-being and emotional intelligence. Psychological well-being is considered an important indicator of positive mental health, reflecting an individual's ability to achieve emotional balance, build positive relationships, and experience meaning and self-satisfaction (Ryff, 1989). Emotional intelligence is viewed as the

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

ability to perceive, understand, and regulate emotions, enabling individuals to effectively cope with stress and achieve psychological and social adjustment (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004).

The present study addresses the relationship between psychological well-being and emotional intelligence among secondary school students, two psychological constructs that play an important role in adolescents' psychological adjustment and overall development. Adolescence is characterized by significant emotional, cognitive, and social changes, making the understanding of factors that promote psychological well-being particularly important. In addition, contemporary social and cultural changes have expanded the role of educational institutions beyond academic instruction to include supporting students' mental health and strengthening their emotional competencies (UNICEF, 2023). Despite growing interest in both psychological well-being and emotional intelligence, empirical evidence examining their relationship among Moroccan secondary school students remains limited. Therefore, investigating this relationship may contribute to a better understanding of the psychological factors that facilitate adolescents' adjustment to school and social life and provide evidence to support educational programs aimed at promoting psychological well-being within the school context.

Therefore, we can pose a fundamental question that motivates us to research and answer it in this study: Does psychological well-being have an impact on emotional intelligence among high school students in the Moroccan environment?

Research topic and its importance

Research topic

High school students are adolescents, and adolescence is a critical developmental stage characterized by significant psychological, emotional, and social changes. High school students, in particular, face numerous challenges that impact their psychological well-being, and emotional intelligence.

Emotional intelligence, defined as the ability to perceive, understand, manage, and regulate emotions, is widely recognized as an important determinant of interpersonal relationships, academic adjustment, and psychological health among both secondary school and university students (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004). Psychological well-being, in turn, encompasses several dimensions, including self-acceptance, autonomy, environmental mastery, positive relationships, personal growth, and purpose in life, all of which contribute to emotional stability and resilience (Ryff, 1989). Recognizing the importance of students' social and emotional development, educational institutions have increasingly incorporated programs aimed at promoting mental health, academic achievement, and social adjustment (Durlak et al., 2011). Consequently, researchers have devoted growing attention to examining the relationship between psychological well-being and emotional intelligence as two complementary constructs that support healthy psychological development. Although previous studies have generally reported a positive

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

association between these variables, empirical evidence remains limited among adolescents, particularly within secondary school settings and non-Western contexts. Moreover, findings concerning this relationship have not been entirely consistent across different populations. This issue is especially relevant during adolescence, a developmental period characterized by increasing academic demands, evolving peer relationships, family expectations, and identity formation, all of which may influence both emotional intelligence and psychological well-being (Petrides et al., 2004; WHO, 2024).

Research importance

The present study is significant from theoretical, educational, and social perspectives. From a theoretical perspective, it contributes to the growing body of literature on the relationship between psychological well-being and emotional intelligence during adolescence. From an educational perspective, the findings may assist educators and school counselors in designing interventions that promote students' emotional competencies and psychological well-being, thereby supporting their academic and social adjustment. From a social perspective, understanding the interaction between these two constructs may provide evidence to inform policies and programs aimed at promoting adolescents' mental health and overall well-being. Accordingly, the significance of the present study can be summarized as follows:

- The study examines the variable of psychological well-being, as it is a vital factor that has become increasingly needed recently and in academic life, and as one of the most important variables for the success of the individual in his life, and the success of students in their academic life.
- The sensitivity of the adolescent age stage and the resulting interference in feelings that may strengthen or weaken the individual.
- The study addresses an important segment of society, which are student of high school and in the same time they are adolescents, who are one of the special groups that are important to study and develop their abilities, which ensures their integrated psychological and social growth.

Research hypotheses

- Hypothesis 1: There is a relationship between psychological well-being and emotional intelligence among high school students.
- Hypothesis 2: There are significant differences in psychological well-being between males and females.
- Hypothesis 3: There are significant differences in emotional intelligence between males and females.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Research concepts:

Psychological well-being

Refers to an individual's sense of life satisfaction and their ability to effectively cope with daily challenges. It also includes feelings of autonomy and flexibility, positive interactions with others, and the capacity for personal growth (Tennant et al., 2007).

According to Ryff, psychological well-being comprises six core dimensions:

- Self-acceptance: Refers to an individual's positive attitude toward themselves, including the acceptance of their strengths and weaknesses and a sense of satisfaction with their life.
- Positive relationships: Involves maintaining deep, meaningful, and trusting connections with others.
- Autonomy: Denotes a strong sense of independence and self-governance.
- Environmental mastery: Represents the ability to effectively navigate and manage one's surroundings and daily life.
- Purpose in life: Refers to having clear goals and a sense of direction that gives life meaning.
- Personal growth: Indicates a continual process of self-improvement and realizing one's potential.
  (Ryff & Keyes, 1995)

It is operationally defined as the degree obtained by the participant on the psychological well-being scale prepared for the study.

Emotional intelligence

The ability of the individual to identify his/her feelings and to define the self-esteem of the person managing the social relations effectively, including: self-esteem, enthusiasm, and confidence. (Amaral, 1997). Ma and Liu (2018) defined emotional intelligence as "a set of abilities that help us understand, use, and manage emotional information, perceive and understand the feelings of others, regulate and control emotions, and use emotional information to facilitate adaptive thoughts and behaviors."

It is operationally defined as the degree obtained by the participant on the emotional intelligence scale prepared for the study.

High school students

High school students are adolescents who are enrolled in secondary education institutions, typically ranging in age from 14 to 18 years old, and are in grades 9 through 12 (or equivalent,

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

depending on the country). This stage of education serves as a transition between primary education and higher education or vocational training, focusing on academic, social, and emotional development to prepare students for adult life (APA, 2002). and "Adolescence" is a dynamically evolving theoretical construct informed through physiologic, psychosocial, temporal and cultural lenses. This critical developmental period is conventionally understood as the years between the onset of puberty and the establishment of social independence (Steinberg, 2014).

Research methodology and procedures

Research methodology

The present study adopted a descriptive correlational-comparative design to examine the relationship between psychological well-being and emotional intelligence and to identify potential differences in these variables according to gender. The correlational component aimed to determine the association between psychological well-being and emotional intelligence, whereas the comparative component examined differences in participants' mean scores on both variables based on gender.

Research sample:

The study sample was selected using purposive sampling and consisted of 100 high school students (50 males and 50 females) aged between 17 and 19 years. The participants were enrolled in the final year of secondary education, corresponding to the baccalaureate level. Table 1 presents the distribution of the study sample according to demographic characteristics.

Variable	Variable kind	Number	%
Gender	Male	50	50%
	Female	50	50%
Specialization	Literature	50	50%
	Science	50	50%
Stage	Baccalaureate	100	100%
Total		100	

Table 1: *Distribution of study sample members according to demographic variables*

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Research tools

Psychological well-being scale

This study utilized Carol Ryff's Psychological Well-Being Scale, which comprises 18 statements. Each item is rated on a 7-point Likert scale ranging from 1 (strongly agree) to 7 (strongly disagree), including varying degrees of agreement and disagreement. The items are distributed across six dimensions of well-being: autonomy, environmental mastery, personal growth, positive relationships, purpose in life, and self-acceptance.

The Autonomy subscale items are 15,17, 18.

The Environmental Mastery subscale items are 4, 8, 9.

The Personal Growth subscale items are 11, 12, 14.

The Positive Relations with Others subscale items are 6, 13, 16.

The Purpose in Life subscale items are 3, 7, 10.

The Self-Acceptance subscale items are 1, 2, and 5.

- The application was carried out on a survey sample of *2*0 male and female students studying in high school at the baccalaureate level, to ensure the validity of internal consistency and the construct validity and Reliability of the scale. The results were analyzed as shown.

The psychometric characteristics of the scale

Internal consistency: The internal consistency of the scale was examined by calculating the correlation coefficients between each item and the total score of the dimension to which it belongs. This analysis was conducted to determine the extent to which the items consistently measure their respective dimensions. The results are presented in Table 2.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Autonomy		Environmental Mastery		Personal Growth		Positive Relations with Others		Purpose in Life		Self acceptance	
Item	Correlation coefficient	Item	Correlation coefficient	Item	Correlation coefficient	Item	Correlation coefficient	Item	Correlation coefficient	Item	Correlation coefficient
15	0.743**	4	0.534**	11	0.779**	6	0.599**	3	0.699**	1	0.427**
17	0.737**	8	0.557**	12	0.497**	13	0.720**	7	0.553**	2	0.353**
18	0.537**	9	0.617**	14	0.551**	16	0.584**	10	0.764**	5	0.420**

Table 2: *Correlation coefficients of the psychological well-being scale items with the dimension to which they belong*

*** Significant at the 0.01 level*

Construct validity: The construct validity of the scale was examined by calculating Pearson's correlation coefficients between the scores of each dimension and the overall scale score. The results are presented in Table 3.

Dimension	Items number	Pearson correlation coefficient
Autonomy	3	0.675**
Environmental Mastery	3	0.738**
Personal Growth	3	0.526**
Positive Relations with Others	3	0.804**
Purpose in Life	3	0.692**
Self acceptance	3	0.502**

Table 3: Values of the correlation coefficients of the dimensions with the overall scale

** Significant at the 0.01 level

Reliability of the scale: The internal consistency reliability of the scale was assessed using Cronbach's alpha coefficient. The overall reliability coefficient of the scale was 0.892, indicating a

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

high level of internal consistency. Table 4 presents the reliability coefficients of the different dimensions of the scale, which showed acceptable to high levels of reliability for most dimensions. However, the Self-acceptance dimension demonstrated a comparatively lower reliability coefficient than the other dimensions.

Dimensions	Reliability coefficients
Autonomy	0.785
Environmental Mastery	0.863
Personal Growth	0.843
Positive Relations with Others	0.892
Purpose in Life	0.886
Self acceptance	0.532
Total	**αtotal≈ 0.800**

Table 4: *Values of reliability coefficients for each dimension of the scale*

Emotional intelligence scale

For the assessment of emotional intelligence, the present study used the Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test (SSEIT), developed by Schutte et al. (1998). This widely used self-report instrument is based on the emotional intelligence model proposed by Salovey and Mayer and is designed to assess individuals' perceived ability to understand, regulate, and utilize emotions. The scale consists of 33 items rated on a 5-point Likert scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree).

The dimensions contain:

The Perception of Emotion subscale items are 1,4,5,15,18,22,25,29,32,33.

The Managing Own Emotions subscale items are 3,10,19,21,28,31.

The Managing Others' Emotions subscale items are 13,16,24,26,30.

The Utilizing Emotions subscale items are 2,6,7,8,9,11,12,14,17,20,23,27.

- The scale was administered to a pilot sample of 20 male and female high school students enrolled at the baccalaureate level. This procedure was conducted to assess the internal consistency, construct validity, and reliability of the scale. The obtained results were analyzed and are presented in the following tables.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

The psychometric characteristics of the scale

Internal consistency: The internal consistency of the scale was assessed by calculating the correlation coefficients between each item and the total score of its corresponding dimension. This analysis was conducted to determine the extent to which the items consistently measure their intended dimensions. The results are presented in Table 5.

Perception of Emotion		**Managing Own Emotions**		**Managing Others' Emotions**		**Utilizing Emotions**	
Item	Correlation coefficient	Item	Correlation coefficient	Item	Correlation coefficient	Item	Correlation coefficient
1	0.520**	3	0.520**	13	0.649**	2	0.735**
4	0.621**	10	0.524**	16	0.427**	6	0.740**
5	0.650**	19	0.369**	24	0.786**	7	0.534**
15	0.542**	21	0.593**	26	0.312**	8	0.713**
18	0.572**	28	0.523**	30	0.572**	9	0.734**
22	0.437**	31	0.474**			11	0.652**
25	0.572**					12	0.535**
29	0.652**					14	0.701**
32	0.276**					17	0.675**
33	0.592**					20	0.654**
						23	0.721**
						27	0.711**

Table 5: *Correlation coefficients of Emotional intelligence scale items with the dimension to which they belong*

** Significant at the 0.01 level

Construct validity: The construct validity of the scale was examined by calculating Pearson's correlation coefficients between the scores of each dimension and the overall scale score. This procedure was used to determine the extent to which the dimensions contribute to measuring the underlying construct of emotional intelligence. The results are presented in Table 6.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Dimension	Items number	Pearson correlation coefficient
Perception of Emotion	10	0.794**
Managing Own Emotions	6	0.635**
Managing Others' Emotions	5	0.522**
Utilizing Emotions	12	0.867**

Table 6: *Values of the correlation coefficients of the dimensions with the overall scale*

** Significant at the 0.01 level

The reliability of the scale: The internal consistency reliability of the scale was assessed using Cronbach's alpha coefficient. The overall reliability coefficient of the scale was 0.800, indicating an acceptable level of internal consistency. Table 7 presents the reliability coefficients of the scale dimensions, which demonstrated acceptable to high levels of reliability across all dimensions.

Dimensions	Reliability coefficients
Perception of Emotion	0.885
Managing Own Emotions	0.792
Managing Others' Emotions	0.623
Utilizing Emotions	0.898
Total	**αtotal≈ 0.815**

Table 7: *Values of reliability coefficients for each dimension of the scale*

Statistical treatments used in the research

- Calculating means and standard deviations to account for sample characteristics.
- Pearson's correlation coefficient was employed to examine the relationship between psychological well-being, emotional intelligence, and academic achievement.
- T-test to calculate differences between sample individuals' mean scores on the scales.

results

A Significant Relationship Between Psychological Well-Being and Emotional Intelligence:

Table 8 shows the relationship between psychological well-being and emotional intelligence. Table 9 shows regression analysis.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Variables	Mean	Std. Deviation	Pearson correlation
Psychological well-being	78.50	13.38	
Emotional intelligence	98.85	15.19	0.787**

Table 8: *the relationship between psychological well-being and emotional intelligence*

** Significant at the 0.01 level

The results indicated that participants obtained a mean score of 78.50 (SD = 13.388) on the Psychological Well-Being Scale. Regarding emotional intelligence, participants achieved a mean score of 98.85 (SD = 15.191). Pearson's correlation analysis revealed a statistically significant positive correlation between psychological well-being and emotional intelligence ($r = 0.787$, $p < .01$). This finding indicates that higher levels of psychological well-being are associated with higher levels of emotional intelligence among high school students.

Adjusted R square	R square	Pearson correlation
0.61	0.62	0.787**

Table 9: *regression analysis*

Based on the table, the coefficient of determination (R square) is 0.62, indicating that psychological well-being accounts for 62% of the variance in emotional intelligence. Therefore, the first hypothesis is accepted.

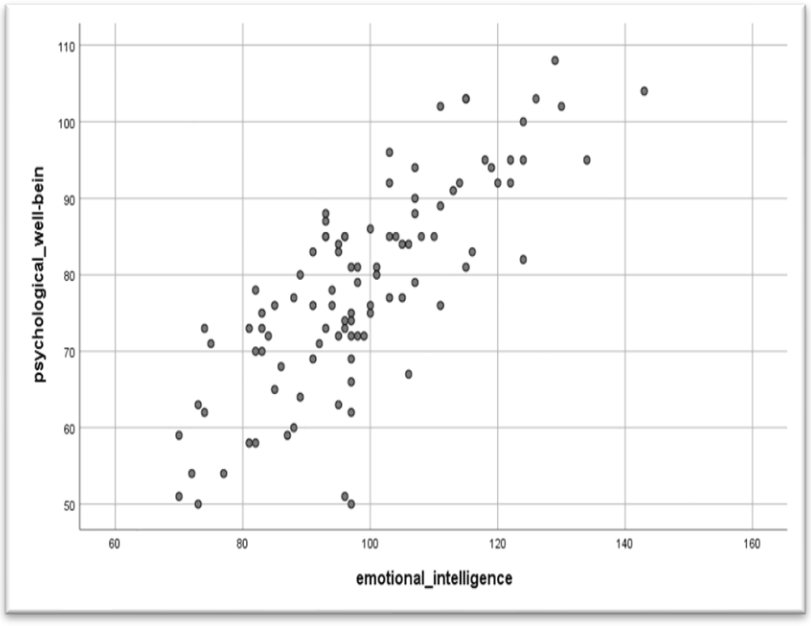


Figure 1: the relationship between psychological well-being and emotional intelligence

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

No Significant Differences in Psychological Well-Being between males and females:

Table 10 shows the differences in psychological well-being according to the variable of gender.

	Gender	Number	Mean	Std. Deviation	T-test	Sig. level
Psychological Well-being	**Males**	50	76.68	14.01	1.365	0.175
	Females	50	80.32	12.61		

Table 10: *the differences in psychological well-being according to the variable of gender*

The results presented in Table X indicate that the mean score of males on the Psychological Well-Being Scale was 76.68 (SD = 14.01), whereas the mean score of females was 80.32 (SD = 12.61). Although females obtained a slightly higher mean score than males, the difference was not statistically significant. The independent samples t-test showed that the difference between males and females was not significant, t = 1.365, p = .175. Therefore, no statistically significant gender differences were found in psychological well-being among high school students, and the third hypothesis was not supported.

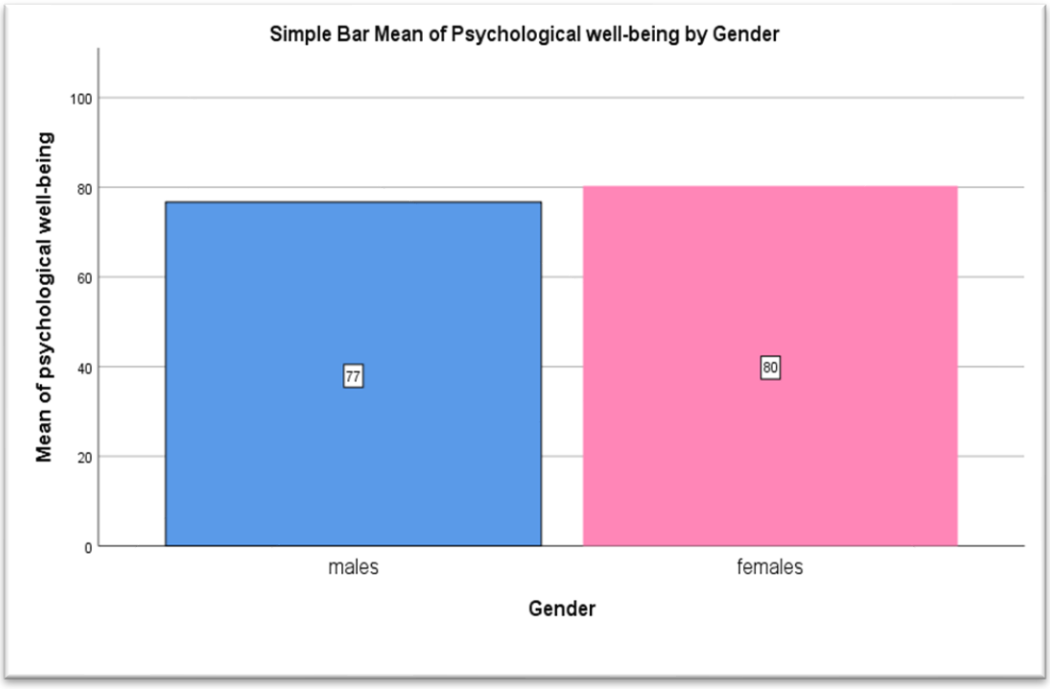


Figure 2: the differences between males and females in psychological well-being

No Significant Differences in Emotional Intelligence between males and females

Table 11 shows the differences in emotional intelligence according to the variable of gender.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

	Gender	Number	Mean	Std. Deviation	T-test	Sig. level
Emotional intelligence	Males	50	96.48	15.99	1.571	0.119
	Females	50	101.22	14.11		

Table 11: *the differences in emotional intelligence according to the variable of gender*

Based on the table, the mean score for males on the emotional intelligence Scale is 96.48 with a standard deviation of 15.99, whereas the mean score for females is 101.22 with a standard deviation of 14.11. It is observed that the male scores exhibit greater variability around the mean compared to the female scores. Additionally, the mean score for females is slightly higher than that of males. However, the observed t-test value is 1.571 with a significance level of 0.119, which is not statistically significant. Therefore, there are no statistically significant differences between males and females in terms of emotional intelligence. This suggests that gender does not have an effect on emotional intelligence, and thus, the fourth hypothesis is rejected.

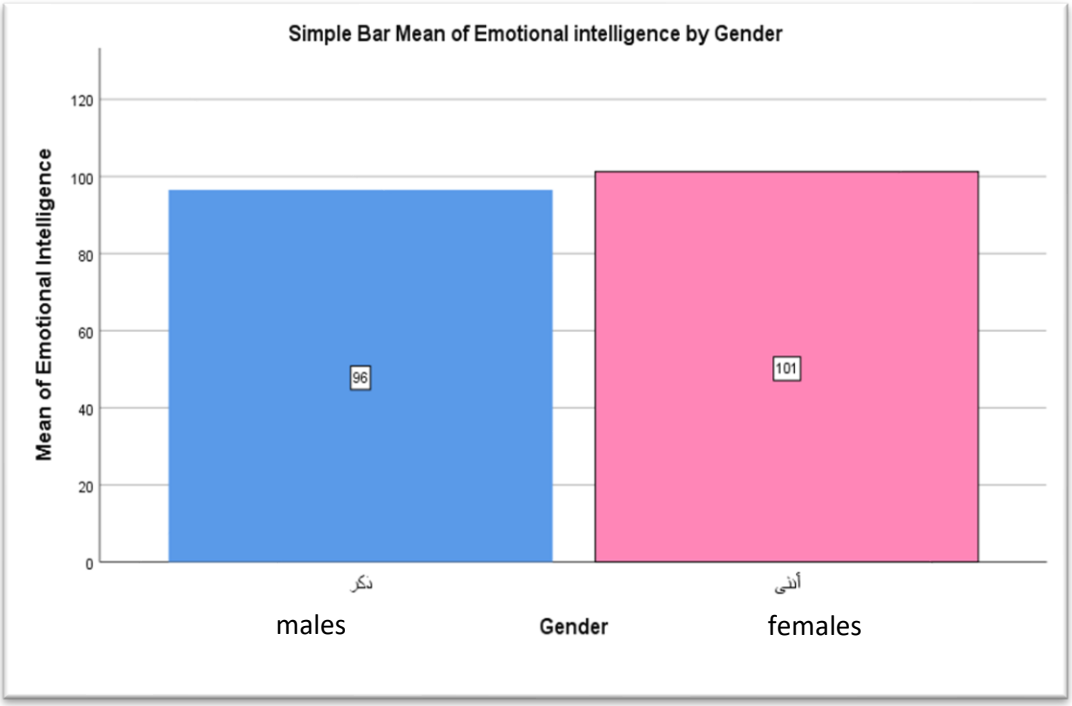


Figure 3: The differences between males and females in emotional intelligence

Discussion

The current study examined the effect of psychological well-being on emotional intelligence and academic achievement among high school students. The study findings are discussed in this section according to the order of the proposed hypotheses.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Interpretation of the Confirmed Relationship Between Psychological Well-Being and Emotional intelligence

The findings related to the first hypothesis revealed a significant positive relationship between psychological well-being and emotional intelligence. This result is consistent with previous research, particularly the study by Wigtil and Henriques (2015), which reported a positive association between different forms of intelligence, including emotional intelligence, and psychological well-being. The current finding suggests that students with higher levels of psychological well-being tend to demonstrate higher levels of emotional intelligence, highlighting the close relationship between these two psychological constructs. Similarly, Bustamante et al. (2019) found a positive association, suggesting that higher levels of psychological well-being and self-awareness are linked to elevated emotional intelligence. Kharnob (2016) also reported a statistically significant positive relationship among students' psychological well-being, emotional intelligence, and levels of optimism.

This finding can be interpreted in light of the theoretical perspective proposed by Salovey and Mayer (2003), which suggests that emotional intelligence is closely associated with psychological functioning and well-being. Individuals with higher levels of emotional intelligence are more likely to maintain positive emotional states, develop effective social relationships, and use adaptive coping strategies when facing life challenges. These emotional and social competencies may contribute to better psychological adjustment and enhanced well-being.

Interpretation of the Absence of Gender Differences in Psychological Well-Being

The findings revealed no statistically significant gender differences in psychological well-being. Therefore, the second hypothesis was not supported. This result suggests that male and female students in the present sample may experience similar levels of psychological well-being. This finding may be explained by the fact that both groups are exposed to comparable academic, family, and social pressures, which may reduce the influence of gender on psychological well-being indicators. Previous studies have reported similar findings, suggesting that gender differences in psychological well-being are not always consistent and may vary depending on social and cultural contexts. For instance, Gómez-López et al. (2019) examined four dimensions of Ryff's Psychological Well-Being Scale (self-acceptance, positive relationships, autonomy, and personal growth) among Spanish adolescents and found no statistically significant differences between males and females. Similarly, Li et al. (2015), using a modified version of Ryff's Adult Psychological Well-Being Scale, reported that gender differences in overall psychological well-being were small and not statistically significant, although some variations were observed in specific subdimensions. Furthermore, Joshanloo and Weijers (2014) indicated that gender differences in well-being indicators differ across societies and tend to be less pronounced in contexts where males and females experience similar social and living conditions.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Overall, the absence of significant gender differences in the current study may indicate that psychological well-being among high school students is influenced more by shared developmental, educational, and social experiences than by gender alone.

Interpretation of the Absence of Gender Differences in Emotional intelligence

The result of the third hypothesis indicated that there were no statistically significant differences in emotional intelligence in its dimensions according to the gender variable. This result is consistent with the study by Wigtil and Henriques (2015), the study by Bustamante et al. (2019), which indicated that there were no statistically significant differences between males and females. Likewise, Kumar's study (2021): In a study that included 1,500 adolescents in India, the results showed no statistically significant differences in emotional intelligence between males and females, whether in private or public schools. The failure to meet the third hypothesis, which states that there are statistically significant differences in emotional intelligence based on gender, is an important finding, especially in the context of a sample of adolescents in a popular environment. This finding suggests that males and females in this environment may face similar challenges and circumstances that influence the development of their emotional intelligence in a similar manner, In popular environments, males and females may be exposed to similar social and economic pressures, leading to the development of similar emotional skills between the sexes. Traditional differences in upbringing between males and females may be less pronounced in these environments, reducing disparities in emotional intelligence. Local culture may play a role in shaping similar emotional responses between the sexes, especially if societal values and expectations are similar.

Conclusion

Positive psychology has gained increasing attention by shifting the focus of psychological research from deficits and disorders toward human strengths, personal growth, and optimal functioning. Within this perspective, psychological well-being and emotional intelligence have emerged as important constructs for understanding individuals' emotional and psychological development. The present study aimed to contribute to this field by examining the relationship between psychological well-being and emotional intelligence among high school students, representing a critical population undergoing significant developmental changes.

Although previous research has extensively examined psychological well-being and emotional intelligence separately, further investigation remains necessary to better understand the relationship between these constructs, particularly among adolescents and within different cultural contexts. Continued research is also needed to refine theoretical models, improve measurement tools, and explore effective educational interventions aimed at promoting these psychological resources.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

The findings of the present study revealed a statistically significant positive relationship between psychological well-being and emotional intelligence among high school students. These results highlight the importance of psychological well-being as a factor associated with adolescents' emotional development and psychological adjustment. Furthermore, no statistically significant gender differences were found in psychological well-being or emotional intelligence, suggesting that male and female students in the studied context may share similar psychological experiences.

Overall, the findings emphasize the importance of integrating psychological well-being and emotional intelligence promotion into educational settings to support adolescents' mental health, emotional competencies, and social adaptation. Future studies are encouraged to examine these variables across different populations and cultural contexts and to explore the effectiveness of intervention programs designed to enhance students' psychological well-being and emotional intelligence.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

References

- Amaral, M. (1997). *Goleman, D. Emotional Intelligence, United States of America: Bantam Book, 1995*. Jornal Brasileiro De Psiquiatria, 46(4), 231–232. https://biblat.unam.mx/es/revista/jornal-brasileiro-de-psiquiatria/articulo/goleman-d-emotional-intelligence-united-states-of-america-bantom-book-1995
- American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist, 57*(12), 1060–1073. https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.12.1060
- Bar-On, R. (2005). *The impact of emotional intelligence on subjective well-being*. Perspectives in Education, 23(2), 41–62.
- Bustamante, J. G., León-Del-Barco, B., Yuste-Tosina, R., López-Ramos, V. M., & Mendo-Lázaro, S. (2019). Emotional intelligence and psychological well-being in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(10), 1720. https://doi.org/10.3390/ijerph16101720
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). *Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale*. Personality and Individual Differences, 39(5), 937–948. https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.03.012
- Guerra-Bustamante, J., León-Del-Barco, B., Yuste-Tosina, R., López-Ramos, V. M., & Mendo-Lázaro, S. (2019). Emotional Intelligence and Psychological Well-Being in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(10), 1720. https://doi.org/10.3390/ijerph16101720
- Gómez-López, M., Viejo, C., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Psychological well-being during adolescence: Stability and association with romantic relationships. *Frontiers in Psychology, 10*, 1772. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01772
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA28658620
- Joshanloo, M., & Weijers, D. (2014). Aversion to happiness across cultures: A review of where and why people are averse to happiness. *Journal of Happiness Studies, 15*(3), 717–735. https://doi.org/10.1007/s10902-013-9489-9
- Keyes, C. L. M. (1995). *The structure of psychological well-being revisited*. Journal of Personality and Social Psychology, 69(4), 719–727.https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719
- Kharnoub, F. (2016). Psychological well-being and its relationship with emotional intelligence and optimism: A field study on a sample of students from the Faculty of Education at the University of Damascus. *Arab Universities Union Journal for Education and Psychology, 14*(1), 217–242.
- Kumar, B. (2021). Adolescent's emotional intelligence: A comparison of school and gender differences. *International Journal of Indian Psychology, 9*(4), 1274–1280. https://doi.org/10.25215/0904.120
- Li, R. H., Kao, C. M., & Wu, Y. Y. (2015). Gender differences in psychological well-being: Tests of factorial invariance. *Quality of Life Research, 24*(11), 2577–2581. https://doi.org/10.1007/s11136-015-0999-2
- Ma, J., & Liu, C. (2018). The moderating effect of emotional intelligence on the relationship between supervisor conflict and employees' counterproductive work behaviors. *International Journal of Conflict Management*, *30*(2), 227–245. https://doi.org/10.1108/ijcma-11-2017-0140

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry, 15*(3), 197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Pengpid, S., & Peltzer, K. (2020). *Prevalence and associated factors of psychological distress among a national sample of in-school adolescents in Morocco*. *BMC Psychiatry, 20*(1), 475. https://doi.org/10.1186/s12888-020-02888-3
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). *The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school*. *Personality and Individual Differences, 36*(2), 277–293. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(4), 719–727. https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719
- Ryff, C. D. (1989). *Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being*. Journal of Personality and Social Psychology, 57(6), 1069–1081. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. R. (2001). The positive psychology of emotional intelligence. In *The positive psychology of emotional intelligence* (pp. 159–171). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780195135336.003.0012
- Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Lopes, P. N. (2003). Measuring emotional intelligence as a set of abilities with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 251–265). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10612-016
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*(2), 167–177. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., & Wendorf, G. (2002). Emotional intelligence and interpersonal relations. Journal of Social Psychology, 142(4), 489–497. https://doi.org/10.1080/00224540209603912
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive Psychology: An Introduction*. American Psychologist, 55(1), 5–14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Free Press. https://www.penguinrandomhouse.com/books/307515/flourish-by-martin-e-p-seligman/
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., ... & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes, 5*, 63. https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63
- UNICEF Maroc. (2023). *Situation des enfants et des adolescents au Maroc: Rapport sur le bien-être et l'éducation*. https://www.unicef.org/morocco
- UNICEF. (2023). *Situation of adolescents and youth well-being*. https://www.unicef.org
- Wigtil, C. J., & Henriques, G. R. (2015). The relationship between intelligence and psychological well-being in incoming college students. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice, 5*(1). https://doi.org/10.1186/s13612-015-0029-8

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Generative Artificial Intelligence in French as a Foreign Language (FLE) Education: Pedagogical Challenges and Impacts on Learning Outcomes

Anass CHAHBI[1]

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 13

To cite this article: Chahbi, A. (2026). Generative Artificial Intelligence in French as a Foreign Language (FLE) Education: Pedagogical Challenges and Impacts on Learning Outcomes. Science Step Journal, 4(13). ISSN: 3009-500X
https://doi.org/10.5281/zenodo.22114405

Abstract

This study investigates the impact of generative artificial intelligence (AI) on the teaching of French as a Foreign Language (FFL), focusing on AI-generated errors, their effects on learning, and their pedagogical implications. It examines teachers' uses of generative AI, identifies common types of AI-generated errors, and assesses their influence on learners' autonomy and critical thinking. A mixed-methods design was adopted, combining a survey of 72 FFL teachers from different educational settings in Morocco with twelve semi-structured interviews. Quantitative and qualitative data were analyzed using descriptive statistics and thematic analysis, respectively, with triangulation employed to strengthen the validity of the findings. Results show that teachers mainly use generative AI for lesson preparation, activity design, and language correction. However, participants identified recurring limitations, including oversimplified content, inaccurate information, grammatical errors, discourse inconsistencies, and cultural biases. They also expressed concerns about excessive reliance on automated correction, reduced cognitive engagement in writing, and declining linguistic autonomy. Nevertheless, AI-generated errors can constitute valuable pedagogical resources by promoting critical thinking, metalinguistic awareness, and learners' ability to evaluate AI-generated content critically. The study concludes that effective integration of generative AI into FFL teaching requires structured pedagogical mediation. Teachers remain essential in validating AI-generated content, guiding its educational use, and developing learners' critical engagement with AI. A balanced integration can therefore support pedagogical innovation while preserving cognitive autonomy and language-learning quality.

Keywords: Artificial Intelligence, Pedagogical Error, French as a Foreign Language (FLE), Educational Technologies, Critical Thinking, Digital Cognition, Pedagogical Innovation.

[1] PhD in Literature, Doctoral Studies Center: Literature, Humanities, Religious Studies, Arts and Educational Sciences, Research Unit: Linguistics, Communication and Translation, Abdelmalek Essaâdi University, Morocco.
Email: anass.chahbi03@gmail.com

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

L'intelligence artificielle générative dans l'enseignement du FLE : Enjeux pédagogiques et effets sur les apprentissages

Anass CHAHBI

Resumé

Cette recherche analyse l'impact de l'intelligence artificielle générative sur l'enseignement du français langue étrangère (FLE), en portant une attention particulière aux erreurs produites par ces technologies, à leurs répercussions sur les apprentissages et aux transformations qu'elles induisent dans les pratiques pédagogiques. Elle poursuit trois objectifs principaux : comprendre les usages que les enseignants font des outils d'IA générative, identifier les principales catégories d'erreurs générées et examiner leurs effets sur le développement de l'autonomie et de l'esprit critique des apprenants. L'étude adopte une méthodologie mixte articulant une approche quantitative et une approche qualitative. Les données quantitatives proviennent d'une enquête menée auprès de 72 enseignants de FLE exerçant dans différents établissements marocains, tandis que le volet qualitatif repose sur douze entretiens semi-directifs. Les informations recueillies ont été traitées à l'aide de statistiques descriptives et d'une analyse thématique, puis confrontées selon une démarche de triangulation afin d'assurer la robustesse et la crédibilité des résultats. Les résultats révèlent que les enseignants mobilisent principalement l'intelligence artificielle générative pour préparer leurs cours, concevoir des activités pédagogiques et faciliter la correction linguistique. Ils mettent toutefois en évidence plusieurs limites récurrentes, notamment la simplification excessive des contenus, la production d'informations inexactes, des erreurs grammaticales, des incohérences discursives ainsi que des biais culturels susceptibles d'altérer la qualité des apprentissages. Les participants soulignent également les risques associés à une dépendance croissante aux corrections automatisées, à la réduction de l'investissement cognitif dans les activités rédactionnelles et à l'affaiblissement progressif de l'autonomie linguistique des apprenants. En revanche, l'étude montre que ces erreurs peuvent être exploitées comme des ressources pédagogiques favorisant le développement de la pensée critique, des compétences métalinguistiques et de la capacité des apprenants à évaluer de manière réflexive les contenus produits par les systèmes d'IA. En définitive, les résultats soulignent que l'intégration de l'intelligence artificielle générative dans l'enseignement du FLE ne peut produire des effets positifs qu'à la condition d'être accompagnée d'une médiation pédagogique structurée et réfléchie. Dans cette perspective, l'enseignant conserve un rôle déterminant dans la validation des contenus générés, l'accompagnement des usages et la formation d'apprenants capables d'exercer un regard critique sur les productions de l'IA. Cette recherche plaide ainsi pour une intégration raisonnée de ces technologies, conciliant innovation pédagogique, développement de l'autonomie cognitive et qualité des apprentissages linguistiques.

Mots-clés : Intelligence artificielle, erreur pédagogique, FLE, technologies éducatives, pensée critique, cognition numérique, innovation pédagogique.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

1. Introduction

La croissance récente de l'intelligence artificielle générative (IAG) transforme profondément les pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans de nombreux domaines de l'éducation. Des outils tels que ChatGPT, Gemini, Claude ou Copilot permettent désormais de générer instantanément des textes, des exercices, des traductions, des rétroactions ou encore des scénarios pédagogiques, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives pour l'enseignement des langues. Dans le domaine du français langue étrangère (FLE), ces technologies sont progressivement intégrées aux pratiques des enseignants et des apprenants afin de soutenir la compréhension, la production écrite, la différenciation pédagogique et la personnalisation des apprentissages.

Les recherches récentes mettent en évidence les nombreux apports pédagogiques de l'intelligence artificielle générative. Plusieurs études soulignent son potentiel pour améliorer la qualité des productions écrites, faciliter la conception de ressources pédagogiques, offrir un accompagnement individualisé et favoriser un retour immédiat sur les productions des apprenants (Kohnke, Moorhouse & Zou, 2023 ; Godwin-Jones, 2023 ; Li & Hafner, 2024 ; UNESCO, 2023). D'autres travaux montrent également que ces outils peuvent contribuer au développement de l'autonomie des apprenants lorsqu'ils sont mobilisés dans un cadre pédagogique structuré.

Cependant, l'enthousiasme suscité par ces technologies s'accompagne de nombreuses interrogations scientifiques. Ces systèmes reposent sur des modèles probabilistes susceptibles de produire des informations erronées, des simplifications excessives, des incohérences discursives ou encore des biais culturels. Ces limites, souvent désignées dans la littérature sous le terme d'hallucinations, interrogent la fiabilité des contenus générés ainsi que leurs conséquences sur les apprentissages linguistiques. Elles soulèvent également des questions relatives à la délégation des activités cognitives, à la dépendance aux outils numériques et à l'évolution du rôle de l'enseignant dans les environnements d'apprentissage médiés par l'intelligence artificielle.

Malgré la multiplication des publications consacrées à l'intelligence artificielle générative en éducation, plusieurs lacunes demeurent. Les recherches existantes portent principalement sur les performances techniques des outils, leurs usages généraux ou leur potentiel d'assistance pédagogique. En revanche, peu d'études analysent de manière approfondie l'erreur comme objet de recherche à part entière dans l'enseignement du FLE. Les mécanismes de production des erreurs par les systèmes génératifs, leurs effets sur les apprentissages linguistiques, leur influence sur le développement de la pensée critique ainsi que les stratégies pédagogiques mises en œuvre par les professeurs pour les réguler restent encore insuffisamment documentés, en particulier dans les contextes francophones et plus spécifiquement dans le contexte marocain.

C'est précisément cette lacune que cette investigation entend combler alors elle propose d'aborder ce moyen non seulement comme un outil technologique, mais également comme un objet

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

didactique susceptible de transformer les processus d'enseignement et d'apprentissage. L'étude adopte une perspective originale en considérant les erreurs produites par l'intelligence artificielle comme des indicateurs des limites des systèmes génératifs, mais aussi comme des ressources pédagogiques pouvant favoriser le développement des compétences métalinguistiques, de la réflexion critique et de l'autonomie des apprenants.

Ce positionnement s'inscrit dans les approches constructivistes de l'apprentissage, selon lesquelles l'erreur constitue un levier essentiel de la construction des connaissances. Les travaux de Bachelard sur l'obstacle épistémologique, ceux de Vygotski sur la médiation sociale des apprentissages ainsi que les recherches d'Astolfi sur la valeur pédagogique de l'erreur offrent un cadre théorique particulièrement pertinent pour analyser les usages éducatifs de l'intelligence artificielle générative dans l'enseignement du FLE.

À partir de ce cadre conceptuel, cette recherche essaie de répondre à la question suivante : **dans quelle mesure les erreurs produites par l'intelligence artificielle générative influencent-elles les apprentissages et les pratiques pédagogiques en français langue étrangère ?** Plus précisément, elle poursuit quatre objectifs : identifier les principales catégories d'erreurs générées par les outils d'intelligence artificielle ; analyser leurs effets sur les apprentissages linguistiques ; examiner les représentations et les pratiques des enseignants de FLE ; et mettre en évidence les conditions d'une intégration pédagogique favorisant le développement de l'esprit critique et de l'autonomie des apprenants.

Pour atteindre ces objectifs, l'étude mobilise une méthodologie mixte associant une enquête quantitative auprès d'enseignants de FLE et des entretiens semi-directifs. Cette démarche permet de croiser les données quantitatives et qualitatives afin de proposer une compréhension globale des usages de l'intelligence artificielle générative, de ses limites et de ses potentialités dans l'enseignement du français langue étrangère.

2. Cadre théorique

2.1. L'erreur comme processus de construction des savoirs

Pendant longtemps, l'erreur a été considérée comme une manifestation négative de l'apprentissage. Les approches pédagogiques traditionnelles associaient l'erreur à l'échec scolaire et à l'insuffisance intellectuelle. Cependant, les recherches en sciences de l'éducation ont progressivement transformé cette perception.

Gaston Bachelard considère l'erreur comme un obstacle épistémologique nécessaire au progrès des connaissances. Selon lui, l'apprentissage scientifique se construit à travers le dépassement des erreurs et des représentations initiales erronées. Dans cette logique, l'erreur devient un instrument de réflexion critique et un moteur du développement intellectuel.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Jean-Pierre Astolfi renforce cette approche en affirmant que l'erreur constitue un outil pédagogique permettant de mieux comprendre les mécanismes cognitifs des apprenants. L'erreur ne doit donc pas être uniquement corrigée ; elle doit être analysée afin de favoriser l'appropriation des savoirs.

La notion d'erreur occupe une place centrale dans les sciences de l'éducation. Longtemps perçue comme un signe d'échec, elle est aujourd'hui considérée comme un levier essentiel de l'apprentissage et du développement cognitif.

Figure 1. Évolution de la conception de l'erreur en pédagogie

Vision traditionnelle

↓

Erreur = Faute

↓

Correction immédiate

↓

Évaluation sanction

Vision constructiviste

↓

Erreur = Indicateur d'apprentissage

↓

Analyse des obstacles cognitifs

↓

Construction des connaissances

Légende : Adapté des travaux de Bachelard (1934) et Astolfi (1997).

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

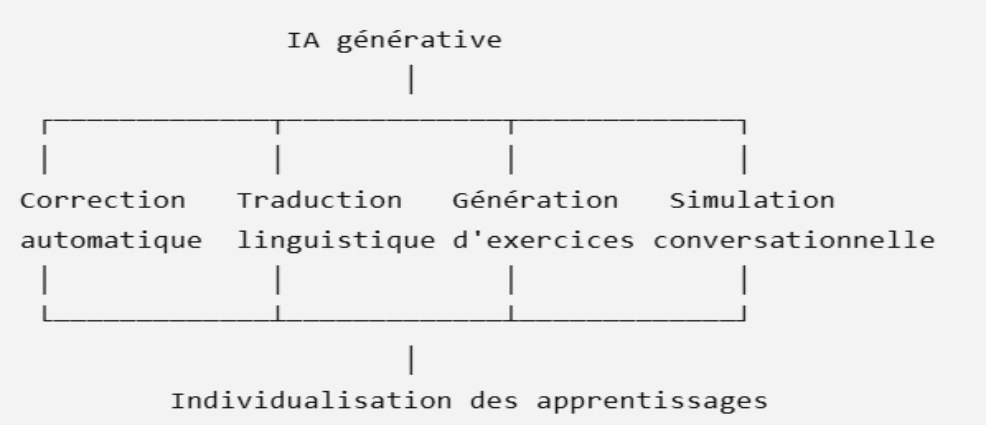
2.2. Les intelligences artificielles génératives et l'apprentissage des langues

Ce type d'intellige artificielle occupe une place croissante dans l'enseignement des langues grâce à leur capacité à produire des contenus linguistiques, corriger des productions écrites et proposer des activités adaptées aux besoins des apprenants. Dans le domaine du français langue étrangère (FLE), ces outils favorisent la personnalisation des apprentissages, l'accès rapide à des ressources variées et le développement de l'apprentissage autonome (Holmes et al., 2019).

Toutefois, leur utilisation soulève plusieurs défis pédagogiques. Les contenus générés peuvent comporter des erreurs linguistiques, des informations inexactes ou des biais culturels susceptibles d'influencer les apprentissages. De plus, un recours excessif à ces technologies peut réduire l'effort cognitif et l'autonomie des apprenants (UNESCO, 2023).

Ainsi, l'intégration des intelligences artificielles génératives dans l'enseignement du FLE nécessite une médiation pédagogique permettant d'exploiter leurs potentialités tout en développant l'esprit critique des apprenants face aux contenus produits. Dans l'enseignement du FLE, ces outils permettent notamment :

Figure 2. Usages pédagogiques de l'IA générative en FLE

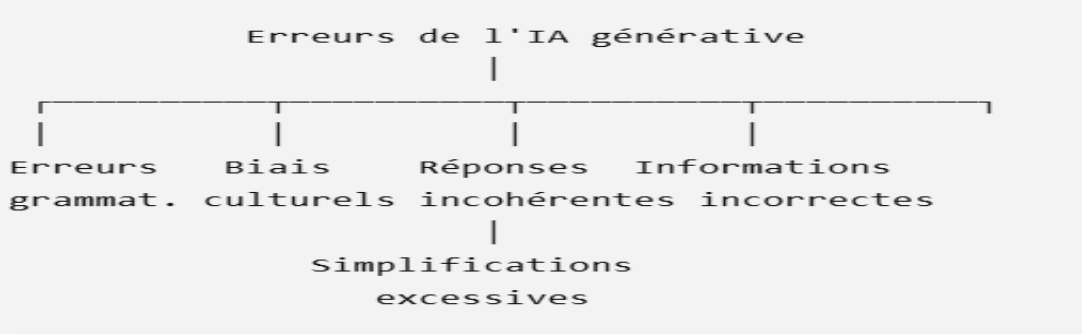


Légende : Principales applications pédagogiques de l'IA dans l'enseignement du FLE.

Ces dispositifs favorisent l'individualisation des apprentissages et l'accessibilité des ressources pédagogiques. Toutefois, leur fonctionnement probabiliste peut également entraîner la production de contenus inexacts ou incohérents. Les erreurs générées par l'intelligence artificielle peuvent prendre plusieurs formes :

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Figure 3. Catégories d'erreurs produites par l'IA



Légende : Classification des erreurs susceptibles d'affecter les apprentissages linguistiques.

L'apparition des intelligences artificielles génératives marque une nouvelle étape dans l'intégration du numérique éducatif. Ces outils offrent de nombreuses possibilités pédagogiques, tout en soulevant des interrogations concernant la qualité et la fiabilité des contenus produits.

2.3. Dépendance cognitive et pensée critique

L'un des principaux enjeux liés à l'usage des intelligences artificielles en éducation concerne le risque de dépendance cognitive. Les apprenants peuvent progressivement déléguer certaines tâches intellectuelles aux systèmes automatisés, réduisant ainsi leurs efforts de réflexion, de mémorisation et d'analyse critique.

Les quêtes en cognition numérique montrent que la délégation excessive des activités cognitives aux technologies peut modifier les capacités attentionnelles et analytiques des utilisateurs. Dans le contexte du FLE, cette dépendance risque d'affaiblir la production écrite autonome et la maîtrise des structures linguistiques.

Le rôle de l'éducateur devient alors fondamental pour développer une pédagogie critique du numérique permettant aux élèves d'identifier, d'analyser et de corriger les erreurs produites par les intelligences artificielles.

L'un des débats actuels autour de l'intelligence artificielle en éducation concerne les effets de la délégation cognitive sur les capacités de réflexion et d'autonomie des apprenants.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Figure 4. Processus de dépendance cognitive liée à l'IA

Utilisation fréquente de l'IA

↓

Obtention immédiate des réponses

↓

Réduction de l'effort cognitif

↓

Diminution de l'autonomie

↓

Risque de dépendance cognitive

Légende : Mécanisme théorique de la dépendance cognitive dans les environnements numériques.

L'analyse des travaux relatifs à l'erreur pédagogique, aux intelligences artificielles génératives et à la cognition numérique met en évidence la nécessité d'adopter une approche critique de l'intégration de l'IA dans l'enseignement du FLE. Ce cadre théorique constitue ainsi le fondement conceptuel de l'enquête empirique présentée dans la partie méthodologique.

3. Méthodologie

3.1. Type de recherche

Cette exploration s'inscrit dans une démarche de recherche mixte combinant une approche quantitative et qualitative. Le choix de cette méthodologie vise à obtenir une compréhension globale des usages des intelligences artificielles génératives dans l'enseignement du français langue étrangère ainsi que des problématiques liées à l'erreur pédagogique.

L'approche quantitative permet de mesurer :

- La fréquence d'utilisation des outils d'intelligence artificielle ;
- Les perceptions des enseignants ;
- Les types d'erreurs observées ;
- Les impacts pédagogiques identifiés.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Cette méthode cherche à approfondir :

- Les représentations des enseignants ;
- Leurs expériences pédagogiques ;
- Leurs stratégies de régulation ;
- Ainsi que les dimensions cognitives et critiques associées à l'usage de l'IA.

Cette complémentarité méthodologique favorise une analyse plus rigoureuse et multidimensionnelle du phénomène étudié.

3.2. Terrain de recherche

L'enquête a été réalisée dans plusieurs établissements d'enseignement marocains relevant :

- Du secondaire qualifiant ;
- De l'enseignement universitaire ;
- Ainsi que des centres de langues privés.

Le choix de ces terrains permet de diversifier les contextes pédagogiques et de comparer les usages des intelligences artificielles selon les niveaux d'enseignement et les profils des enseignants.

L'étude a été menée durant l'année universitaire 2025–2026 dans des établissements situés principalement dans différentes villes marocaines.

3.3. Échantillon

La population ciblée est constituée des enseignants de français langue étrangère utilisant ou connaissant les outils d'intelligence artificielle générative dans leurs pratiques pédagogiques. L'échantillon comprend :

- 72 enseignants de FLE ;
- Des enseignants du secteur public et privé ;
- Différents niveaux d'expérience professionnelle ;
- Des enseignants du secondaire et du supérieur.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Répartition de l'échantillon

Variables	Catégories	Effectif
Sexe	Hommes	34
	Femmes	38
Niveau d'enseignement	Secondaire	41
	Universitaire	31
Type d'établissement	Public	46
	Privé	26

L'échantillonnage repose sur une méthode non probabiliste de convenance, fondée sur la disponibilité et l'accessibilité des participants.

3.4. Instruments de collecte des données

a. Le questionnaire

Le questionnaire constitue l'outil principal de collecte des données quantitatives. Il a été élaboré à partir des objectifs de recherche et des travaux récents portant sur les technologies éducatives et l'intelligence artificielle.

Celui-ci est structuré autour de plusieurs axes :

- Profil professionnel des enseignants ;
- Fréquence d'utilisation des intelligences artificielles ;
- Types d'usages pédagogiques ;
- Perception des erreurs produites par l'IA ;
- Impacts sur les apprentissages ;
- Dépendance cognitive ;
- Stratégies pédagogiques de régulation.

Il comprend :

- Des questions fermées ;
- Des questions à choix multiples ;
- Des échelles d'évaluation ;
- Ainsi que quelques questions ouvertes permettant de recueillir des commentaires complémentaires.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

La diffusion du questionnaire a été réalisée sous format numérique via des plateformes en ligne.

b. Entretiens semi-directifs

Afin d'approfondir les résultats quantitatifs, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de 12 enseignants volontaires.

Ces entretiens avaient pour objectif d'explorer :

- Les représentations des enseignants concernant l'intelligence artificielle ;
- Leurs expériences pédagogiques concrètes ;
- Les difficultés rencontrées ;
- Les stratégies de gestion des erreurs ;
- Les effets observés sur les apprenants.

Les entretiens ont été réalisés individuellement et enregistrés avec l'accord des participants. Chaque entretien a duré entre 30 et 45 minutes.

3.5. Méthodes d'analyse

Les données quantitatives issues du questionnaire ont été traitées à l'aide d'une analyse statistique descriptive permettant de calculer :

- Les fréquences ;
- Les pourcentages ;
- Les moyennes ;
- Ainsi que les tendances générales observées.

Les résultats ont ensuite été représentés sous forme :

- D'histogrammes ;
- De graphiques circulaires ;
- Et de tableaux statistiques.

Les données qualitatives provenant des entretiens et des copies des élèves ont fait l'objet d'une analyse thématique. Cette méthode consiste à :

1. Transcrire les entretiens ;
2. Identifier les unités de sens ;

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

3. Regrouper les thèmes récurrents ;
4. Interpréter les discours des participants.

L'analyse qualitative vise principalement à mettre en évidence :

- Les représentations des enseignants ;
- Les formes d'erreurs générées par l'IA ;
- Les risques pédagogiques ;
- Les opportunités de développement de l'esprit critique.

3.6. Validité et fiabilité de la recherche

Afin d'assurer la validité scientifique de l'étude :

- Le questionnaire a été prétesté auprès de quelques enseignants avant sa diffusion ;
- Les questions ont été reformulées pour garantir leur clarté ;
- Les données quantitatives et qualitatives ont été croisées selon une logique de triangulation méthodologique.

La combinaison de plusieurs outils de collecte permet de renforcer :

- La crédibilité des résultats ;
- La cohérence des analyses ;
- Et la fiabilité de l'interprétation scientifique.

3.7. Considérations éthiques

Cette recherche respecte les principes éthiques liés aux études en sciences humaines et sociales. Les participants ont été informés :

- Des objectifs de la recherche ;
- Du caractère scientifique de l'étude ;
- De l'anonymat des réponses ;
- Ainsi que de leur liberté de participation.

Aucune donnée personnelle permettant l'identification des participants n'a été divulguée.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

4. Résultats

4.1. Fréquence d'utilisation des intelligences artificielles

Les résultats montrent que 81 % des enseignants interrogés utilisent régulièrement des outils d'intelligence artificielle dans leurs pratiques pédagogiques. Les usages les plus fréquents concernent.

Tableau 4. Principaux usages pédagogiques des intelligences artificielles génératives

(N = 72)

Usage pédagogique de l'IA	Effectif (n)	Pourcentage (%)
Préparation des cours	64	88,9
Génération d'exercices	58	80,6
Correction linguistique	54	75,0
Simplification de textes	47	65,3

Commentaire :

L'analyse révèle que la préparation des cours constitue l'usage le plus fréquent des intelligences artificielles génératives, cité par 88,9 % (n = 64) des enseignants interrogés. Cette proportion élevée suggère que les outils d'IA sont principalement mobilisés comme dispositifs d'assistance à la planification pédagogique et à la conception des ressources didactiques.

La génération d'exercices occupe la deuxième position avec 80,6 % (n = 58) des réponses. Les enseignants semblent apprécier la capacité de l'IA à produire rapidement des activités adaptées aux objectifs d'apprentissage et aux niveaux linguistiques des apprenants.

Par ailleurs, 75,0 % (n = 54) des participants déclarent utiliser ces technologies pour la correction linguistique. Cette pratique témoigne de l'intérêt accordé aux fonctionnalités de révision grammaticale, lexicale et orthographique offertes par les systèmes d'intelligence artificielle.

Enfin, la simplification de textes est mentionnée par 65,3 % (n = 47) des enseignants. Cette utilisation concerne principalement l'adaptation des contenus pédagogiques aux différents niveaux de compétence des apprenants, favorisant ainsi une meilleure accessibilité des ressources didactiques.

Dans l'ensemble, ces résultats indiquent que les enseignants de FLE privilégient principalement les usages liés à la préparation et à l'adaptation des contenus pédagogiques. L'intelligence

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

artificielle apparaît ainsi davantage comme un outil de soutien à l'ingénierie pédagogique que comme un simple dispositif d'automatisation des tâches éducatives.

4.2. Types d'erreurs observées

Afin d'identifier les principales limites des intelligences artificielles génératives dans l'enseignement du français langue étrangère, les enseignants participants ont été invités à indiquer les catégories d'erreurs qu'ils observent le plus fréquemment dans les contenus produits par ces outils. Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 5. Types d'erreurs observées dans les contenus générés par l'IA (N = 72)

Type d'erreur	Effectif (n)	Pourcentage (%)
Simplifications excessives	51	70,8
Informations incorrectes	48	66,7
Erreurs grammaticales	39	54,2
Réponses incohérentes	35	48,6
Biais culturels	27	37,5

Commentaire :

Les simplifications excessives constituent la catégorie d'erreurs la plus fréquemment observée par les enseignants, avec 70,8 % des réponses (n = 51). Ce résultat suggère que les systèmes d'intelligence artificielle ont tendance à réduire la complexité linguistique ou conceptuelle des contenus générés afin de produire des réponses plus accessibles. Toutefois, cette simplification peut parfois conduire à une perte de précision, à l'appauvrissement des nuances sémantiques ou à une représentation incomplète des phénomènes linguistiques étudiés. Dans le contexte du FLE, cette limite apparaît particulièrement problématique lorsque les apprenants doivent développer des compétences avancées en compréhension et en production écrites.

Les informations incorrectes occupent la deuxième position avec 66,7 % des réponses (n = 48). Cette proportion relativement élevée confirme les observations formulées dans la littérature récente concernant les phénomènes d'« hallucinations » des modèles d'intelligence artificielle générative. Les enseignants signalent que certaines réponses produites peuvent contenir des erreurs factuelles, des références inexistantes ou des explications linguistiques inexactes. Cette

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

situation constitue un défi majeur pour l'enseignement du FLE dans la mesure où les apprenants risquent d'intégrer des connaissances erronées s'ils ne disposent pas des compétences nécessaires pour vérifier la fiabilité des informations fournies.

Les erreurs grammaticales sont mentionnées par 54,2 % des participants (n = 39). Bien que les outils d'intelligence artificielle soient généralement reconnus pour leurs performances linguistiques, les enseignants observent encore des difficultés concernant certaines structures syntaxiques complexes, les accords grammaticaux ou les subtilités liées à l'usage contextuel de la langue française. Ces erreurs demeurent moins fréquentes que les simplifications excessives ou les informations incorrectes, mais elles peuvent néanmoins affecter la qualité des apprentissages linguistiques.

En plus, près de la moitié des enseignants (48,6 % ; n = 35) signalent la présence de réponses incohérentes. Ces incohérences se manifestent principalement par des contradictions internes, des ruptures logiques dans l'argumentation ou des réponses partiellement déconnectées de la consigne initiale. Ce résultat met en évidence certaines limites du fonctionnement probabiliste des modèles génératifs, dont les productions ne reposent pas toujours sur une compréhension réelle des contenus traités.

Enfin, les biais culturels apparaissent comme l'erreur le moins fréquemment identifié, avec 37,5 % des réponses (n = 27). Bien que leur fréquence soit inférieure aux autres catégories, cette proportion demeure significative. Les enseignants soulignent que certains contenus générés reflètent parfois des représentations culturelles dominantes ou des références peu adaptées aux réalités socioculturelles des apprenants marocains. Cette observation rejoint les travaux récents qui mettent en évidence l'influence des données d'entraînement sur les productions des systèmes d'intelligence artificielle.

Dans l'ensemble, les limites observées ne relèvent pas uniquement d'erreurs linguistiques classiques mais elles concernent également la qualité de l'information, la cohérence discursive et l'adéquation culturelle des contenus produits. Les données confirment ainsi que l'intégration pédagogique de l'intelligence artificielle nécessite une vigilance constante de la part des enseignants afin de garantir la validité des ressources utilisées en classe. Plus largement, ces résultats soulignent l'importance de développer chez les apprenants des compétences de vérification, d'analyse critique et d'évaluation des contenus numériques, indispensables dans un contexte éducatif marqué par l'essor des technologies génératives.

4.3. Impacts sur les apprenants

Pour évaluer les effets pédagogiques de l'intelligence artificielle générative sur les apprentissages en français langue étrangère, les enseignants ont été interrogés sur les principales conséquences

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

observées chez leurs apprenants. Les résultats mettent en évidence plusieurs impacts susceptibles d'influencer les processus d'apprentissage, l'autonomie des élèves et le développement de leurs compétences cognitives.

Tableau 6. Impacts perçus de l'usage excessif de l'IA sur les apprenants (N = 72)

Impact observé	Effectif (n)	Pourcentage (%)
Dépendance aux corrections automatisées	57	79,2
Baisse de l'effort rédactionnel	54	75,0
Fragilisation de l'autonomie linguistique	49	68,1
Diminution de l'esprit critique	45	62,5

Commentaire :

La dépendance aux corrections automatisées constitue l'impact le plus fréquemment mentionné par les enseignants, avec 79,2 % des réponses (n = 57). Cette perception traduit une inquiétude quant à la tendance des apprenants à s'appuyer excessivement sur les outils d'intelligence artificielle pour corriger leurs productions écrites. Selon plusieurs participants, cette pratique peut réduire progressivement la mobilisation des connaissances grammaticales et lexicales personnelles, les apprenants privilégiant parfois l'acceptation automatique des corrections proposées sans véritable réflexion linguistique.

La baisse de l'effort rédactionnel arrive en deuxième position avec 75,0 % des réponses (n = 54). Les enseignants estiment que l'accès immédiat à des textes générés automatiquement peut conduire certains apprenants à limiter leur investissement dans les activités de production écrite. Cette situation risque d'affecter le développement des compétences rédactionnelles, dans la mesure où la maîtrise de l'écriture repose largement sur la pratique régulière, la reformulation et le travail de révision personnelle.

En outre, 68,1 % des enseignants (n = 49) considèrent que l'usage excessif de l'IA peut entraîner une fragilisation de l'autonomie linguistique. Cette observation suggère que les apprenants pourraient développer une dépendance fonctionnelle à l'égard des outils numériques pour accomplir des tâches linguistiques qu'ils devraient normalement être capables de réaliser de manière autonome. Dans le contexte du FLE, cette situation peut limiter la consolidation des acquis linguistiques et ralentir le développement des compétences de communication.

La diminution de l'esprit critique est également mentionnée par une proportion importante de participants (62,5 % ; n = 45). Les enseignants soulignent que la facilité d'accès aux réponses

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

générées par l'intelligence artificielle peut parfois encourager une acceptation passive des informations fournies. L'absence de vérification systématique des contenus ou de confrontation avec d'autres sources pourrait ainsi réduire les capacités d'analyse, d'évaluation et de remise en question des apprenants.

Pourtant, les données qualitatives issues des entretiens apportent un éclairage plus nuancé sur ces résultats. Plusieurs enseignants soulignent que les effets de l'intelligence artificielle dépendent largement des modalités pédagogiques de son utilisation. Lorsqu'elle est intégrée dans une démarche réflexive et encadrée, l'IA peut devenir un support favorisant le développement de compétences cognitives avancées. Les participants indiquent notamment que l'analyse critique des erreurs produites par les systèmes génératifs constitue une opportunité pédagogique particulièrement intéressante.

En effet, de nombreux professeurs considèrent que l'identification, la vérification et la correction des erreurs générées par l'intelligence artificielle stimulent les compétences métalinguistiques des apprenants. Ce travail d'analyse les amène à mobiliser leurs connaissances grammaticales, lexicales et discursives afin d'évaluer la pertinence des réponses proposées. L'erreur produite par l'IA cesse alors d'être perçue comme un simple dysfonctionnement technique pour devenir un véritable objet d'apprentissage favorisant la réflexion sur le fonctionnement de la langue.

Ces résultats rejoignent les perspectives constructivistes développées par Astolfi (1997) et Bachelard (1934), selon lesquelles l'erreur constitue un levier essentiel dans la construction des connaissances. Dans cette perspective, les limites des systèmes d'intelligence artificielle peuvent être exploitées comme des occasions d'apprentissage permettant de renforcer la vigilance intellectuelle, l'autonomie cognitive et la pensée critique des apprenants.

En général, les résultats déduisent que l'intelligence artificielle générative présente à la fois des risques et des opportunités pour l'enseignement du FLE. Si son usage excessif peut favoriser certaines formes de dépendance cognitive et réduire l'engagement intellectuel des apprenants, son exploitation pédagogique raisonnée peut également contribuer au développement de compétences métalinguistiques et critiques essentielles dans les environnements éducatifs contemporains.

4.4. Triangulation Questionnaire / Entretiens

Dans le but de consolider la validité et la fiabilité des résultats obtenus, les données quantitatives issues du questionnaire ont été mises en relation avec les données qualitatives recueillies lors des entretiens semi-directifs. Cette démarche de triangulation méthodologique permet de croiser différentes sources d'information afin de dégager les points de convergence et les éventuelles divergences entre les discours des participants. Elle contribue également à enrichir

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

l'interprétation des résultats et à fournir une compréhension plus approfondie des usages, des perceptions et des enjeux liés à l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement du français langue étrangère. Le tableau suivant présente une synthèse comparative des principaux résultats issus de ces deux outils de collecte de données.

Tableau 8. Synthèse comparative des résultats du questionnaire et des entretiens

Résultats du questionnaire	Résultats des entretiens	Interprétation
88,9 % utilisent l'IA pour préparer les cours	Gain de temps important évoqué par les enseignants	L'IA est perçue comme un assistant pédagogique
70,8 % observent des simplifications excessives	Appauvrissement des contenus mentionné	Nécessité de vérification
79,2 % signalent une dépendance aux corrections	Passivité observée chez certains apprenants	Risque de dépendance cognitive
62,5 % craignent une baisse de l'esprit critique	Utilisation des erreurs comme support d'analyse	Effet dépendant du scénario pédagogique

Analyse :

La triangulation montre une forte convergence entre les données quantitatives et qualitatives. Les entretiens confirment les tendances observées dans le questionnaire tout en apportant des explications plus approfondies. Cette complémentarité renforce la validité scientifique des résultats et permet une compréhension plus fine des effets de l'IA dans l'enseignement du FLE.

Tableau 6. Croisement entre les usages de l'IA et les erreurs observées

Usage de l'IA	Principales erreurs associées	Interprétation
Préparation des cours	Informations incorrectes ; biais culturels	Les enseignants doivent vérifier la validité scientifique et l'adaptation contextuelle des contenus générés.
Génération d'exercices	Simplifications excessives; réponses incohérentes	L'IA tend parfois à réduire la complexité des tâches linguistiques et à produire des consignes ambiguës.
Correction linguistique	Erreurs grammaticales ; corrections inexactes	Certaines corrections automatiques peuvent introduire de nouvelles erreurs ou fournir des explications imprécises.
Simplification de textes	Simplifications excessives ; perte de nuances	Les textes générés risquent d'appauvrir les contenus linguistiques et culturels.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Analyse :

Ce croisement met en évidence que les erreurs observées varient selon l'usage pédagogique de l'intelligence artificielle. Les enseignants qui utilisent l'IA pour préparer leurs cours sont davantage confrontés à des problèmes de fiabilité informationnelle, tandis que ceux qui l'utilisent pour générer des exercices signalent principalement des simplifications excessives. Ces résultats montrent que les risques associés à l'IA ne sont pas homogènes et nécessitent des stratégies de contrôle adaptées à chaque usage pédagogique.

Tableau 7. Croisement entre les erreurs de l'IA et les impacts sur les apprentissages

Erreurs observées	Dépendance cognitive	Baisse de l'effort rédactionnel	Fragilisation de l'autonomie	Diminution de l'esprit critique
Simplifications excessives	Élevée	Très élevée	Élevée	Moyenne
Informations incorrectes	Moyenne	Faible	Moyenne	Très élevée
Erreurs grammaticales	Moyenne	Moyenne	Élevée	Faible
Réponses incohérentes	Faible	Faible	Moyenne	Élevée
Biais culturels	Faible	Faible	Moyenne	Élevée

Analyse :

Les simplifications excessives apparaissent comme l'erreur ayant les conséquences pédagogiques les plus importantes, notamment sur l'effort rédactionnel et l'autonomie linguistique des apprenants. Les informations incorrectes influencent davantage le développement de l'esprit critique puisqu'elles obligent les apprenants à vérifier la validité des contenus. Les biais culturels et les réponses incohérentes affectent également les capacités d'analyse critique en créant des situations de doute et de vérification.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Tableau 8 : Triangulation par axe de recherche

Axe étudié	Résultats du questionnaire	Résultats des entretiens	Niveau de convergence
Usages de l'IA	Utilisation massive de l'IA (88,9 %)	Gain de temps et aide à la préparation pédagogique	Forte
Erreurs générées	Simplifications excessives (70,8 %)	Appauvrissement des contenus et erreurs factuelles	Forte
Impacts sur les apprenants	Dépendance cognitive (79,2 %)	Passivité et délégation des tâches intellectuelles	Très forte
Esprit critique	Risque de diminution (62,5 %)	Possibilité de développer l'analyse critique	Modérée
Rôle de l'enseignant	Besoin d'encadrement pédagogique	Médiateur critique des contenus générés	Très forte

Analyse :

Ce tableau de triangulation montre que les données quantitatives et qualitatives convergent fortement pour la majorité des axes étudiés. La seule divergence concerne l'esprit critique, où les entretiens révèlent également des effets positifs potentiels de l'IA lorsqu'elle est intégrée dans une démarche pédagogique réflexive. Cette complémentarité renforce la validité des conclusions de l'étude et confirme la pertinence de l'approche méthodologique mixte adoptée.

5. Discussion

Les résultats mettent en évidence une intégration désormais significative de l'intelligence artificielle générative dans les pratiques des professeurs de français langue étrangère. La fréquence élevée des usages déclarés, notamment pour la préparation des cours, la conception d'activités pédagogiques et la correction linguistique, confirme que ces outils s'imposent progressivement comme des instruments d'assistance pédagogique plutôt que comme de simples innovations technologiques. Cette évolution s'inscrit dans les transformations plus larges observées dans les systèmes éducatifs, où l'intelligence artificielle est de plus en plus mobilisée pour soutenir la planification pédagogique, personnaliser les apprentissages et optimiser les tâches professionnelles des enseignants.

Ce bilan converge avec les travaux de l'UNESCO (2023), de Kohnke, Moorhouse et Zou (2023), ainsi que de Godwin-Jones (2023), qui soulignent le potentiel des intelligences artificielles génératives pour améliorer l'efficacité des pratiques d'enseignement des langues. De même, Li et Hafner

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

(2024) montrent que ces outils favorisent l'accompagnement de la production écrite lorsqu'ils sont intégrés dans des dispositifs pédagogiques structurés. Les données recueillies dans cette étude confirment ces observations en montrant que les enseignants de FLE perçoivent l'IA avant tout comme un levier facilitant la préparation pédagogique et la diversification des activités proposées aux apprenants.

Néanmoins, ils mettent également en évidence plusieurs limites importantes liées à la fiabilité des contenus générés. Les simplifications excessives, les informations inexactes, les erreurs grammaticales et les incohérences discursives figurent parmi les difficultés les plus fréquemment signalées par les enseignants. Ces observations rejoignent les recherches récentes consacrées aux phénomènes d'hallucinations des modèles génératifs, qui montrent que ces systèmes peuvent produire des réponses linguistiquement convaincantes mais scientifiquement inexactes (Zou et al., 2024). Ces limites revêtent une importance particulière, car elles peuvent conduire les apprenants à construire des connaissances erronées si les contenus ne font pas l'objet d'une validation pédagogique préalable.

Au-delà de la qualité des productions générées, les conquêtes interrogent également les effets de l'intelligence artificielle sur les apprentissages. La forte proportion d'enseignants évoquant une dépendance aux corrections automatisées, une diminution de l'effort rédactionnel et une fragilisation de l'autonomie linguistique confirme les préoccupations exprimées dans les recherches consacrées à la délégation cognitive induite par les technologies numériques. Ces résultats suggèrent que les bénéfices de l'intelligence artificielle ne peuvent être dissociés des modalités de son intégration pédagogique. Utilisée sans accompagnement, elle risque de réduire l'engagement cognitif des apprenants ; mobilisée dans une démarche didactique explicite, elle peut au contraire soutenir la réflexion et favoriser le développement de compétences complexes.

L'un des principaux apports de cette recherche réside précisément dans cette mise en évidence d'une relation ambivalente entre intelligence artificielle et apprentissage. Alors que de nombreuses études se concentrent principalement sur les performances techniques des outils génératifs ou sur leurs usages pédagogiques, notre travail montre que l'erreur produite par l'intelligence artificielle constitue un objet didactique à part entière. Les données qualitatives révèlent que plusieurs enseignants exploitent volontairement ces erreurs pour développer chez leurs apprenants des compétences de vérification, de justification et d'analyse critique. L'erreur n'est plus uniquement envisagée comme une limite technologique ; elle devient une ressource pédagogique susceptible de favoriser les apprentissages.

Cette interprétation s'inscrit dans les perspectives constructivistes de Bachelard (1934), d'Astolfi (1997) et de Vygotski (1997), pour lesquels l'erreur représente un moteur essentiel de la construction des connaissances. Dans cette perspective, les productions imparfaites de l'intelligence artificielle peuvent être mobilisées comme des situations-problèmes conduisant les

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

apprenants à confronter les réponses générées aux savoirs disciplinaires, à justifier leurs choix linguistiques et à développer une posture critique face aux contenus numériques. Cette approche renouvelle le rôle traditionnel de l'erreur en didactique des langues et ouvre de nouvelles perspectives pour la médiation pédagogique.

Également, cette recherche apporte une contribution originale à la littérature en s'intéressant au contexte de l'enseignement du FLE au Maroc, encore peu documenté dans les travaux consacrés à l'intelligence artificielle générative. Alors que la majorité des études disponibles sont menées dans des contextes anglophones ou universitaires, notre étude met en évidence les enjeux spécifiques rencontrés par les enseignants de FLE exerçant dans un environnement francophone marqué par des réalités linguistiques, pédagogiques et socioculturelles particulières. Elle montre que les défis liés à la fiabilité des contenus, à l'autonomie des apprenants et à la médiation pédagogique prennent une dimension spécifique dans ce contexte.

Enfin, les résultats conduisent à réinterroger le rôle de l'enseignant. L'intelligence artificielle générative ne remet pas en cause son importance ; elle transforme plutôt ses fonctions professionnelles. L'enseignant apparaît désormais comme un médiateur critique chargé de sélectionner, d'évaluer, d'adapter et de contextualiser les contenus produits par l'IA. Cette évolution suppose le développement de nouvelles compétences professionnelles, notamment en matière de culture numérique, d'évaluation de l'information et de conception de scénarios pédagogiques intégrant l'intelligence artificielle de manière réfléchie. L'efficacité de ces technologies dépend ainsi moins de leurs performances techniques que de la qualité de la médiation pédagogique qui accompagne leur utilisation.

6. Conclusion

Cette exploration avait pour objectif d'analyser les usages de l'intelligence artificielle générative dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), d'identifier les principales erreurs produites par ces outils et d'examiner leurs effets sur les apprentissages ainsi que sur les pratiques pédagogiques des enseignants. À travers une approche méthodologique mixte combinant un questionnaire administré à des enseignants de FLE et des entretiens semi-directifs, l'étude a permis d'apporter un éclairage empirique sur les opportunités et les limites de l'intégration de ces technologies dans le contexte éducatif marocain.

Les aboutissements démontrent que les intelligences artificielles génératives sont désormais largement mobilisées pour la préparation des cours, la création de ressources pédagogiques, la conception d'exercices et la correction linguistique. Cette adoption traduit la reconnaissance de leur potentiel pour soutenir le travail enseignant et diversifier les pratiques d'enseignement. Mais, l'étude met également en évidence plusieurs limites récurrentes, notamment les simplifications excessives, les informations inexactes, les erreurs grammaticales, les incohérences discursives et

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

certains biais culturels. Les enseignants interrogés soulignent en outre les risques d'une dépendance excessive aux corrections automatisées, d'une diminution de l'effort rédactionnel et d'une fragilisation de l'autonomie linguistique des apprenants.

Au-delà de ce constat, cette recherche montre que les erreurs produites par l'intelligence artificielle ne doivent pas être considérées uniquement comme des dysfonctionnements techniques. Lorsqu'elles sont intégrées dans une démarche de médiation pédagogique, elles peuvent devenir de véritables ressources didactiques favorisant le développement de la pensée critique, des compétences métalinguistiques et de la capacité des apprenants à évaluer la fiabilité des contenus numériques. Les résultats invitent ainsi à dépasser une vision exclusivement technocentrée de l'intelligence artificielle pour privilégier une approche où l'enseignant demeure le principal médiateur des apprentissages.

La principale contribution scientifique de cette réflexion réside dans l'analyse de l'erreur générée par l'intelligence artificielle comme objet didactique dans l'enseignement du FLE. Alors que la majorité des recherches récentes s'intéressent principalement aux performances des systèmes génératifs ou à leurs usages pédagogiques, ce travail met en évidence les mécanismes par lesquels ces erreurs influencent les apprentissages, les pratiques enseignantes et le développement de l'esprit critique. En outre, l'étude enrichit les connaissances disponibles en proposant des données empiriques issues du contexte marocain, encore peu représenté dans les recherches consacrées à l'intelligence artificielle générative en didactique des langues.

Cette prospection présente néanmoins certaines limites. Les résultats reposent sur un échantillon limité d'enseignants et s'appuient principalement sur leurs perceptions. Ils ne permettent donc pas de mesurer directement les effets de l'intelligence artificielle sur les performances effectives des apprenants. Des recherches complémentaires intégrant des dispositifs expérimentaux, des observations de classes et des évaluations longitudinales permettraient d'approfondir la compréhension des effets réels de ces technologies sur les apprentissages linguistiques.

Enfin, plusieurs perspectives de recherche peuvent être envisagées. Il serait notamment pertinent d'étudier l'impact de l'intelligence artificielle générative sur le développement des différentes compétences langagières en FLE, de comparer les usages selon les niveaux d'enseignement et les contextes institutionnels, d'analyser les compétences professionnelles nécessaires à une intégration pédagogique responsable de ces technologies et d'évaluer l'efficacité de dispositifs de formation destinés aux enseignants. Ces travaux contribueraient à définir des modèles de médiation pédagogique favorisant une utilisation critique, éthique et réfléchie de l'intelligence artificielle dans l'enseignement des langues.

En définitive, l'intelligence artificielle générative ne saurait être envisagée comme un substitut à l'enseignant, mais comme un outil dont la valeur éducative dépend des choix didactiques qui

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

président à son intégration. Son potentiel ne pourra être pleinement exploité qu'à travers une médiation pédagogique exigeante, capable de concilier innovation technologique, rigueur scientifique et développement de l'autonomie intellectuelle des apprenants.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Références bibliographiques

- Astolfi, J.-P. (2021). *L'erreur, un outil pour enseigner* (12e éd.). ESF.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin.
- Bearman, M., Ryan, J., & Ajjawi, R. (2023). Discourses of artificial intelligence in higher education: A critical literature review. *Higher Education, 86*(2), 369–385.
- Beacco, J.-C. (2018). *L'altérité en classe de langue*. Didier.
- Bozkurt, A., Karadeniz, A., Baneres, D., Guerrero-Roldán, A. E., & Rodríguez, M. E. (2021). Artificial intelligence and reflections from the educational landscape: A review of AI studies in half a century. *Sustainability, 13*(2), Article 800.
- Carr, N. (2020). *Internet rend-il bête ?* Robert Laffont.
- Citton, Y. (2021). *Pour une écologie de l'attention*. Seuil.
- Cogo, A., Patsko, L., & Szoke, J. (2024). Generative artificial intelligence and ELT. *ELT Journal, 78*(4), 373–377.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e éd.). Presses universitaires de Grenoble.
- Godwin-Jones, R. (2023). Generative AI and language learning: Opportunities and challenges. *Language Learning & Technology, 27*(2), 4–11.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal, 54*(2), 537–550.
- Law, L. (2024). Application of generative artificial intelligence (GenAI) in language teaching and learning: A scoping literature review. *Computers and Education Open, 6*, Article 100174.
- Lee, S., Choe, H., Zou, D., & Jeon, J. (2025). Generative AI (GenAI) in the language classroom: A systematic review. *Interactive Learning Environments*.
- Lee, S., Jeon, J., McKinley, J., & Rose, H. (2025). Generative AI and English language teaching: A global Englishes perspective. *Annual Review of Applied Linguistics, 45*, 85–108.
- Li, Y., & Hafner, C. A. (2024). Generative artificial intelligence and second language writing: Opportunities and challenges. *Computer Assisted Language Learning, 37*(1).
- Luckin, R. (2022). *AI for Schoolteachers*. Learning Sciences International.
- Meirieu, P. (2020). *Apprendre… oui, mais comment ?* ESF.
- Moorhouse, B. L., & Wong, K. M. (2025). *Generative artificial intelligence and language teaching*. Cambridge University Press.
- Moorhouse, B. L., Yeo, M. A., & Wan, Y. (2023). Generative artificial intelligence and English language education. *TESOL Quarterly, 57*(4), 1235–1248.
- Perrenoud, P. (2019). *La pédagogie différenciée*. ESF.
- Puren, C. (2021). *Didactique des langues et numérique éducatif*. CLE International.
- Rosen, É. (2020). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. CLE International.
- Springer, C. (2018). *Les approches actionnelles en didactique des langues*. Didier.
- Thorne, S. L. (2024). Generative artificial intelligence, co-evolution, and language education. *The Modern Language Journal, 108*, 567–572.
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*, Article 39.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- Zou, D., Huang, Y., & Xie, H. (2024). Artificial intelligence in language education: A systematic review. *System, 121*, Article 103196.
- Zou, D., Wang, Y., Xie, H., Cheng, G., & Liu, C. (2023). Artificial intelligence in language learning: A bibliometric analysis and systematic review. *Educational Technology & Society, 26*(2), 189–205.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

The Female Body Between Materiality, Performance, and Digital Media: An Analytical Study of the Exhibition Le Non-corps

Salwa Mbarka Aloui[1]

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 13

To cite this article: Aloui, S. M. (2026). The female body between materiality, performance, and digital media: An analytical study of the exhibition Le Non-corps. Science Step Journal, 4(13). ISSN 3009-500X.
https://doi.org/10.5281/zenodo.22118890

Abstract

This research belongs to the field of contemporary art studies. It examines the exhibition Le Non-corps ("The Non-Body") as a case study to analyze the transformations of female body representation at the intersection of materiality, performance, and digital media. It explores how the interaction between these dimensions contributes to reconfiguring the female body beyond traditional visual frameworks and transforming it into a dynamic space for meaning production. The study highlights the evolving concept of the body in contemporary artistic practices and contributes to critical debates on the relationship between body, representation, and artistic media. It addresses a research gap concerning the limited studies that examine the integration of materiality, performance, and digital media in the analysis of female body representation within contemporary art practices. Adopting an analytical approach that combines theoretical framing and applied analysis, the research draws on critical literature and the examination of artworks from the Le Non-corps exhibition to reveal the processes through which meaning is produced through the interaction of material, performance, and digital technologies. The study concludes that the exhibition does not merely provide an alternative representation of the female body; rather, it questions the logic of representation itself by presenting the body as a transformative entity oscillating between presence and absence, and between the material and the digital. This expands the understanding of the relationship between the body and representation in contemporary art.

Keywords: Female body, Contemporary art, Performance, Materiality, Digital media, Body representation.

[1] Teacher at the higher institute of Arts and Crafts in sidi Bouzid, University of Kairouan, Tunisia. salwacaor@gmail.com
- Researcher and visual artist, creator of the solo exhibition «Le Non-corps»

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

الجسد الأنثوي بين المادة والأداء والوسائط الرقمية:
دراسة تحليلية لمعرض "اللاّجسد/ Le Non-corps"

سلوى مباركة العلوي

ملخص

تتناول يندرج هذا البحث ضمن دراسات الفن المعاصر، ويتخذ من معرض "اللاّجسد "Le Non-corps/دراسة حالة لتحليل تحولات تمثيل الجسد الأنثوي في تقاطع المادة والأداء والوسائط الرقمية. وينطلق من الإشكالية الآتية: كيف يسهم التفاعل بين المادة والأداء والوسائط الرقمية في إعادة بناء تمثيل الجسد الأنثوي خارج الأطر البصرية التقليدية وتحويله إلى فضاء ديناميكي لإنتاج المعنى؟ وتنبع أهمية الدراسة من الكشف عن التحولات التي شهدها مفهوم الجسد في الممارسات الفنية المعاصرة، والإسهام في تعميق النقاش النقدي حول العلاقة بين الجسد والتمثيل والوسائط الفنية. كما تعالج فجوة بحثية تتمثل في محدودية الدراسات التي تناولت التكامل بين المادة والأداء والوسائط الرقمية في تحليل تمثيل الجسد الأنثوي ضمن تجربة فنية معاصرة. واعتمد البحث المنهج التحليلي، من خلال مقاربة تجمع بين التأطير النظري والتحليل التطبيقي، بالاستناد إلى مراجعة الأدبيات النقدية وتحليل أعمال معرض "اللاّجسد" للكشف عن آليات إنتاج المعنى عبر تفاعل المادة والأداء والوسائط الرقمية. وتخلص الدراسة إلى أن المعرض لا يقدّم تمثيلًا بديلًا للجسد الأنثوي فحسب، بل يعيد مساءلة منطق التمثيل ذاته، من خلال تقديم الجسد بوصفه كيانًا متحوّلًا يتأرجح بين الحضور والغياب، وبين المادي والرقمي، بما يوسّع فهم العلاقة بين الجسد والتمثيل في الفن المعاصر.

الكلمات المفتاحية

الجسد الأنثوي؛ الفن المعاصر؛ الأداء؛ المادة؛ الوسائط الرقمية؛ التمثيل الجسدي.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

مقدمة:

شهد تمثيل الجسد الأنثوي في سياق الفن المعاصر تحوّلات جذرية أعادت مساءلة موقعه ودلالاته داخل الممارسة الفنية. فلم يعد الجسد يُقدَّم بوصفه موضوعًا بصريًا جاهزًا للمشاهدة أو حاملًا لمعنى ثابت، بل أصبح فضاءً للتجريب، والأداء، وإعادة التشكّل عبر وسائط مادية ورقمية متعددة. وفي هذا التحوّل، يغدو الجسد بنية دلالية متحوّلة، تتقاطع فيها المادة مع الحركة، والزمن مع الأثر، بما يتجاوز منطق التمثيل التقليدي.

في هذا الإطار، يندرج معرض **"اللاّجسد/Le Non-corps"** بوصفه تجربة فنية معاصرة تشتغل على تفكيك تمثيل الجسد الأنثوي وإعادة بنائه خارج حدوده الثابتة، من خلال تداخل الأداء الجسدي، والمادة، والوسائط الرقمية. ويضم المعرض مجموعة من الأعمال الأدائية والفيديوهات، إلى جانب الجداريات الخزفية والأعمال المادية، التي تُقدَّم بوصفها محطات بصرية وأدائية تستكشف هشاشة الجسد وتحولاته، وتعيد صياغة حضوره بين الظهور والغياب.

ولا يسعى هذا المعرض إلى تقديم صورة بديلة للجسد الأنثوي بقدر ما يعمل على زعزعة منطق التمثيل ذاته، وفتح الجسد على إمكانات متعددة للتأويل، بما يجعله نموذجًا مناسبًا لدراسة التحولات التي يشهدها مفهوم الجسد في الفن المعاصر، واستكشاف آليات إنتاج المعنى من خلال تفاعل المادة والأداء والوسائط الرقمية.

مشكلة البحث:

شهد الفن المعاصر تحولات عميقة في تمثيل الجسد الأنثوي، حيث تجاوزت الممارسات الفنية أنماط التمثيل التقليدية لتستثمر المادة والأداء والوسائط الرقمية في إعادة بناء الجسد وإنتاج دلالات جديدة له. ورغم تعدد الدراسات التي تناولت كلًّا من الأداء أو المادة أو الوسائط الرقمية، فإن الدراسات التي بحثت في تكامل هذه الأبعاد داخل تجربة فنية واحدة ما تزال محدودة، الأمر الذي يبرز الحاجة إلى دراسة هذا التفاعل في معرض **"اللاّجسد/Le Non-corps"**

وانطلاقًا من ذلك، تتمثل مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

كيف يسهم التفاعل بين المادة والأداء والوسائط الرقمية في إعادة بناء تمثيل الجسد الأنثوي خارج الأطر التقليدية للتمثيل البصري، كما يتجلى في معرض "اللاّجسد/Le Non-corps"؟

وينبثق عن هذا السؤال عدد من الأسئلة الفرعية:

- كيف توظف الأعمال الفنية المادية في إعادة تشكيل دلالات الجسد الأنثوي؟

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- ما دور الأداء في إعادة تعريف حضور الجسد داخل العمل الفني؟
- كيف تسهم الوسائط الرقمية في إنتاج أنماط جديدة لتمثيل الجسد؟
- كيف تتكامل هذه العناصر في بناء المعنى داخل أعمال المعرض؟

فرضيات البحث:

ينطلق البحث من الفرضيات الآتية:

- يسهم التكامل بين المادة والأداء والوسائط الرقمية في تجاوز أنماط التمثيل التقليدية للجسد الأنثوي .
- يعيد معرض **"اللاّجسد/Le Non-corps"** تشكيل الجسد بوصفه بنية متحولة لإنتاج المعنى، وليس موضوعًا بصريًا ثابتًا .
- يؤدي توظيف الوسائط المتعددة إلى إعادة مساءلة مفاهيم الحضور والغياب والهوية في الفن المعاصر .

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تحليل تمثيل الجسد الأنثوي في معرض **"اللاّجسد/Le Non-corps"**
- الكشف عن دور المادة والأداء والوسائط الرقمية في إعادة بناء الجسد داخل الممارسة الفنية المعاصرة .
- تفسير آليات التفاعل بين هذه الأبعاد في إنتاج الدلالة البصرية .
- إبراز إسهام التجربة الفنية في إعادة التفكير في مفاهيم الجسد والهوية والتمثيل .
- إثراء الدراسات النقدية العربية المتعلقة بالفن المعاصر وتمثيل الجسد.

أهمية البحث:

تتجلى أهمية هذا البحث في الجانبين النظري والتطبيقي؛ فمن الناحية النظرية، يسهم في تعميق النقاش حول تحولات تمثيل الجسد الأنثوي في الفن المعاصر من خلال الجمع بين المادة والأداء والوسائط الرقمية ضمن إطار تحليلي واحد. ومن الناحية التطبيقية، يقدم

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

قراءة نقدية لمعرض **"اللاّجسد/Le Non-corps"** بوصفه نموذجًا معاصرًا يعكس هذه التحولات، بما يسهم في إثراء الدراسات العربية في مجال النقد الفني والفنون البصرية.

حدود البحث:

تقتصر الدراسة على تحليل معرض **"اللاّجسد/Le Non-corps"** بوصفه حالةً دراسية، مع التركيز على تمثيل الجسد الأنثوي من خلال ثلاثة محاور رئيسة هي :**المادة، والأداء، والوسائط الرقمية** .وتنحصر الدراسة في التحليل النقدي للأعمال الفنية المعروضة، دون التوسع في الجوانب التاريخية أو التقنية للفنون الرقمية أو فن الأداء إلا بالقدر الذي يخدم أهداف البحث.

منهج البحث:

يعتمد البحث المنهج التحليلي القائم على الجمع بين التأطير النظري والتحليل التطبيقي. ويستند إلى مراجعة الأدبيات المتعلقة بتحولات مفهوم الجسد الأنثوي في الفن المعاصر، ثم تحليل أعمال معرض **"اللاّجسد/Le Non-corps"** للكشف عن آليات توظيف المادة والأداء والوسائط الرقمية في إعادة بناء تمثيل الجسد وإنتاج المعنى البصري، مع الاستفادة من أدوات النقد الفني المعاصر في تفسير النتائج وربطها بالإطار النظري.

مبررات اختيار حالة الدراسة:

اختير معرض **"اللاّجسد/Le Non-corps"** بوصفه حالةً للدراسة لما يتيحه من إمكانات تحليلية لفهم تحولات تمثيل الجسد الأنثوي في الفن المعاصر، خاصة من خلال تفاعل المادة والأداء والوسائط الرقمية ضمن تجربة فنية واحدة. ويُعدّ معرض **"اللاّجسد/Le Non-corps"** مشروعًا فنيًا فرديًا للباحثة، الأمر الذي يتيح مقاربة الأعمال من داخل سياق إنتاجها، مع اعتماد تحليل نقدي يستند إلى الأطر النظرية في دراسات الفن المعاصر، بما يضمن التعامل مع الأعمال بوصفها مادة بحثية قابلة للتحليل.

وتنبع أهمية اختيار هذه الحالة من كون المعرض يجمع بين ممارسات فنية متعددة، تشمل الأداء، والأعمال الخزفية، والوسائط الرقمية، بما يسمح بتحليل كيفية تحوّل الجسد من موضوع بصري ثابت إلى بنية متحولة لإنتاج المعنى. ورغم ارتباط الباحثة المباشر بإنجاز هذا المشروع الفني، فقد اعتمدت الدراسة مقاربة نقدية تحليلية تستند إلى مفاهيم ودراسات الفن المعاصر، وتعامل الأعمال الفنية بوصفها مادة بحثية قابلة للتحليل، بهدف بناء قراءة موضوعية تستند إلى خصائص الأعمال وسياقاتها الجمالية والمفاهيمية.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

1-الجسد الأنثوي في الفن المعاصر: من التمثيل إلى التفكيك

شهد تمثيل الجسد الأنثوي في الفن المعاصر تحولات جذرية نقلته من كونه موضوعًا بصريًا ثابتًا وخاضعًا لمنطق المشاهدة، إلى فضاء دلالي متحوّل تتقاطع فيه الأبعاد الجسدية، الثقافية، والتقنية. فلم يعد الجسد يُقدَّم باعتباره شكلًا جاهزًا للرؤية، بل أصبح مجالًا للتجريب، والتفكيك، وإعادة البناء، ضمن ممارسات فنية تستثمر الأداء والمادة والوسائط الرقمية بوصفها أدوات نقدية ومعرفية.

في هذا السياق، يكتسب مفهوم التمثيل أهمية مركزية، إذ لا يُنظر إليه كعملية محايدة، بل باعتباره بناءً ثقافيًا يتشكل داخل منظومات الخطاب والسلطة. وتشير مقاربات إدوارد سعيد أن: "التمثيلات ليست بريئة، فهي لا تعكس الواقع بقدر ما تُنتجه داخل منظومة من السلطة والمعرفة" (سعيد، *1980* ، ص. 25). وانطلاقًا من هذا التصور، يمكن فهم الجسد الأنثوي في تاريخ الفن بوصفه نتاجًا لآليات نظر وتمثيل وتنميط ثقافي، وليس باعتباره حقيقة طبيعية ثابتة. ويأتي الفن المعاصر ليعيد مساءلة هذه الآليات عبر تفكيك الصورة الجسدية وزعزعة مركزيتها البصرية.

ويتقاطع هذا المنظور مع الطروحات التي ترى الجسد بوصفه بناءً ثقافيًا وتأويليًا لا يختزل في بعده البيولوجي. فالجسد يُفهم باعتباره نصًا ثقافيًا يعاد تشكيله داخل كل منظومة فكرية واجتماعية، كما قال جورج الطرابيشي: "الجسد نصٌّ ثقافي تُعاد كتابته داخل كل منظومة فكرية" (طرابيشي، *1995* ، ص. 112). وهو ما يسمح بقراءته في الفن المعاصر بوصفه كيانًا متحولًا تتداخل في صياغته تحولات الفكر والمجتمع والتقنية. ومن ثم، تتجاوز الممارسات الفنية المعاصرة التمثيل المباشر للجسد نحو الاشتغال على الأثر والغياب والتشظي وإعادة بناء المعنى.

وانطلاقًا من هذا التصور النظري للجسد بوصفه بنية متحولة، يمكن قراءة حضور الأداء في معرض **"اللاّجسد/Le Non-corps"** بوصفه ممارسة تعيد تعريف العلاقة بين الجسد والحضور. إذ يتحول الجسد من كيان ثابت إلى بنية حركية تتفاعل مع الزمن والمكان. ومن خلال الأداء الحي أو الفيديو الأدائي، تكشف الأعمال عن حالات من التفكك وإعادة التكوين، بما يعكس تحولات الهوية الأنثوية بين الحضور والاختفاء، وبين الثبات والتحول. (أنظر الشكل 1 في الملحق البصري)

أما المادة، كما تتجلى في استخدام الطين والخزف والخيط، فتستحضر البعد الملموس للجسد، لكنها في الوقت ذاته تكشف هشاشته وقابليته للتحول. فالمادة لا تُستخدم هنا بوصفها عنصرًا شكليًا فقط، بل بوصفها حاملةً لأثر الفعل الجسدي وذاكرته؛ فهي تسجل أثر الحركة والضغط والتشكيل، مما يجعلها وسيطًا يكشف عن علاقة الجسد بالحضور والغياب. (أنظر شكل 2)

وتتعمق هذه التحولات مع توظيف الوسائط الرقمية والتقنيات التفاعلية، التي لا تعمل كإضافات تقنية فحسب، بل كوسائط تُعيد تعريف مفهوم الجسد ذاته. فالوسائط الرقمية تسمح بانتقال الجسد من حضوره الفيزيائي المباشر إلى أشكال مركبة تقوم على الصورة والحركة والأثر، بما يوسع مفهوم الحضور الجسدي خارج الحدود البيولوجية. وفي هذا السياق، يشير سامي بن عامر إلى أن: "ظهور

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

التكنولوجيا الحديثة جعل الفنان أكثر تعلقًا بمفهوم التقنية المؤلَّفة"، مضيفًا أنه "بفضل ما توفره هذه التكنولوجيات من صور رقمية وفيديو وتركيبات صوتية أصبح قادرًا على مزيد الإضافة وفتح مجالات بحث جديدة ومتجددة" (بن عامر، *2021*، ص. 200). كما يوضح أن مصطلح "الهجين" الذي اعتمد منذ تسعينات القرن الماضي في فن الإنفوغرافيا يتقاطع في معناه مع مفهوم التقنية المؤلفة، وهو ما ينسجم مع طبيعة الأعمال المعروضة في *"اللاّجسد"*.

انطلاقًا من ذلك، يشتغل معرض *"اللاّجسد"* على تفكيك فكرة الجسد الواحد والمغلق، ليقترح جسدًا متشظيًا، هجينًا، يتقاطع فيه المادي مع الرقمي، والحضور مع الأثر. لا يُقدَّم الجسد هنا كموضوع للرؤية، بل كحقل مفتوح للتأويل، تُعاد صياغته عبر تداخل الأداء، المادة، والتقنية، بما يعكس تحولات الجسد الأنثوي في الفن المعاصر خارج منطق التمثيل التقليدي.

تتجلّى أهمية توظيف الأداء، والمادة، والتقنيات الرقمية في معرض *"اللاّجسد"* ليس فقط على مستوى التجربة الحسية والمادية، بل في أبعاد أعمق تتصل بالفكر والنظرية الفنية المعاصرة. فلفهم هذا التحوّل في تمثيل الجسد الأنثوي، يصبح من الضروري العودة إلى السياقات النظرية التي تنظر إلى الجسد بوصفه مفهومًا متحوّلًا، هشًّا، ومؤوَّلًا، يُعاد إنتاجه وتفكيكه باستمرار داخل فضاءات فنية وثقافية متعددة.

تاريخيًا، عُرض الجسد الأنثوي في الفنون البصرية بوصفه موضوعًا جامدًا يخضع لمنطق المشاهدة، ويعكس تصورات اجتماعية وثقافية تكرّس الأنثى كموضوع للنظر. في هذا الإطار، توضّح لورا مالفي أن: "متعة النظر في الثقافة البصرية الكلاسيكية تنقسم بين فاعل ذكوري ومفعول أنثوي، ضمن بنية غير متكافئة للسلطة البصرية" (Mulvey, 1975, p. 837)

غير أن الفن المعاصر أحدث تحولات جوهرية في هذا التمثيل، حيث لم يعد الجسد يُقدَّم ككيان مكتمل، بل كبنية متحركة ومتعددة الأبعاد. تشير أميليا جونز إلى أن: "الفنانين المعاصرين يتعاملون مع الجسد بوصفه موقعًا قابلًا للتغيير، يُعاد تشكيله باستمرار من خلال الأداء والوسائط المختلفة"(Jones, 1998, p. 45) . ويتقاطع هذا الطرح مع ما تقدّمه جوديث باتلر، التي ترى أن: "الجسد ليس معطًى بيولوجيًا ثابتًا، بل مادة مؤوَّلة تتشكّل عبر الأداء، واللغة، والممارسات الاجتماعية"(Butler, 1990, p. 136) .

في هذا السياق، يبرز معرض *"اللاّجسد"* كمجال لتجريب هذه الرؤى النظرية، حيث يُوظَّف الأداء بوصفه ممارسة تُزعزع ثبات الجسد، وتكشف عن هشاشته وتحولاته. كما تتحول المادة، كطين وخزف وخيط، من وسيط شكلي إلى امتداد للجسد ذاته، حاملة لذاكرة الفعل الجسدي وأثر الحركة والتشكيل

من جهة أخرى، تسهم الوسائط الرقمية في إعادة تعريف الجسد خارج حدوده الفيزيائية، إذ تشير كريستيان بول إلى أن: "الفن الرقمي لا يكتفي بإعادة تمثيل الجسد، بل يعيد إنتاجه ضمن فضاءات افتراضية جديدة، موسّعًا مفهوم الحضور الجسدي ليشمل أشكالًا غير مادية تتجاوز الحدود البيولوجية"(Paul, 2015, p. 112) .

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

وعلى الرغم من تعدد المقاربات التي تناولت الجسد الأنثوي في الفن المعاصر من خلال التمثيل أو الأداء أو الوسائط الرقمية، فإن دراسة التفاعل بين هذه الأبعاد ضمن تجربة فنية واحدة ما تزال محدودة، وهو ما تسعى هذه الدراسة إلى مقاربته من خلال معرض **"اللاّجسد/Le Non-corps"**.

وبناءً على هذه التحولات النظرية، يظهر معرض **"اللاّجسد/Le Non-corps"** بوصفه فضاءً فنيًا يعيد مساءلة مفهوم الجسد الواحد والمغلق، ويقترح جسدًا متحولًا يتقاطع فيه المادي مع الرقمي، والحضور مع الأثر. ومن هنا يصبح الانتقال إلى تحليل الأعمال الفنية ضرورة منهجية لفهم كيفية ترجمة هذه المفاهيم إلى ممارسات بصرية وأدائية ملموسة، وهو ما يتناوله القسم التالي.

2-الجسد الأنثوي بين الأداء والمادة والوسائط الرقمية في معرض "اللاّجسد/Le Non-corps"

بعد تناول التحولات التي عرفها مفهوم الجسد الأنثوي في الفن المعاصر، ينتقل هذا العنصر إلى تحليل تجليات هذه التحولات داخل معرض **"اللاّجسد/Le Non-corps"**من خلال دراسة تفاعل الأداء والمادة والوسائط الرقمية بوصفها آليات لإعادة بناء الحضور الجسدي وإنتاج دلالات جديدة تتجاوز التمثيل التقليدي.

يتخذ الجسد الأنثوي في معرض *"اللاّجسد"* موقعًا مركزيًا بوصفه فضاءً للأداء والتفاعل، لا كموضوع تمثيلي ثابت، بل كحالة متحوّلة تتشكّل عبر الفعل الجسدي والوسائط المختلفة. فالأداء لا يُستخدم هنا كوسيلة تعبيرية فقط، بل كأداة معرفية تُعيد مساءلة حضور الجسد، وحدوده، وعلاقته بالزمن والمكان. وفي هذا السياق، ترى جوديث باتلر أن: "الهوية الجندرية لا تقوم على جوهر ثابت، بل تتشكّل من خلال أفعال أدائية متكررة تُنتج وهم الاستقرار"(Butler, 1990, p. 140) . (أنظر الشكل 3 في الملحق البصري)

ينعكس هذا التصور في الأعمال الأدائية والفيديوهات المعروضة، حيث لا يظهر الجسد الأنثوي بوصفه صورة مكتملة أو كيانًا ثابتًا، بل كحالة قابلة للتحول وإعادة التشكيل. فالحركة والتكرار والانقطاع الزمني تتحول إلى عناصر بنائية تفكك فكرة الجسد الواحد والمغلق، وتفتح المجال أمام تعدد أشكال الحضور الجسدي. ومن خلال ذلك، يصبح الأداء وسيلة للكشف عن هشاشة الهوية الجسدية وعدم استقرارها.

وعلى مستوى الهوية، يقترح معرض "اللاّجسد" قراءة للجسد بوصفه بناءً رمزيًا متغيرًا، لا معطًى طبيعيًا ثابتًا. ويتقاطع هذا التصور مع ما يطرحه دافيد لوبروتون حول: "الجسد بناء رمزي يتشكّل داخل الثقافة".(Le Breton, 1990, p. 7) وبناءً على ذلك، لا يُقدَّم الجسد في أعمال المعرض كموضوع جاهز للنظر، بل كتجربة إدراكية تتكون عبر الزمن والحركة والتفاعل مع المادة والضوء، مما يجعل المتلقي طرفًا مشاركًا في إنتاج المعنى.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

وفي السياق النقدي العربي، يتقاطع هذا التصور مع ما يطرحه عبد الله الغذّامي أن: "الجسد ليس بريئًا ثقافيًا، بل هو محمّل بالأنساق التي تعمل على ضبطه وتوجيه دلالاته داخل المجتمع" (الغذّامي، 1996، ص. 27). كما ينسجم مع مقاربة فاطمة المرنيسي التي ترى أن: "الجسد الأنثوي يمثل مجالًا للصراع الرمزي بين السلطة والرغبة" (المرنيسي، 1993، ص. 31)، ويعيد معرض "اللاّجسد" مساءلة هذه الأنساق من خلال تشويش الصورة الجسدية وإعادة بنائها بصريًا ورقميًا، بحيث ينتقل الجسد من موضوع للسيطرة البصرية إلى فضاء مفتوح للتأويل وإعادة إنتاج الهوية.

ولا ينفصل هذا التحول عن البعد الزمني الذي يشكل عنصرًا أساسيًا في بناء الجسد داخل المعرض. فالجسد لا يُقدَّم بوصفه حضورًا لحظيًا مكتملًا، بل بوصفه عملية تتكون عبر التكرار والتباطؤ والانقطاع. وفي الأعمال الأدائية والفيديوهات، يسمح الامتداد الزمني بتتبع تحولات الجسد وتغيراته، مما يحول الأداء إلى ممارسة تفكك فكرة الجسد النهائي وتعيد تعريفه كأثر متحول يتشكل داخل الزمن.

ومن جهة أخرى، تضطلع المادة بدور أساسي في إعادة صياغة العلاقة بين الجسد والحضور. فالطين والخزف والخيط لا تظهر باعتبارها عناصر تشكيلية فقط، بل بوصفها وسائط تحمل أثر الفعل الجسدي وذاكرة الحركة. فالمادة تحفظ آثار الضغط والتشكيل والتحول، لتصبح امتدادًا للجسد لا مجرد تمثيل له، وهو ما يفتح إمكانية قراءة الجسد بوصفه أثرًا ماديًا قابلًا للتغير.

في المقابل، يساهم الوسيط الرقمي في إعادة تعريف حدود الجسد خارج حضوره الفيزيائي المباشر. فهو لا يعمل كإضافة تقنية، بل كفضاء يعيد إنتاج الجسد بصريًا وإدراكيًا. وتشير كريستيان بول إلى أن: "الفن الرقمي لا يكتفي بإعادة تمثيل الجسد، بل يخلق شروطًا جديدة لوجوده، حيث يصبح الجسد تجربة إدراكية تتجاوز حضوره الفيزيائي"(Paul, 2015, p. 113) . ويتجلى ذلك في معرض "اللاّجسد" من خلال الإسقاطات الرقمية والصورة المتحركة، حيث يتشظى الجسد إلى طبقات مرئية وغير مرئية، ويتحول من حضور ثابت إلى أثر رقمي مفتوح على التأويل. (أنظر الشكل 4)

يُقارب المعرض الجسد الأنثوي بوصفه تجربة إدراكية قبل أن يكون شكلًا بصريًا، وهو ما يتقاطع مع أطروحة موريس ميرلو-بونتي التي ترى أن: "الجسد ليس موضوعًا في العالم، بل الوسيلة التي يُعطى بها العالم لنا"(Merleau-Ponty, 1945, p. 203) . يظهر ذلك في الأعمال التي لا تقدّم الجسد كصورة مكتملة، بل كحالة تتكوّن عبر الزمن، الحركة، والتفاعل مع المادة والضوء. (أنظر الشكل 5)

وفي بعده النقدي، لا ينفصل الجسد عن علاقات السلطة التي شكّلت تمثيله تاريخيًا. يشير ميشيل فوكو إلى أن: "الجسد مجال تمارس عليه السلطة تأثيرها المباشر"(Foucault, 1975, p. 30) . يعيد معرض *"اللاّجسد"* مساءلة هذا البعد من خلال تفكيك الصورة النمطية للجسد الأنثوي، وتشويش ملامحه، وإرباك السيطرة البصرية المباشرة عبر التداخل بين الرقمي والمادي. (أنظر الشكل 6)

أما نصر حامد أبو زيد، فيقارب الجسد بوصفه خطابًا يتكوّن داخل منظومة من المعاني والتأويلات، لا كحقيقة ثابتة، حيث يؤكد أن: "الجسد لا يُقرأ خارج الخطاب، بل يتشكّل معناه من خلال ما يُقال عنه وما يُحجب حوله" (أبو زيد، 2000، ص. 112).

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

انطلاقًا من ذلك، يمكن قراءة *"اللاّجسد"* كمشروع فني يسعى إلى تحرير الجسد الأنثوي من ثباته البيولوجي والتمثيلي، ليقدّمه كحقل مفتوح للتأويل، يتشكّل عبر الأداء، المادة، والوسيط الرقمي، حيث لا يعود الجسد مركز العمل الفني، بل أثره وحضوره المتحوّل، مما يعزّز مفهوم "اللاّجسد" كحالة جمالية وفكرية معاصرة.

ويندرج هذا الاشتغال ضمن سياق أوسع من تجارب فن الجسد والأداء في الفن المعاصر، حيث أعاد عدد من الفنانين مساءلة حدود الجسد وحضوره داخل العمل الفني، مثل Marina Abramović و Ana Mendieta وOrlan، إضافة إلى التجارب التي اشتغلت على العلاقة بين المادة والجسد كما لدىAntony Gormley ، وعلى التحولات الرقمية كما لدى Bill Viola وHito Steyerl. غير أن هذا التقاطع لا يقوم على الاستلهام أو المحاكاة، بل على حوار نقدي مع هذه التجارب، إذ يعيد معرض "اللاّجسد" التفكير في الجسد الأنثوي بوصفه حالة متحولة تتشكل عبر الأداء، وتتجسد ماديًا، ثم تنفتح على إمكانات التفكك والتشظي داخل الوسيط الرقمي. (انظر الملحق البصري: نماذج فنية مرجعية).

تُعدّ تجربة مارينا أبراموفيتش (Rhythm 0, 1974) من أبرز نماذج فن الأداء التي حوّلت الجسد إلى مجال اختبار للعلاقة بين الفعل، الزمن، والمتلقي. لا يُقدَّم الجسد هنا كصورة معروضة، بل كحالة انكشاف قصوى تُستدعى فيها مشاركة المتلقي بوصفه عنصرًا بنائيًا في إنتاج المعنى. يلتقي هذا الطرح مع معرض "اللاّجسد" في اعتبار الجسد تجربة زمنية مفتوحة، دون أن يُختزل في منطق العرض أو التمثيل. (انظر الملحق البصري: العمل رقم 01).

في مقابل تجربة أبراموفيتش التي تركز على انكشاف الجسد داخل علاقة مباشرة مع المتلقي، تنتقل **Ana Mendieta** إلى مساءلة أثر وغياب الجسد في الفضاء الطبيعي. تُبرز سلسلة **(Silueta Series, 1973–1980)** الجسد بوصفه بصمة مادية ورمزية، وليس كحضور فيزيائي مباشر. يسمح هذا الاشتغال بقراءة الجسد كأثر متحوّل يتشكل عبر المادة والزمن، وهو ما يتقاطع مع مفهوم "اللاّجسد"، الذي لا يقدّم الجسد ككيان مرئي مكتمل، بل كعلامة قابلة للتأويل (انظر الملحق البصري: العمل رقم 02).

بينما تركز Ana Mendieta على أثر الجسد وغيابه، توجه **Orlan** الانتباه إلى **إعادة تشكيل الجسد نفسه**، حيث يصبح الجسد مشروعًا نقديًا يعيد التفكير في طبيعته وهويته الثقافية. تجربة **(Carnal Art, 1990)** تُظهر الجسد الأنثوي كبنية قابلة لإعادة الصياغة، مع التركيز على تفكيك الثوابت الثقافية للجسد. (انظر الملحق البصري: العمل رقم 03).

بعد Orlan، يقدّم **Antony Gormley** منظورًا مختلفًا للجسد، إذ يحوّله من كيان فردي إلى **أثر جماعي متكرر**. في تجربة **(Field, 2003)**، يتحوّل الشكل الإنساني إلى طبقات مادية تحمل حضور وغياب المجموعة، ما يفتح المجال لمقاربة العلاقة بين الفرد والمجتمع في الوجود الجسدي. يتقاطع هذا الاشتغال مع معرض "اللاّجسد" من حيث استخدام الطين والخزف لحفظ أثر الفعل الجسدي، دون تثبيت الجسد في هيئة واحدة أو نهائية. (انظر الملحق البصري: العمل رقم 04).

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

بينما يحوّل Antony Gormley الجسد إلى أثر جماعي مادي، يقدّم **Bill Viola** بعدًا آخر للحضور الجسدي عبر الوسيط الرقمي والزمن البطيء. تجربة **(The Crossing, 1996)** تُبرز كيف يمكن للجسد أن يتحوّل إلى تجربة إدراكية تتأرجح بين اللحظة والتأجيل، ما يعكس تنوع الاستراتيجيات الفنية في تفكيك الصورة التقليدية للجسد. (انظر الملحق البصري: العمل رقم 05).

ومن هذا المنطلق، يمكن أيضًا الرجوع إلى أعمال **Hito Steyerl** و**Rafael Lozano-Hemmer (Pulse Room, 2006)** التي تُحول الحضور البشري إلى أثر رقمي تفاعلي، موسعًا إمكانيات التأويل والتجربة الإدراكية داخل الفضاء الفني. (انظر الملحق البصري: العمل رقم 06).

تتقاطع هذه المراجع الفنية مع اشتغال معرض "اللاّجسد" في تفكيك الجسد، سواء من حيث الأداء، المادة، أو التحولات الرقمية، لتوضيح كيف يصبح الجسد تجربة متحوّلة ومفتوحة للتأويل.

ولا يكتمل تحليل الجسد الأنثوي في معرض "اللاّجسد" دون استحضار دور المتلقي، الذي لا يوضع في موقع المشاهد السلبي، بل يُستدعى إلى مشاركة إدراكية في بناء المعنى. فالتداخل بين الأداء والمادة والإسقاطات الرقمية يفرض إعادة تنظيم العلاقة بين العمل الفني والمتلقي، ليصبح الجسد تجربة حسية وتأويلية تتشكل في المسافة بين الجسد المعروض والجسد المدرك.

نتائج البحث:

أسفر التحليل النظري والتطبيقي لأعمال معرض **"اللاّجسد/Le Non-corps"** عن مجموعة من النتائج، يمكن إجمالها فيما يأتي:

- أظهرت الدراسة أن تمثيل الجسد الأنثوي في الفن المعاصر لم يعد قائمًا على الصورة الثابتة، بل أصبح يقوم على بنية دلالية متحولة تتشكل عبر التفاعل بين الأداء، والمادة، والوسائط الرقمية .
- بيّن التحليل أن الأداء لا يؤدي وظيفة تعبيرية فحسب، بل يمثل ممارسة معرفية تسهم في تفكيك أنماط التمثيل التقليدية للجسد، وإعادة إنتاجه بوصفه عملية ديناميكية مفتوحة على التحول .
- كشفت الدراسة أن المادة، ولا سيما الطين والخزف والخيط، تتجاوز وظيفتها التشكيلية لتصبح وسيطًا يحفظ أثر الفعل الجسدي وذاكرته، مما يعيد صياغة العلاقة بين الحضور والغياب داخل العمل الفني .
- أوضحت النتائج أن الوسائط الرقمية لا تحل محل الجسد، وإنما تعيد تشكيل حضوره داخل فضاءات إدراكية جديدة، تسمح بتداخل المادي والرقمي، وتوسّع إمكانات تلقي العمل الفني وتأويله .
- بينت الدراسة أن التكامل بين الأداء، والمادة، والوسائط الرقمية ينتج خطابًا بصريًا يتجاوز ثنائية الجسد/الصورة، ويقترح فهمًا للجسد بوصفه كيانًا متحولًا يتشكل باستمرار عبر الفعل والوسيط والتفاعل .

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- أكدت الدراسة أن المتلقي يؤدي دورًا أساسيًا في إنتاج المعنى، إذ يتحول من مشاهد سلبي إلى مشارك في بناء التجربة الجمالية، من خلال تفاعله مع العناصر الأدائية والمادية والرقمية داخل فضاء المعرض .
- أظهرت الدراسة أن معرض **"اللاّجسد/Le Non-corps"** يقدم نموذجًا تطبيقيًا يبرز إمكانات توظيف التكامل بين الأداء، والمادة، والوسائط الرقمية في إعادة التفكير في تمثيل الجسد الأنثوي، بما يسهم في إثراء النقاش النقدي حول تحولات الفن المعاصر.

- تسهم هذه الدراسة في سد جانب من الفجوة البحثية المتعلقة بمحدودية الدراسات التي تناولت العلاقة التكاملية بين المادة، والأداء، والوسائط الرقمية في تحليل تمثيل الجسد الأنثوي داخل تجربة فنية معاصرة، من خلال تقديم قراءة تحليلية لمعرض **"اللاّجسد/Le Non-corps"** بوصفه حالةً للدراسة.

خاتمة:

خلصت هذه الدراسة إلى أن معرض **"اللاّجسد/Le Non-corps"** يمثل تجربة فنية معاصرة تعيد مساءلة تمثيل الجسد الأنثوي خارج الأطر التقليدية للتمثيل البصري، من خلال التكامل بين المادة، والأداء، والوسائط الرقمية. وقد بيّن التحليل أن هذا التكامل لا ينتج صيغة جديدة لتمثيل الجسد فحسب، بل يعيد تعريفه بوصفه بنية دلالية متحولة تتشكل عبر الفعل، والأثر، والتفاعل مع الوسيط، بما يفتح إمكانات جديدة لإنتاج المعنى داخل الممارسة الفنية المعاصرة.

وأظهرت الدراسة أن الأداء يتجاوز وظيفته التعبيرية ليصبح أداة لإعادة تشكيل الجسد وتفكيك أنماط تمثيله، في حين تؤدي المادة دورًا في حفظ أثر الفعل الجسدي واستحضار ذاكرته، بينما تسهم الوسائط الرقمية في توسيع مفهوم الحضور الجسدي وإعادة إنتاجه داخل فضاءات إدراكية جديدة. ومن خلال هذا التفاعل، يتحول الجسد الأنثوي من موضوع للتمثيل إلى مجال مفتوح للتأويل، تتقاطع فيه الأبعاد الجمالية والثقافية والتقنية.

كما أبرزت الدراسة أهمية اعتماد معرض **"اللاّجسد/Le Non-corps"** بوصفه حالةً للدراسة، إذ أتاح تحليل تجربة فنية معاصرة تجمع بين الأداء، والمادة، والوسائط الرقمية ضمن مشروع فني واحد، بما أسهم في تقديم قراءة تطبيقية للمفاهيم النظرية المتعلقة بتحولات تمثيل الجسد في الفن المعاصر.

وتتمثل المساهمة العلمية لهذه الدراسة في تقديم إطار تحليلي يربط بين المادة، والأداء، والوسائط الرقمية في قراءة تمثيل الجسد الأنثوي، وهو ما يسهم في إثراء الدراسات النقدية العربية في مجال الفن المعاصر، ويعزز النقاش حول تحولات الجسد والهوية في ظل الممارسات الفنية الراهنة.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن مفهوم **"اللاّجسد"** لا يحيل إلى غياب الجسد أو نفيه، بل إلى إعادة التفكير في حضوره بوصفه كيانًا متحولًا يتأرجح بين المادي والرقمي، والحضور والغياب، ويظل مفتوحًا على إمكانات متعددة للتأويل والإبداع.

أهم التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- **تشجيع الدراسات البينية** التي تجمع بين النقد الفني، ودراسات الجسد، والوسائط الرقمية، بما يسهم في تطوير مقاربات أكثر شمولًا لتحليل الممارسات الفنية المعاصرة .
- **توسيع نطاق البحوث التطبيقية** التي تتناول المعارض الفنية بوصفها حالات للدراسة، لما توفره من إمكانات لفهم العلاقة بين الإطار النظري والممارسة الفنية .
- **تعزيز الاهتمام بالدراسات العربية** التي تتناول تمثيل الجسد الأنثوي في الفن المعاصر، بما يسهم في إثراء الإنتاج العلمي العربي في هذا المجال .
- **تشجيع توظيف المناهج التحليلية متعددة التخصصات** في دراسة الأعمال الفنية المعاصرة، بما يسمح بدمج الأبعاد الجمالية والثقافية والفلسفية والتقنية في إطار تفسيري واحد .
- **إجراء دراسات مقارنة** بين تجارب فنية عربية ودولية تناولت الجسد الأنثوي، للكشف عن أوجه التقاطع والاختلاف في توظيف الأداء، والمادة، والوسائط الرقمية .
- **الاهتمام بدراسة أثر التقنيات الرقمية التفاعلية** في إعادة تشكيل العلاقة بين العمل الفني والمتلقي، واستكشاف دورها في إنتاج أنماط جديدة من التلقي والمشاركة داخل فضاءات الفن المعاصر.
- **دعم توثيق وتحليل المعارض الفنية المعاصرة في العالم العربي** بوصفها مادة بحثية أصيلة، بما يسهم في بناء أرشيف نقدي يعكس تطور الممارسات الفنية العربية ويعزز حضورها في الدراسات الأكاديمية.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

الملحق البصري

صور من معرض "اللاّجسد/ Le Non-corps "



الشكل 1: أعمال فيديو أدائي من معرض "اللاّجسد"

اختراق، فيديو رقمي لأداء حي، 3.05 دق، 2016.

اللاوجه، فيديو رقمي لأداء حي، 50 ث، 2014.



الشكل 2: أعمال مادية (فاينس) من معرض "اللاّجسد"

بصمة، أكسيد على فاينس، 20/20 صم، 2025.

ظهور، أكسيد على فاينس، 40/40 صم، 2025.

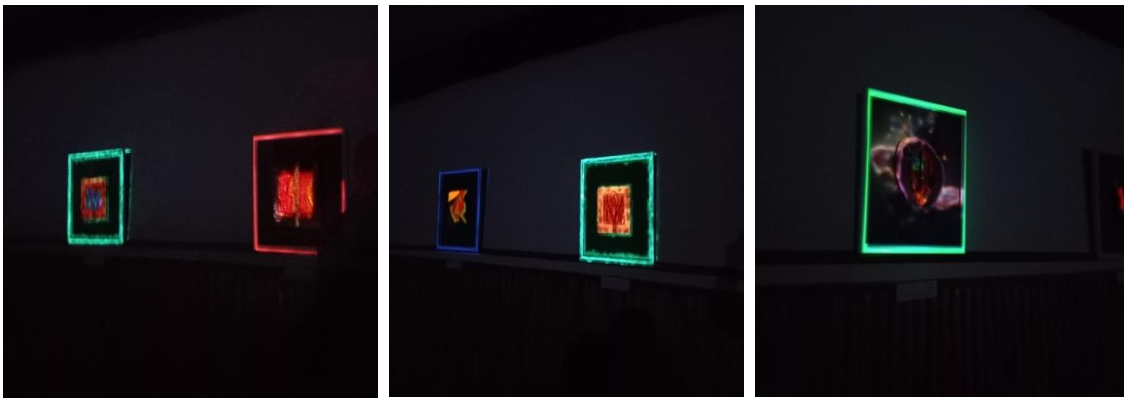
فراغ، أكسيد على فاينس، 40/40 صم، 2025.

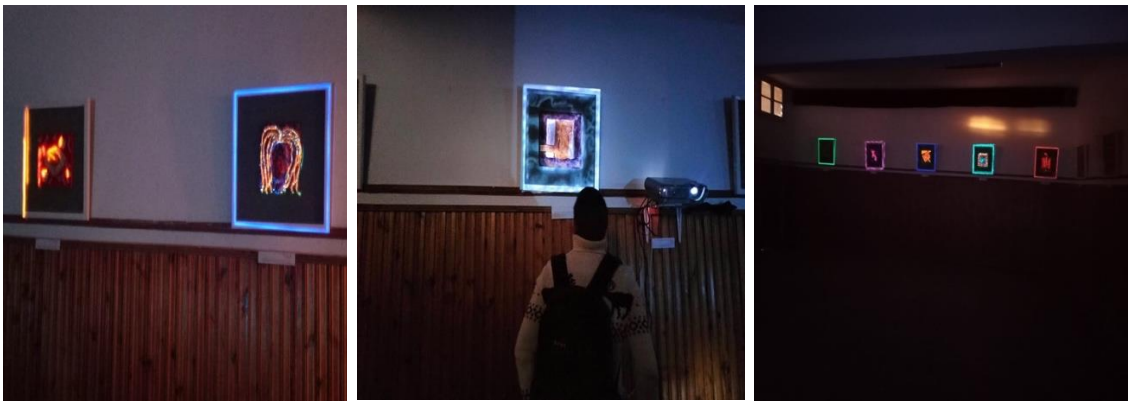
- © 2023 SSJ. All Rights Reserved



الشكل 3: أداء رقمي من معرض "اللاّجسد"

خارج من الجدار، فيديو رقمي لأداء حي، 1.04 دق، 2018.





الشكل 4: مابينغ على خزف من معرض "اللاجسد"

جداريات خزفية، اسقاط مابينغ على خزف، 50/50 صم، 2025.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved



الشكل 5: حضور المتلقي بوصفه عنصرًا إدراكيًا داخل الفضاء التركيبي لمعرض "اللاّجسد"

تركيب أدائي رقمي، أبعاد متغيرة، 2025.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved



الشكل 6: الجسد المؤجَّل بين الظهوروالإخفاء في الوسيط الرقمي من معرض "اللاّجسد"
تركيب رقمي، أبعاد متغيّرة، 2025.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

ملحق بصري/ المراجع الفنية لمعرض "اللاجسد"

رقم	صورة العمل	عنوان العمل	الفنان	الأبعاد	السنة	المكان
01		الإيقاع 0 Rhythm 0	مارينا أبراموفيتش	أداء حي 6 ساعات	1974	إيطاليا
02		سلسلة السيلويت Silueta Series	آنا مانديتا	متغير (أثر على الطبيعة)	1973-1980	مواقع مختلفة، كوبا / الولايات المتحدة
03		الفن الجسدي Carnal Art	أورلان	أداء / عمليات جراحية	1990	فرنسا

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

04		الحقل Field	أنطوني غورملي	يعتمد على عدد النماذج	2003	معرض / فضاء مفتوح
05		العبور The crossing	بيل فيولا	شاشة فيديو كبير، أبعاد متغيرة	1996	متاحف متعددة
06		غرفة النبض Pulse Room	رافال لوزانو-هيمر	متغير (تفاعل الجمهور)	2006	معارض تفاعلية متعددة

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

البيبليوغرافيا

المراجع العربية

- أبو زيد، ن. ح .(2000) .*الخطاب والتأويل* .المركز الثقافي العربي.
- بن عامر، س .(2021) .*معجم مصطلحات الفنون البصرية* .دار المقدمة.
- سعيد، إ .(1980) .*الاستشراق: المعرفة، السلطة، الإنشاء* (ك. أبو ديب، مترجم). مؤسسة الأبحاث العربية.
- طرابيشي، ج .(1995) .*المثقفون العرب والتراث: التحليل النفسي لعصاب جماعي* .دار الطليعة.
- الغذّامي، ع .(1996) .*المرأة واللغة* .المركز الثقافي العربي.
- المرنيسي، ف .(1993) .*الحريم السياسي: النبي والنساء* (ع. الهادي عباس، مترجم). دار الحصاد للنشر والتوزيع.

المراجع الفرنسية

- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Gallimard.
- Le Breton, D. (1990). *Anthropologie du corps et modernité*. Presses Universitaires de France.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.

المراجع الإنجليزية

- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Jones, A. (1998). *Body art: Performing the subject*. University of Minnesota Press.
- Mulvey, L. (1975). Visual pleasure and narrative cinema. *Screen, 16*(3), 6–18. https://doi.org/10.1093/screen/16.3.6
- Paul, C. (2015). *Digital art* (3rd ed.). Thames & Hudson.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

A Pilot Study on Remote and Online Learning Policies in Colleges in Morocco - To What Extent Do Policies Exist?

Maria Hanzazi[1], Souad Eddouada[2]

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 13

To cite this article: Hanzazi, M. & Eddouada, S. (2026). A Pilot Study on Remote and Online Learning Policies in Colleges in Morocco - To What Extent Do Policies Exist? Science Step Journal, 4(13). ISSN: 3009-500X. https://doi.org/10.5281/zenodo.22113006

Abstract

This pilot qualitative document analysis study explored policies' formation theory and framework as they relate to online learning at six colleges in Morocco. The study generated a conceptual framework through which six higher education institutions in Morocco were examined. The research used document analysis. The framework analyzed, assessed, and reported on each institution's online learning policies, the presence or absence of education majors, and prevailing environmentally friendly culture. For every institution, it was ensured that consistency in instrument administration would not be marred by carelessness in the administration of the instrument. A table was introduced. It represented the percentages that every institution got relating to the research questions and got their mean score. Advancing via instrument use, it was important to be aware of the fact that there was a threat to internal validity that may be caused by maturation and selection. The collection of the data was cross-sectional. The experiment did not apply to professional higher education institutions. It ignored the services that higher education institutions contracted with. It did not explain the type of ethics that a university observed. It was not useful when data regarding higher education universities were not available. The framework should help secure quality learning and persistence in online learning and should contribute to research regarding remote and online learning policies in Morocco. Conducting a pilot study on Remote and Online Learning Policies in Higher Education in Morocco has yielded key findings that are clear, manageable, and will contribute to the research information about the topic.

Keywords: Online learning; remote learning, higher education, universities, colleges, Morocco, policies, framework, pilot study

[1] Master's of Arts from Fairleigh Dickinson University in Teaneck, New Jersey, USA, Doctoral Student at Ibn Tofail University in Kénitra, Morocco, Maria.Hanzazi@uit.ac.ma

[2] Doctorate from Mohammed V University in Rabat, Morocco, Faculty at Ibn Tofail University, Souad.Eddouada@uit.ac.ma

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Introduction

In 1998, in the early era of online learning in higher education, a study was conducted in the state of California in the United States at California State University and Western Governors University about online learning as an emerging field and on the stakes that are at risk in its incorporation (Berg, 1998).

Some of the worries of the study were the de-valuing of the skills of faculty (Berg, 1998) and the automation of learning in higher education in the online world. Noble (1998) voiced his worries in an article called Digital Diploma Mills: The Automation of Higher Education. He stated that faculty might be pushed to leave their jobs if the importance given to their subject matter expertise is taken away from them. The second worry listed in the Berg (1998) study was that higher education as a field may be hegemonized by corporations whose aim is to sell technology products.

High-technology corporations, indeed, sell all types of technology and technologically proficient tools that aid in learning, earning a bigger and more reliable market that buys and encourages the purchase of these corporations' products and contracts (Antonucci & Cronin, 2001).

Other worries were about how administrators, due to the competitive pressure they met, wanted their institutions to enhance institutional standing by adopting new technologies at any price- even if it was at the detriment of the quality of learning (Antonucci & Cronin, 2001; Berg, 1998).

In fact, online learning programs create, due to the new learning they get equipped with, the proper intellectual and thereby organizational and leadership boost for the organization they are part of (Antonucci & Cronin, 2001; Berg, 1998).

In 1999, an important study by King (1999) laid the foundations of distance learning policies. This study addressed the elements that need to be observed so that distance education can be streamlined. King developed an interesting framework on the streamlining of distance learning (King, 1999).

In 2001, still during the early times of online learning, a study by Antonucci & Cronin (2001), where a description of the creation of an online higher education institution headquartered in the state of Massachusetts is given, laid out differences and common points in policies between an online higher education institution that was about to be created and a traditional face-to-face higher education program (Antonucci & Cronin, 2001). The study found that an online program could preserve policies relating to a traditional university's framework. The points that would be addressed, though, would relate to US federal laws regarding discrimination, family rights, privacy, equal opportunity, sexual harassment, and academic integrity (Antonucci & Cronin, 2001).

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

As of 2011, attention to social media became important, especially after a student suicide due to college mates' cyberbullying of him (Gregory, 2011) and after some faculty were subject to cyberbullying at the conclusion of a course (Daniloff, 2009).

Between 2011 and 2018, experimentation regarding online learning in higher education continued its course. However, from 2019, as of Covid-19, online learning became authoritative in higher education as higher education institutions were forced to adopt online learning as a mode of learning in higher education (Akpen et al., 2024; Montenegro Rueda et al., 2024).

The issues stated above converge on the fact that online learning policies are a timely topic that can either boost or hamper the progress of higher education learning (Antonucci & Cronin, 2001; Berg, 1998; Carr-Chellman, 2006; Gaytan, 2009; Terkla, 2001; Johnstone & Tilson, 1997).

Literature

Digital Tools in Online Learning: The tools used in online learning are as follows: Learning Management Systems technologies, video, social media, and mobile technology (Johnson et al., 2019). These digital tools are different from printed tools. Many times, digital tools do not emanate from printed tools (Seaman & Seaman, 2023).

Learning Through Multimedia: The Debate: For a long time, there has been a debate on whether the use of the media for learning is effective (Clark, 1983; Kozma, 1994; Mayer, 1997; Radford, 1997; Jonassen et al., 1994). A study has shown that when students receive both verbal and visual representations in exercises, they do significantly (75%) better than when they receive only verbal representations. They can produce learning and transfer their learning to other problem situations (Mayer, 1997). Also, the use of multimedia tools is more effective and impactful with students with low prior knowledge and students with spatial abilities (Mayer, 1997).

Adding to this, Jonassen et al. (1994) argue that the media debate concentrates mainly on objectivist versus instructionist abilities of the media. What should be explored is the quality of instructional elements along with the learner's proactive role in learning and the encouragement or non-encouragement of learning by the context of learning (Jonassen et al., 1994). Multimedia tools should act as intellectual partners in the process of learning. Only in such a context can constructive change happen in the multimedia-affiliated learning (Jonassen et al., 1994).

It is important that instruction through the use of multimedia is conducted well (Radford, 1997). So, what are the conditions under which good multimedia learning occurs? Learning through multimedia should cater to the specific population it addresses. First, a Canadian-based study has shown that there is a need for studies that investigate the needs of different student populations (undergraduate, graduate, Canadian, international, college, university) in terms of their preferred modes of learning (Johnson & Seaman, 2021). Next, according to Clark (1983), when using

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

multimedia for instruction, the selection of the type of multimedia feature is necessary. Being able to discern between method (genre of processes triggered by multimedia) and medium (type of multimedia) would help researchers account for the variance in learning (Kozma, 1994). Next, the digital literacy and digital aptitude of learners is important (Cronin, 2017). Next, multimedia instructional messages should be anchored on a grasp of human cognition or how human learning works (Mayer, 2003). Next, as to learning itself, for an online higher education program to succeed, it has to be very rich with opportunities where learners interact with each other (Carr-Chellman, 2006; Dumford & Miller, 2018; Rajabalee, Y. B. & Santally, M. I., 2020). To further ensure the quality of collaborative learning, it is recommended that assessment in online learning test collaborative learning where learners furnish efforts as a community of learners (Williams et all, 2014). Next, as to faculty needs in online learning, faculty and administration need to be knowledgeable about learning in online education (Carr-Chellman, 2006). They should be trained in this domain (Johnson et al., 2019). Faculty should be good in assessment of online learners' learning outcomes (Garrison & Kanuka, 2004).

In terms of their cognizance of copyright and open source laws, faculty need to ameliorate their cognizance regarding these fields (Allen & Seaman, 2016). Stating this, research has found that positive progress has been noted in faculty's interactions with online learning and hybrid learning (Allen & Seaman, 2012). In fact, online learning makes faculty more productive (Allen & Seaman, 2012). Faculty express enthusiasm about online learning and hybrid learning, and demonstrate a positive disposition towards the use of e-resources and online library resources rather than using print resources (Allen & Seaman, 2012). Faculty are excited about the ongoing assessment of online learning (Allen & Seaman, 2012). They would train more and lecture less when involved in online learning (Allen & Seaman, 2012). Next, to face the apprehensions of online learning, online learning needs to be streamlined or systematized (Carr-Chellman, 2006). Institutional structures for online learning (Gaytan, 2009) need to be in place. The canonization of online education is necessary (Carr-Chellman, 2006). This is regarding advanced countries.

As to emerging countries, checking that online learning is going well is done through the following system. The regulation of online learning is done in two ways. First, national bodies recognize and validate, or do not recognize and validate, online or remote programs at a given university. Second, regarding students who studied online overseas, the latter apply for recognition of their degrees in their respective countries (Bates, T., 2001).

Addressing an advanced country again, a study based in the United States has found that the state and US federal government need to find models of online learning; otherwise, the corporate world will find those models (Berg, 1998).

Now that we have an idea about the Multimedia debate and the good conditions of multimedia and online learning, let us explore the good culture in which optimal online learning can take place. As

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

cited in Kozma (1994), Greeno, Pea, Perkins, and Salomon state that all the dynamics of the learning process are encouraged or discouraged by the external resources and environment. As Rogers (2006) puts it, being culturally sensitive implies being institutionally and pedagogically effective. The use of Open Educational Resources or OERs, for instance, is complex, depends on the context or culture it is in, and is thus regularly worked out (Cronin, 2017).

Regarding recommendations relating to assessment in online learning high-stakes exams, assessment in online learning should not be in the form of high-stakes exams where individuals' aptitudes are assessed (Williams & al., 2014). Adding to that, assessment in online learning should be all-inclusive, catering to the learning demands of each learner (Williams et al., 2014)

The literature presented thus far covers the multimedia debate, the promising areas of learning through multimedia, the good conditions of learning through multimedia, the culture where online learning should operate, and the instructional designer's role in all this. Stating this, there are many arguments against the use of multimedia for learning: Research done on online learning stipulates that there is an issue of non-consensus on the definitions of online learning to streamline data and advance in this field (Johnson et al., 2019). A study has listed nineteen terms representing online learning. They are: Online learning, e-learning, blended learning, online education, online course, distance education, distance learning, web-based learning, computer-assisted instruction, web-based training, web-based education, web-based instruction, computer-based training, web-enhanced learning, resource-based learning, e-tutoring, computer-based learning, distributed learning, and finally computer-assisted learning (Sing & Thurman, 2019).

Many of the critics of online learning in higher education are skeptical regarding the success of online learning. Some of them have been fixated on established methodologies in face-to-face education (Lim, 2007; Parisot, 1997; Swail & Kampits, 2001). Adding to this, constituents of a higher education venue are not always prepared and accustomed to online learning (Lim, 2007; Parisot, 1997; Swail & Kampits, 2001). In addition, there should be an understanding of the standpoint of young people and instructors before a change in the educational system is called for (Bennett et al., 2008). Traditional methods of instruction should be preserved (Bennett et al., 2008), and new ways of instruction tailored to new media of instruction should be introduced (Bennett et al., 2008).

Regarding learning goals, online learning features are not always clearly linked to learning goals (Koszalka & Ganesan, 2004). Many times, it is not clear what adequate instructional and learning strategies to use in online learning are (Mayer, 2003) described as 'intuitive tools' (West, Waddoups & Graham, 2009). Next, while Open Educational Resources or OERs are increasingly used (Seaman & Seaman, 2023), no evaluation of OERs is available (Allen & Seaman, 2014). Next, arguments against multimedia and online learning highlight the learner's isolation (Sleek, 1998).

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Studying in isolation makes the online learner face the challenge of maintaining the drive to learn and the persistence edge (Dupint-Bryant, 2004).

The issue of persistence in online learning is a problem (Dupint-Bryant, 2004) more than it is in face-to-face learning. Persistence is key because it is the fuel that drives the entire industry of education to go on (Dupint-Bryant, 2004). Next, another argument against online learning stipulates that online learning is less accepted as good as face-to-face learning is (Seaman & Seaman, 2023). Next, there is not enough rigor in Research assessing online learning (Meng et al., 2024). There are no agreed-upon benchmarks to evaluate online learning effectiveness (Meng et al., 2024).

As to discipline, a pillar of online learning (Allen & Seaman, 2014), it is a concern in online learning and is expressed by 88.8 percent of respondents in a 2012 survey (Allen & Seaman, 2013). Next, student retention is more of an issue in public institutions than in private ones, as public institutions attract more mature students belonging to the workforce (Allen & Seaman, 2014). In addition, learning persistence is more challenging for online learners than it is for face-to-face learners (Allen & Seaman, 2015).

As for the issues and problems that take place in online learning platforms, they are numerous. Pertaining to online learning and the culture to which they relate, many times, bureaucratic policies and systemic efforts do not help the canonization of e-learning (Lee, 2006). Rewarding mechanisms should be in place to encourage faculty to prepare their classes (Allen & Seaman, 2012). Teaching online requires more time in preparation than face-to-face teaching does (Allen & Seaman, 2012). Next, there is always the dilemma about the extent to which faculty should receive training in online learning to create a program that is conducive to program accreditation (Gellman-Danley, 1997). There are questions around pay, remuneration, and benefits for instructors' needs involved in online learning (Parisot, 1997). There is the issue of how to approach human and financial resources (Kovel-Jarboe, 1997) and issues of release time (Parisot, 1997).

There are issues of quality assurance (Kovel-Jarboe, 1997)- the benchmarks that ensure quality in learning- and issues relating to the installation, authorization rules, and control panel change of features authorization (Lim, 2007) while putting an online program or course in place. Next, there are issues relating to student support (Kovel-Jarboe, 1997), learner privacy issues (Lin, 2007), learner confidentiality (Gaytan, 2009), privacy protection, security, and safety in online learning (Gaytan, 2009). Next, there are the issues of credit and transferability (Berg, 1998). There are the issues of plagiarism and the authentication of the learner (Gaytan, 2009). Next, there are issues regarding assessment in online learning high stake exams. Assessment in online learning should be all-inclusive, catering to the learning demands of each learner (Williams et al., 2014). Next,

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

there is the issue of learners' need for assistance in personal and financial issues (Rovai, 2003). The argument that online learning is cheaper is not true (Seaman & Seaman, 2023). Books are pricey (Seaman & Seaman, 2023), and so are open educational resources or OERs (Johnson et al., 2019).

Next, there are issues of the lack of students' privacy and the risk of the non-integrity of students' work. A study has shown that teachers do not accept the use of social media for educational purposes due to two reasons: the first reason being a worry for users' privacy, whether teachers or students, and the second reason being the non-integrity of students in assignment submissions (Seaman & Tinti-Kane, 2013). Also, there is the issue of academic integrity in an environment of AI. Academic Honesty is trickier with Artificial Intelligence or AI (Johnson et al., 2024). There are the issues of the non reliability and integrity of programs (Gaytan, 2009), the integrity of student records (Gaytan, 2009), governance, mission of an institution, the programs and infrastructure of an institution (Kovel-Jarboe, 1997; Picciano et al., 2010), issues of planning and accountability assurance (Gellman-Danley, 1997), issues of ethics (Lim, 2007), issues relating copyright laws (Gellman-Danley, 1997; Noble, 1998; Lin, 2007), intellectual property (Carnevale & Young, 1999; Young, 1999). There are issues of fair use (Gellman-Danley, 1997), and the sanctioning of playing games in the course of a lesson (Lim, 2007). There are problems with the integrity of course materials (Gaytan, 2009). And there are finally issues relating to assessment in online learning. Several times, because of time and/or budget constraints, assessment in online learning is not allocated proper time (Rogers et al., 2007).

All these issues are problematic due to the fast nature of online learning and the stakes lost in case they are not well-implemented (Carr-Chellman, 2006).

COVID-19:

COVID-19 necessitated that attention be given to online learning in higher education and that a regulation of this medium of learning take place. Globally, Spring 2020 was a turning point for teachers' methodologies and for instruction at colleges and universities. 56% of teachers transitioned to teaching in ways they had not been cognizant of before (Johnson et al., 2021). As of December 2020, teachers felt that they reached their teaching goals using new online mediums. They also expressed their willingness to continue using online tools after the pandemic (Johnson et al., 2021). A study showed that teachers who had taught online before the pandemic were better prepared to administer online assessment tools (Seaman & Seaman, 2022). Another study has shown that a student population committed to completing their degree during COVID-19 found it hard to meet their goals while balancing work and family concerns (Venable, 2021). Some students suffered from apprehensiveness, distress, problems with sleep, a disruption in their life satisfaction, and suicidal ideation (Aristovnik et al., 2020; Czeisler et al., 2020; Duong, 2021; Watanabe & Tanaka, 2020).

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

In a study conducted in China, border closure impacted the vacation and internship prospects of international African and Asian students. International students had fewer opportunities for communication with others, had a minimal social life, had a weaker academic life, and felt homesick, especially when they were unable to attend family marriages and family funerals (Mekonen, 2023).

Ultimately, students adapted to COVID-19 and built resilience in the face of the new demands of studying while working and meeting family requirements during the pandemic (Venable, 2021).

The pandemic caused higher education institutions to speed up their move to online learning. Alterations in pedagogical processes took place. Students' and teachers' skills in using online tools improved. Integrity and privacy concerns were addressed (Turnbull et al., 2021).

The Situation of Higher Education in Morocco during COVID-19:

Morocco witnessed a complete confinement between March and June 2020 (Royaume du Maroc-Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique & UNICEF, 2021). Schools and universities closed in Morocco starting March 16, 2020 (Ouajdouni, 2024). The post-confinement year took place in 2020-2021 (Royaume du Maroc- Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique & UNICEF, 2021). Higher education institutions were pushed to create alternative modes of learning when COVID-19 settled in (El Aasri & Bouziane, 2025). This is how e-learning started in Morocco (Ouajdouni, 2024). A lack of technological infrastructure was noted before Covid-19 (El Aasri & Bouziane, 2025). This issue was manifested in developing countries (Roumell & Salajan, 2016). As COVID-19 settled in, universities had to equip themselves with e-learning tools and methodologies (El Aasri & Bouziane, 2025). An evaluation of e-learning in Morocco has not been done enough (Ouajdouni, 2024). Research has found that the Moroccan educational entities were taken by surprise at the outset of the COVID-19 pandemic and were not prepared for a move to distance learning (El Aasri & Bouziane, 2025).

There was a growth of literature about remote education in Morocco in the aftermath of Covid-19, but a decline in such literature after the pandemic when brick-and-mortar learning resumed (El Aasri & Bouziane, 2025). There was resistance towards distance learning on the part of learners and faculty (El Aasri & Bouziane, 2025). The latter deemed the stalling of face-to-face classes as a way to contain the pandemic ineffective (El Aasri & Bouziane, 2025). Eventually, distance learning was embraced (El Aasri & Bouziane, 2025). There was the belief that distance learning is better than tumultuous face-to-face learning during the pandemic (El Aasri & Bouziane, 2025). Faculty and students started to perceive the merits of distance learning (El Aasri & Bouziane, 2025) and perceived online learning as a good annex to brick-and-mortar learning (El Aasri & Bouziane, 2025). Online learning was viewed as not good enough, as there is a lack of infrastructure and a lack of faculty training in the matter, as well as problems of connectivity (El Aasri & Bouziane,

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

2025). Learners fairly content with online learning were from highly selective public schools, private institutions, master's programs, or professional bachelor's programs (El Aasri & Bouziane, 2025). They constituted a minority of learners (El Aasri & Bouziane, 2025). They were mostly from middle-class families who could afford private education (El Aasri & Bouziane, 2025). They benefited from courses on technology (El Aasri & Bouziane, 2025). They also had educated parents and constituted 20% of all higher education students in Morocco (El Aasri & Bouziane, 2025). The use of MOOCs was at the experimentation stage and was not under the umbrella of a state vision (El Aasri & Bouziane, 2025). Individual initiatives were capitalized on (El Aasri & Bouziane, 2025). And the myriad of tools used by faculty could be minimized to only some sure tools (El Aasri & Bouziane, 2025). Online learning lacked a legal framework (El Aasri & Bouziane, 2025). Gaps noted in the literature that should be addressed include quality of learning, personnel expectations, evaluation, and acceptance of ill-served learners (El Aasri & Bouziane, 2025).

Regarding online and hybrid learning during and after COVID, research recommendations are as follows: Blended learning is obligatory in the post covid era. Learners and teachers should be continually coached in online learning (Turnbull et al., 2021). Next, being part of learning communities is important for learners so that they feel that they have a community they are part of (Turnbull et al., 2021) and are engaged in their learning (Davis et al., 2018). Next, supporting faculty by providing time and resources is important (Johnson et al., 2020). Next, designing, testing, and assessing approaches to online learning would give constituents of a university authority in the field (Davis et al., 2018). Next, experts and governmental constituents should create frameworks for online learning (Meng et al., 2024). These frameworks should be for different stages of learning, higher education being among them (Vlachopoulos, 2011). They should target efficient methodologies and intended learning outcomes.

Issues Identified by the Paper:

Holistically, these are the limitations that a reading of the literature relating to the topic of online learning policies has come up with: First, there are not enough qualitative studies on online learning (Gilbert, Morton & Rowley, 2007). This means that future studies on universities should be qualitative in the sense that they would seek to read individual websites of given higher education institutions in a given country or across different campuses worldwide. Second, the study of online learning issues such as those about intellectual property rights and ownership of material is sometimes biased (Carr-Chellman, 2006). This explains why future studies should focus on these angles in individual schools.

And last, the available frameworks inspecting online learning policies (designing, analyzing, delivering, and assessing distance education) are not sufficient (Gaytan, 2009). This is why future studies should attempt to generate a visual framework and see if it can inform the research community on the online learning policies in given universities.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

In line with the shortcomings of research stated above, this is the heuristic made of a set of recommendations of research that has been generated from a reading of the literature of this topic: (1) The necessity of having longitudinal studies (Menchaca & Bekele, 2008); (2) the need to conceive studies that are quantitative (Gaytan, 2009; Menchaca & Bekele, 2008); (3) The importance of carrying out qualitative studies in online learning (Gilbert et al., 2007; Menchaca & Bekele, 2008); (4) the necessity of having visual frameworks for online learning (designing, analyzing, delivering, assessing distance education) (Gaytan, 2009; Menchaca & Bekele, 2008), (5) the necessity that policy relating to online learning address problems of crédit, transferability (Berg, 1998), (6) the necessity that policy of online learning address issues of financial aid (Berg, 1998), (7) the necessity that issues relating to plagiarism, the proof of the identity of the learner, confidentiality, forthrightness of student records, programs, course materials, reliability, privacy guardianship, security and safety be resolved (Gaytan, 2009); (8) the importance of the existence of clear policies (Montenegro Rueda, 2024) to make sure that constituents of a university are not taken advantage of (Carr-Chellman, 2006); (9) the importance of carrying out follow-up interviews of students who dropped out of an online program (Dupint-Bryant, 2004); (10) the necessity that instructional and institutional components be studied to see what pushes a learner to quit an online program (Dupint-Bryant, 2004; Allen & Seaman, 2017), (11) the necessity of studying variables that affect persistence in online learning (Dupint-Bryant, 2004; King, 1999; Allen & Seaman, 2017) and finally (12) while aiming to regularize online learning not fall in the trap of surveilling, monitoring and monopolizing online learning (Roumell & Salajan, 2016).

While Questions 8, 10 & 11 will be addressed in our study, Questions 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 and 12 will not be studied in this research for logistical reasons and will be saved for later in more advanced versions of this study.

The main problem detected in this study is that while literature relating to online learning policies in higher education is plentiful, there is no policy framework that would act as a medical chart and check whether healthy online learning policies exist in Colleges.

The problem questions that this study will seek to investigate are (1 emanating from issue 8 in the literature) Are there clear online learning policies in Higher Education institutions in Morocco-policies relating to (1) students, (2) courses, (3) degrees (in addition to students' affiliation with education majors), (4) intellectual property, (5) social media, (6) fiscal issues, (7) environment-friendly matters and (8) faculty; (2 emanating from issue 10 in the literature) Is there information about what pushes learners to quit higher education programs? And (3 emanating from issue 11) what keeps learners persistent in a higher education program in Morocco?

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

The Framework for the Inspection of Policies in Online Learning:

Online learning needs to be systematized (Carr-Chellman, 2006), and there should be institutional structures for online learning (Gaytan, 2009). These structures are exemplified in policy frameworks. Policy frameworks' job is to help in the inspection of online learning policies (designing, analyzing, delivering, and assessing distance education) (Gaytan, 2009). These policies are necessary so that constituents of a university are not taken advantage of (Carr-Chellman, 2006).

A framework should inspect how much access learners have to a post-high school program (King et al., 1999). A framework also needs to measure students' persistence in learning, as that is a main measure of the success and therefore continuity of a program. A framework should see how many education majors are followed in a community and how the pursuit of education majors benefits a community (King et al., 1999). A framework should look at the majors that are pursued in institutions (King et al., 1999). A framework should cater for students (King et al., 1999) and the quality assurance of their deep and complex learning (Berg, 1998; Kovel-Jarboe, 1997). Learners need to learn in a community (Carr-Chellman, 2006; Rovai, 2002), and be active agents in the construction of their knowledge (Rovai & Jordan, 2004). Issues relating to student support, (Kovel-Jarboe, 1997), learner privacy (Lin, 2007), learner confidentiality (Gaytan, 2009), privacy protection, security and safety in online learning (Gaytan, 2009), plagiarism, the authentication of the learner (Gaytan, 2009), the integrity of student records (Gaytan, 2009) and issues of ethics (Lim, 2007) are of concern. A framework should inspect matters relating to faculty (King et al., 1999). Actually, faculty and administration need to be quality-like knowledgeable about online education (Carr-Chellman, 2006), master the contents of a course (Carr-Chellman, 2006), use the right strategies in instruction (Mayer, 2003), be trained to teach online (Gellman-Danley, 1997), be remunerated for involvement in online learning projects (Parisot, 1997), receive adequate release time (Parisot, 1997), be knowledgeable and observant of copyright laws (Gellman-Danley, 1997; Lin, 2007), intellectual property (Carnevale & Young, 1999; Young, 1999) and ownership of material (Noble, 1998). A visual framework should cater for an eco-friendly environment. A framework should cater for fiscal issues (King et al., 1999), especially those relating to financial aid (Berg, 1998). A framework should cater for social media. A framework should cater for intellectual property (King et al., 1999). A framework should cater for degrees (King et al., 1999) and should address issues of credit and transferability (Berg, 1998). Finally, a framework should tackle issues of courses (King et al., 1999), the reliability & integrity of programs (Gaytan, 2009), fair use (Gellman-Danley, 1997), the sanctioning of playing games during a lesson (Lim, 2007), and the integrity of course materials (Gaytan, 2009).

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

The Tool: Framework/ Instrumentation:

The name of the survey instrument/tool used to collect data is the Octagon framework for the inspection of online learning policies. It has been called so because it attends to eight areas in online learning policies that emanate from the literature. These eight areas relate to (1) students, (2) courses, (3) degrees, (4) intellectual property, (5) social media, (6) fiscal issues, (7) environment-friendly matters, and (8) faculty. It should be noted that the Octagon framework is inspired by the work of King et al. (1999). Though attending to eight areas in online learning policies, the framework also attends to matters relating to student access, persistence, dropouts, and students' affiliation with education majors, also coming from the literature (Dupint-Bryant, 2004; King et al., 1999). These last four elements are not elements of the online learning policies, but are indicators that an institution is doing well or not well (Dupint-Bryant, 2004; King et al., 1999).

This framework can be replicated for the following reasons: In terms of the way it looks, the framework is simply drawn and designed so that it is practical to use. The framework relies on symbols that are universally recognized, such as arrows, smileys, crosses, and suns. Universally recognized signals help a lot in understanding. The framework also relies on color to display information. For instance, a yellow smiley means that the information herein is fully available, while a grey smiley means that the information herein is not all-inclusive. The round shape of the framework alludes to the fact that it is a field of information that the researcher has access to. It is also easy to administer and re-administer regardless of time changes.

Beneficiaries of this Study:

Several parties would benefit from this study: Subject matter experts, instructional designers, and instructors would benefit from this study since they are directly involved in the production of courses and courseware for online contexts. Corporate agencies involved in marketing and sustaining online learning by providing support, free trials, and online assistance would benefit from this study. Constituents of a higher education venue, especially those affected by online learning issues such as the non-comprehensiveness of policies in place (faculty, students, staff), would benefit from this study. Administrators, decision-makers, and stakeholders in higher education would benefit from this study since they will know what policies the higher education venue they administer should implement. Last but not least, higher education assessors (accrediting agencies, the printed press, magazines, the media, credible social networks involved in writing reports of higher education online schools on a regular basis would benefit from this study. Indeed, they will be better informed on the points to pay attention to while conducting their assessments of online learning programs in post-high school contexts.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Higher Education Institutions in this Study:

Following the categorization of higher education institutions in Morocco into open-door public schools, highly selective public schools, private institutions, master's programs, or professional bachelors (El Aasri & Bouziane, 2025), the list of universities under study is from open door public schools and private institutions. Adding to them are a public independent institution (selective) and a semi-public institution. Up to two universities were selected in each group. These universities were picked using random selection. These are the higher education institutions in Morocco under study: In Group A, two Public Universities in Morocco (2): Abdelmalek Essaâdi University and Cadi Ayyad University. In Group B, One Independent Public University Entity in Morocco (1): Al Akhawayn University in Ifrane. In Group C, One Semi-Public University Entity in Morocco (1): The International University of Rabat. And in Group D, two Private Universities in Morocco (2): Euromed University and the International University of Agadir.

Methodology

The purpose of this study was to inspect whether the use of the Octagon framework would inform research on two research questions. These questions were about the presence of education programs in those higher education institutions, and the 'comprehensiveness' of the online learning policies. The purpose of the study was also to inspect whether the visual Octagon framework would give researchers quick information about every single higher education institution studied.

After being developed, the framework was used at one university at a time. Since the inspection of online programs was planned for six schools, six copies of the framework were printed. The copies of the framework were empty; i.e., no data was transcribed on them previously. After this, the websites of every school were visited, and pages that contained information regarding the policies of the schools regarding remote learning were inspected. Then the information available on the website was 'plugged in'; i.e., transferred to the paper copy of the framework in the appropriate place for every institution. When information relating to a policy in online learning was available and comprehensive enough; i.e., it clearly addressed what an issue is and what solutions are available for its resolution, a yellow smiley was used. When information relating to a policy existed but lacked description, a grey smiley was used. When information relating to a policy was nonexistent, a red cross was used. After information regarding online learning policies and the existence of education programs in a school was transferred

from the individual sites of a university on paper, that information was copied to the soft copy of the framework for each school.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

For every institution, it was ensured that consistency in instrument administration would not be marred by carelessness in the administration of the instrument. (1) To observe consistency, it was particularly important to read every website at least two times. (2) Also, it was important to follow the same ritual of plugging in data in every empty framework so that no step of filling in the framework with information would be overlooked.

A table was introduced. It represented the percentages that every institution got relating to the research questions and got their mean score. The purpose of laying out this table was to compare and contrast the four categories of higher education institutions and to inspect which of them is the most suitable to be used with the Octagon Framework. This would tell researchers how applicable the framework is. This is important for future studies that would use the framework because the percentage of the data yielded would be an indicator of approximately the rate of information that the framework can get from the individual websites of schools. In other words, any information not found in individual schools' websites that could not be transferred to the framework would give us an assessment of how much the framework was not able to trace. The purpose of keeping track of what fails in the use of the instrument would be to improve the framework and leave recommendations to subsequent researchers on this topic on how to use the framework better or tweak it in such a way that it would ask the same questions but differently. It was important for this research to inspect the validity of the Octagon framework through all the steps the instrument administration observed.

Advancing via instrument use, it was important to be aware of the fact that there was a threat to internal validity that may be caused by maturation and selection- the fact that our instrument may be no longer 'comprehensive' in the case where another novel issue about online learning emerges in peer-reviewed literature and research.

The collection of the data was cross-sectional; in other words, collected at one point in time. The rationale behind that choice is that data collection would have its strengths in being fast, not costly, convenient, and would use primary data that is already available (data from individual schools' websites).

Delimitations of Research:

First, due to time and logistics constraints, the Octagon framework was not mailed to other people to use/try and share their assessment and feedback about. Next, key dimensions of access to learning, such as financial and educational components, were not inspected, and this part of access will be saved for further research. Next, the contracted online support tool Apogée, which was used by most public universities during COVID-19, was not inspected as to whether it has policies (conduct, honor code, third party, and others). Next, the Digital Library launched by the Ministry of Higher Education and the British Council was not inspected as to whether it has policies. Next,

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

the tools mentioned above might have policies in them. For logistical reasons, inspecting these tools was not possible, but is recommended for future research endeavors. Next, Advisory Councils in Moroccan Universities provide recommendations on the goals of each university. The advisory councils are made up of appointed dignitaries and/or subject matter experts guiding a given university's directions. Due to logistical reasons, contacting representatives of these Councils was not made. These measures are recommended for future research. Next, due to logistical reasons, this research did not look at the Moroccan National Accreditation body (Equivalence) requirements for online higher education degrees earned outside Morocco. It did not look either at students' processes of applying for recognition of their online degrees (UNESCO International Institute for Educational Planning, n.d.). Next, this study did not look at University Missions from which University Frameworks emanate. Next, student handbooks, whether available online or not available on the respective university sites, were not checked. Next, due to logistical reasons, member checking was not used. People involved in the writing of the site were not interviewed to check whether the information drafted in this study from their website was accurate and in tune with their intentions. Next, due to logistical reasons, gatekeepers such as presidents of universities were not contacted. Next, admission offices were not checked to see if persistence and graduation of all incoming students were tracked. Next, triangulation was not used. Next,

Universities' Code of Conduct statements were not checked. Next, funding was not checked. Next, the Sustainability of Online learning procedures was not verified. Next, the study did not check whether there was fragmentation in information provided by universities' individual websites. Next, the study did not verify whether there was contradictory data. Next, the study did not use a longitudinal method surveying the studied higher Education Institutions in Morocco. Next, the study did not use surveys offered to different constituents of the universities. Next, the study did not look at the element of Culture. Next, the study did not investigate topics that are not researched enough or look at questions that are not probed. Finally, the Higher Commissariat of Planification was not consulted. It has key statistics regarding areas of study in Morocco (Bates, 2001).

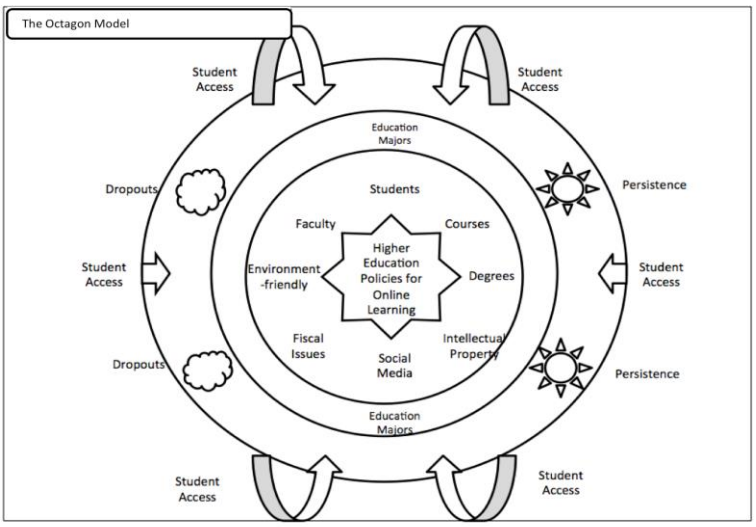
The Octagon Framework:

Below is how the Octagon framework looks when no information about a College is 'plugged into it'. Following this is the presentation of the framework as applied to the higher education institutions in this study.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

The Octagon Framework for the Inspection of Online Learning in Higher Education:

Figure 1: The Prototype of the Visual Framework Used to Study Policies Relating to Remote and Online Learning in a College



Explanation of the Octagon framework:

This conceptual framework is in the form of a circle. At the very core of the institution is the nucleus of the ball. This nucleus, which is the system's heart of the online higher education institutions, provides for 'all' the issues relating to policies and whose goal is to protect every constituent in the higher education chain; eight areas are in this nucleus: courses, degrees, intellectual property, fiscal issues, faculty, students, social media, and finally environment (ecological-friendly).

The conceptual framework can also be read otherwise- from the inside out. At the heart of the framework, there is an octagon that is inclusive of the eight policies important in the streamlining of online learning. The university system, which is the octagon itself, faces eight directions- each of which is one area of online learning policies. There is no special significance to the placement; whether they are in the top right or top left does not mean anything other than that it is a pillar component of the policies. The octagon- university system, along with its policies, has to function within an atmosphere of higher education where education majors that serve the community thrive (King, 1999). The Octagon, along with the policies are the educational world that learners have 'access to' (King, 1999). The outer layer of the circle represents that area of the admission or non-admission of learners- 'their access or non-access to the online programs'-at the literal level

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

(King, 1999). Access to learning also has other dimensions such as (financial, educational), but this part of access will be kept for further research.

The Octagon Framework Applied to Two Public Universities in Morocco:

Figure 2: The Framework as Applied to Abdelmalek Essaâdi University:

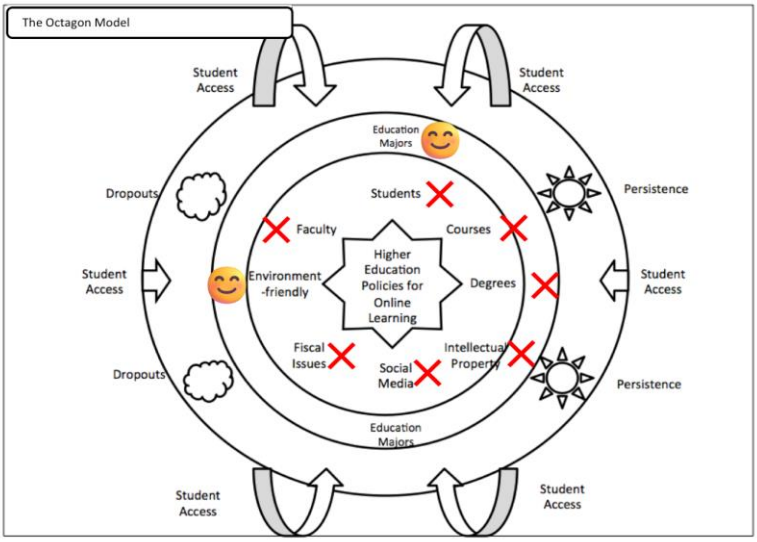
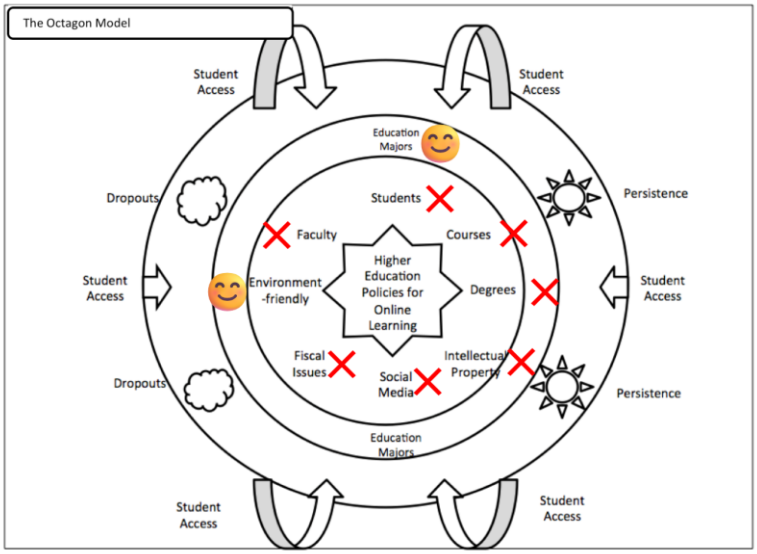


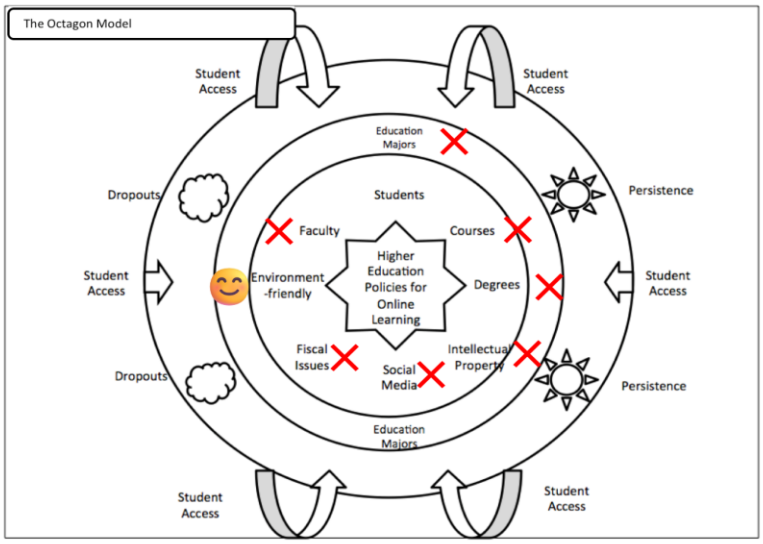
Figure 3: The Framework as Applied to Cadi Ayyad University



- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

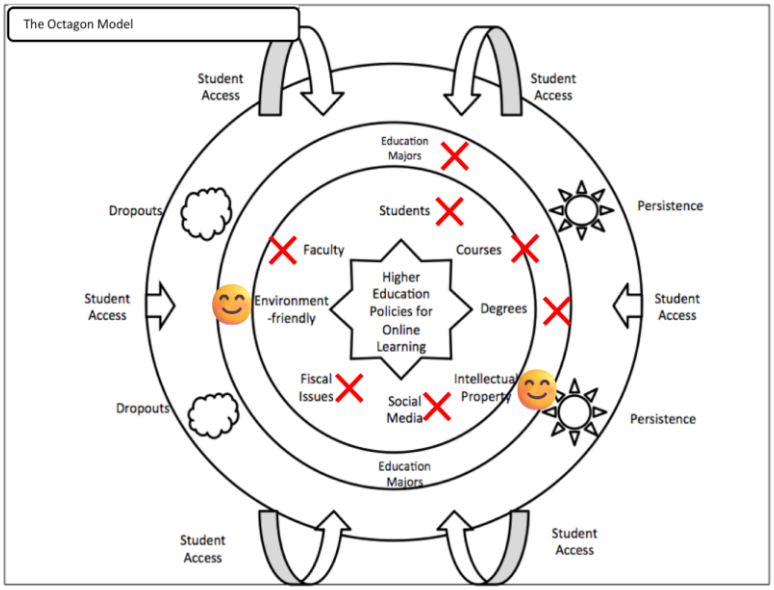
***The Octagon Framework Applied to One Independent Public University in Morocco*:**

Figure 4: The Framework as Applied to Al Akhawayn University in Ifrane



The Octagon Framework Applied to One Semi-Public University in Morocco:

Figure 5: The Framework as Applied to The International University of Rabat



- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

The Octagon Framework Applied to Two Private Universities in Morocco:

Figure 6: The Framework as Applied to Euromed University

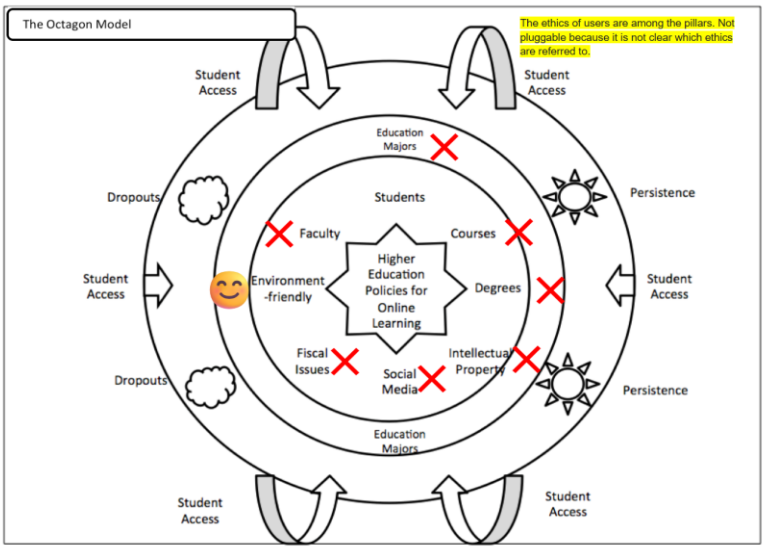
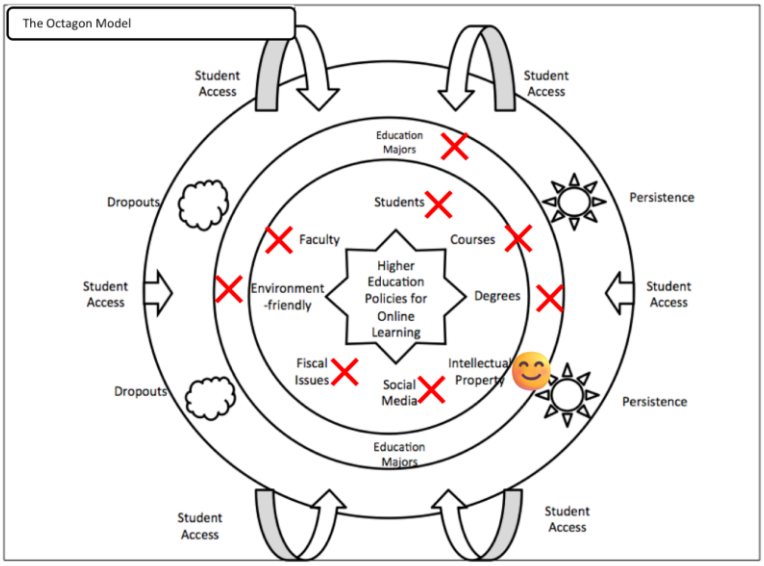


Figure 7: The Framework as Applied to The International University of Agadir



- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

FINDINGS

For the Two Public Universities Under Study:

First, the two universities use Apogée, which includes internal policies; yet, the framework could only partially acknowledge the presence of such policies, not categorically. The universities' websites do not have sites on policies. They use, though, a program, Apogée, that has internal policies. Next, holistically, a public university using Apogée, the World International Digital Library of UNESCO, or the Digital Library by the Ministry of Higher Education and the British Council would have internal policies; yet, the information would not be pluggable in the framework because the policies are not on the given university's website. Next, Environment Friendly means that the campus has environment-friendly facilities or takes environment-friendly measures. It does not mean that a given university offers the Sciences of the Environment majors. Finally, student access, persistence, and dropouts are contingent on the availability of a website or information site that gives information on those numbers- a website such as the NCES (The National Center for Education Statistics in the United States).

For the only Public Independent Institution:

First, Environment Friendly means that the campus has environment-friendly facilities or takes environment-friendly measures. It does not mean that a given university offers the Sciences of the Environment majors. Next, student access, persistence, and dropouts are contingent on the availability of a website or information site that gives information on those numbers- a website such as the NCES (The National Center for Education Statistics in the United States).

For the only Semi-public Institution:

First, Environment Friendly means that the campus has environment-friendly facilities or takes environment-friendly measures. It does not mean that a given university offers the Sciences of the Environment majors. Next, student access, persistence, and dropouts are contingent on the availability of a website or information site that gives information on those numbers. A website such as the NCES (The National Center for Education Statistics in the United States).

For the Two Private institutions Under Study:

First, in the case of Euromed University, information is not pluggable because information regarding a policy is mentioned, but it needs clarification. For example, ethics are mentioned in Euromed University, but they need more clarification. Next, still in the case of Euromed University, Environment Friendly means that the campus has environment-friendly facilities or takes environment-friendly measures. It does not mean that the university offers Sciences of the Environment majors. Finally, student access, persistence, and dropouts are contingent on the

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

availability of a website or information site that gives information on those numbers- a website such as the NCES (The National Center for Education Statistics in the United States).

Table 1:

A Table Representation of Issues Relating to the Application of the Framework to the Six Institutions Under Study

Average Data acquired through the Octagon Framework	Group A Two Public Universities in Morocco	Independent B Independent Public University Entity in Morocco	Independent C Semi-Public University Entity in Morocco	Group D Two Private Universities in Morocco
Question 8 The importance of the existence of clear policies (Montenegro Rueda, 2024) to make sure that constituents of a university are not taken advantage of (Carr-Chellman, 2006)	Two issues recorded.	No issue recorded.	No issue recorded	Two issues recorded
Question 10 The necessity that instructional and institutional components be studied to see what pushes a	One issue recorded (Availability of data was contingent on the availability of a site specialized in	One issue recorded (Availability of data was contingent on the availability of a site specialized in	One issue recorded (Availability of data was contingent on the availability of a site specialized in	One issue recorded (Availability of data was contingent on the availability of a site specialized in persistence or dropouts)

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

learner to quit an online program (Dupint-Bryant, 2004; Allen & Seaman, 2017)	persistence or dropouts)	persistence or dropouts)	persistence or dropouts)	
Question 11 The necessity of studying variables that affect persistence in online learning (Dupint-Bryant, 2004; King, 1999; Allen & Seaman, 2017)	One issue recorded (Availability of data was contingent on the availability of a site specialized in persistence or dropouts)	One issue recorded (Availability of data was contingent on the availability of a site specialized in persistence or dropouts)	One issue recorded (Availability of data was contingent on the availability of a site specialized in persistence or dropouts)	One issue recorded (Availability of data was contingent on the availability of a site specialized in persistence or dropouts)
Mean of issues recorded	4	2	2	4

Analyzing this table, every group/entity is presented in one column. The mean of the average score of every group of schools regarding all the questions is computed to yield in the bottom row of the table the following results: The number of issues that could be detected using the Octagon framework for 3 questions for Group A (Two Public Universities in Morocco) is 4. The number of issues that could be detected using the Octagon framework for 3 questions for Group B (Independent Public University) is 2. The number of issues that could be detected using the Octagon framework for 3 questions for Group C (Independent Semi-Public University in Morocco) is 2. The number of issues that could be detected using the Octagon framework for 3 questions for Group D (Two Private Universities in Morocco) is 4.

Implications:

Holistically, except for access, persistence, and graduation, the results support the hypothesis that the framework would be a good tool to study an institution in terms of the presence of education programs in it and inclusiveness of policies important for online learning in higher education

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

venues. It was good because, holistically, on a first look at the six institutions' tailored frameworks, differences between every institution's framework (the number of smileys vs. the number of crosses, the number of gray smileys vs. the number of yellow smileys) could be seen. The framework is visual and provides visual support to both the researcher and the data interpreters and readers of research.

The reasons why the Octagon framework worked holistically were due to the fact that the framework is the work of a synthesis of past and present. It takes ideas from researchers on policies of online learning and puts them in a current perception. In terms of its practicality, the framework is easy to use, especially as there is plenty of good university-related data available online that constitutes public information. It is a quick evaluation tool that any researcher or constituent of a university can use. It is easy to administer and does not require a lot of logistics. The framework allows the researcher to discriminate between students, faculty, courses, degrees, and intellectual property. This helps in conveying a clear-cut framework. The framework is like a medical chart form that a doctor or nurse uses and that gives the user an immediate diagnosis of what needs to be looked at. It gives its user a quick grasp of a higher education institution's strengths and can serve as a good prompt comparative tool that allows its user to make comparisons between the strengths of different higher education institutions. It could even be a marketing tool for institutions to use. In terms of its helpfulness, the framework is an information tool that adds to the transparency of information relating to higher education institutions. It could be a good reference for all constituents of a university to refer to. It is a self-use tool that any person can use with no mediators, obstacles, and bureaucratic procedures. It could be helpful for practitioners in online or remote learning. For instance, a course developer, instructional designer, or subject matter expert can know beforehand what his/her prerogatives and obligations are in terms of the ownership of material.

Regarding points that challenge literature recommending the deployment of a policy framework, overall, this study yielded the following results: The framework meets a problem when asking whether students' access to a school is good or not. In fact, students' access to a school is not available in all studied institutions. Universities' websites do offer data on how many students are currently enrolled in an institution. They do not have data on the rate of acceptance in their institution. This can be addressed by creating an institution in Morocco that collects higher education data, an institution such as the National Center of Education Statistics in the United States, exclusively geared to higher education in Morocco. In the meantime, in further studies, the Higher Commissariat of Planning or HCP (Bates, 2001) could be consulted to see whether it provides key information on the higher education scene in Morocco. Data about students' transfer from one institution to another should also be available in an institution like the National Center for Education Statistics in the United States. It should be clear whether the students who transfer to other institutions do so because they seek to move upward in their education endeavors or

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

whether they transfer to other schools because they are dissatisfied with a program or institution. Though this is not directly linked to the applicability of the framework, this finding is important to let us know the significance of the data that the framework will allow us to access. The framework should explain whether there is a correlation between the existence of policies relating to online learning or remote learning and the persistence of students in online or remote learning. In the case of Euromed University, a policy was available yet needed more clarification. A policy regarding ethics was available yet needed to be clearer. This could be addressed by sketching a framework that branches out into different ethical considerations. The same would apply to other policies. The Octagon framework did not provide for the services that institutions contracted with. This was the case for institutions that offered Apogée, the World International digital library of UNESCO, or the Digital Library by the Ministry of Higher Education and the British Council. This could be addressed by adding a component in the framework regarding contracted services. Last, as stated in the literature review regarding the education situation in Morocco (El Aasri & Bouziane, 2025; Ouajdouni, 2024; Roumell & Salajan, 2016), the percentage of remote or online classes and distance programs as of COVID-19 in Morocco was manifested as emergency efforts, not a fully established system. This is a situation to be mindful of. There should be a clear listing in the framework as to whether remote learning is fully developed or not. Applying the changes stated above would improve the framework, which would tell us how remote learning is faring in Morocco.

Limitations:

Regarding Independent Public Universities and Semi-Public Universities, these subsets were made only of one university each. Regarding these two types of universities in Morocco, information yielded by each entity in these subsets cannot be generalizable. Small sample size means that results may not be generalizable. Regarding policies studied in light of the thirteen recommendations, only three questions were probed. In addition, key dimensions to the notion of access to learning, such as financial and educational components, were not searched. Regarding this research, there were key time constraints. The research had to be completed within a certain time frame. If the situation were otherwise, more insightful data would have been reaped. Document analysis through analyzing the Actualités web pages of each university is fluid in that the respective Actualités web pages of each university are regularly fed with novel information. While this research inspected six higher education institutions in Morocco chosen using random sampling, all the listings of each type of university in Morocco were not studied.

Recommendations:

The framework should be designed in such a way it would accommodate services that a higher education institution contracts with. The framework should be designed in such a way that it accommodates majors it offers, such as education, environment, or cybersecurity. Research should

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

be done on information regarding higher education provided by the HCP- the Higher Commissariat of Planification (Bates, 2001). Next, research should be done on reasons that trigger university students to quit a higher education program. Research should be done on students who persist in their learning and graduate from higher education institutions in Morocco. Research should be done on the amount of access prospective students have to a university. Research should be done on the rate of students' transfer from one institution to another. In this vein, it would be important to study institutions that allow the transfer of several courses to another institution, whether domestically or internationally, versus one that does not allow that possibility. It would be important to know whether transfers out were to improve students' educational standing (such as Math Sup students who transfer to an engineering school or aviation school) or because of a dissatisfaction with their studies. Research should be done on the correlation of the availability of policies in an institution and the persistence of students in their studies. The framework should be designed in such a way that it would accommodate the type of ethics observance the constituents of a university observe. There should be different versions of the framework following the rate of remote learning a higher education institution in Morocco offers. Access to learning due to financial and educational assets should be studied. New data provided by universities through their Actualités page should be collected piecemeal.

Conclusion

In conclusion, a pilot study on Online and Remote Learning Policies in higher education in Morocco yielded key findings that contribute to the research literature on the topic. These are the key findings of this research: The framework should accommodate for services that a higher education institution contracts with, should accommodate for majors it offers such as education, environment or cybersecurity, should investigate the Higher Commissariat of Planification (Bates, 2001) for possible information regarding the topic, should investigate reasons that trigger university students to quit a higher education program, should investigate reasons students persist in their learning, should investigate the amount of access prospective students have to a university., should investigate the rate of students' transfer from one institution to another, should probe the correlation of the availability of policies in an institution and the persistence of students in their studies, should accommodate for the type of ethics' observance the constituents of a university observe, should investigate access to learning due to financial and educational assets and finally should be fed piecemeal as the Actualités page of a given institution is equally fed. The framework should have different versions based on the rate of remote learning that a higher education institution in Morocco offers.

These key findings provide data for future researchers regarding online learning policies in higher education.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Acknowledgement: Special thanks to Dr. James A. Marken, who has provided the first author with meaningful feedback in the early stages of this research.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

References:

- Akpen, C. N., Asaolu, S., Atobatele, S., Okagbue, H., & Sampson, S. (2024). Impact of online learning on student's performance and engagement: A systematic review. Discover Education, 3(205), 1–15. https://doi.org/10.1007/s44217-024-00253-0
- Al Akhawayn University in Ifrane. (n.d.). Al Akhawayn University in Ifrane. Retrieved March 4, 2026, from https://aui.ma/
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2011). Going the distance: Online education in the United States, 2011. Sloan Consortium.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2012). Conflicted: Faculty and online education, 2012. Babson Survey Research Group.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2012). Digital faculty: Professors, teaching and technology, 2012. Babson Survey Research Group.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2013). Changing course: Ten years of tracking online education in the United States. Sloan Consortium.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2014). Grade change: Tracking online education in the United States. Babson Survey Research Group.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2014). Opening the curriculum: Open educational resources in US higher education, 2014. Babson Survey Research Group.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2015). Grade level: Tracking online education in the United States. Babson Survey Research Group.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2016). Opening the textbook: Educational resources in US higher education, 2015–16. Babson Survey Research Group.
- Allen, I. E. & Seaman, J. (2016). Online report card: Tracking online education in the United States. Babson survey research group.
- Allen, I.E. & Seaman, J. (2017). Digital Compass Learning: Distance Education Enrollment Report 2017. Babson survey research group.
- Antonucci R. V., & Cronin J. M. (2001). Creating an online university. *The Journal of Academic Librarianship 27*(1), 20-23.
- Akpen, C. N., Asaolu, S., Atobatele, S., Okagbue, H., & Sampson, S. (2024). Impact of online learning on students' performance and engagement: A systematic review. Discover Education, 3, Article 205. https://doi.org/10.1007/s44217-024-00253-0
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Umek, L., & Tomaževič, N. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. Sustainability, 12(20), 8438. https://doi.org/10.3390/su12208438
- Bates, T. (2001). National strategies for e-learning in post-secondary education and training (Fundamentals of educational planning, No. 70). Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://www.iiep.unesco.org/en/publication/national-strategies-e-learning-post-secondary-education-and-training (iiep.unesco.org in Bing)
- Bejerano, A. R. (2008). Raising the question #11: The genesis and evolution of online degree programs: Who are they for and what have we lost along the way? *Communication Education 57*(3), 408-14.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology 39*(5), 775-786.
- Berg, G. A. (1998). Public policy on distance learning in higher education: California State

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

and Western Governors Association initiatives. *Education Policy Analysis Archives 6*(11), 1-15.

- Carnevale, D., & Young, J. R. (1999, December 17). Who owns on-line courses? Colleges and professors start to sort it out. *Chronicle of Higher Education, p.* A5.
- Carr-Chellman, A. A. (2006). Desperate technologists. *Journal of Thought 2006*, 95-115.
- Clark, R.E. (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of Educational Research, 53*(4), 445-459.
- Clarke, M. (2002). Quantifying quality: What can the U.S. News and World Report rankings tell us about the quality of higher education? *Education Policy Analysis Archives 10*(16), 1-20.
- Cronin, C. (2017). Openness and praxis: Exploring the use of open educational practices in higher education. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 18(5), 15–34. https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3096
- Czeisler, M. É., Lane, R. I., Petrosky, E., Wiley, J. F., Christensen, A., Njai, R., Weaver, M. D., Robbins, R., Facer-Childs, E. R., Barger, L. K., Czeisler, C. A., Howard, M. E., & Rajaratnam, S. M. W. (2020). Mental health, substance use, and suicidal ideation during the COVID-19 pandemic—United States, June 24–30, 2020. Morbidity and Mortality Weekly Report, 69(32), 1049–1057. https://doi.org/10.15585/mmwr.mm6932a1
- Daniloff, C. (2009, April 22). Cyberbullying goes to college. BU Today. Boston University. https://www.bu.edu/today/2009/cyberbullying-goes-to-college/
- Davis, D., Chen, G., Hauff, C., & Houben, G.-J. (2018). Activating learning at scale: A review of innovations in online learning strategies. Computers & Education, 125, 327–344. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.019
- Dumford, A. D., & Miller, A. L. (2018). Online learning in higher education: Exploring advantages and disadvantages for engagement. The Journal of Higher Education, 89(1), 1–10. https://doi.org/10.1080/00221546.2017.1341940
- Duong, C. D. (2021). The impact of fear and anxiety of COVID-19 on life satisfaction: Psychological distress and sleep disturbance as mediators. Personality and Individual Differences, 178, 110869. https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110869
- Dupint-Bryant, P.A. (2004). Pre-entry variables related to retention in online distance education. *The American Journal of Distance Education 18*(4), 199-206.
- Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: The new normal and emerging technologies. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15(3), 1–16. https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5
- Elaasri, R., & Bouziane, A. (2025). Remote learning in higher education in Morocco after COVID-19: Lessons (un)learned. Issues and Trends in Learning Technologies. https://doi.org/10.2458/itlt.6368
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education 7*, 95-105.
- Gaytan, J. (2009). Analyzing online education through the lens of institutional theory and practice: The need for research-based and -validated frameworks for planning, designing, delivering, and assessing online instruction. *The Delta Pi Epsilon Journal L1*(2), 62-75.
- Gellman-Danley, B. (1997). Who sets the standards? Accreditation and distance learning. *New Directions for Community Colleges 99*, 73-82.
- Gilbert, J., Morton, S., & Rowley, J. (2007). e-Learning: The student experience. *British*

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Journal of Educational Technology 38(4), 560-573.

- Gregory, P. (2011, November 14). A year after student's suicide, Rutgers focuses on dangers, benefits of social media. *Newsworks Beta*
- Hu, K., Hu, Y., Godfrey, K., Li, Q., & Li, C.-S. R. (2023). A 2-year mental health follow-up study subsequent to COVID-19. Psychiatry Research, 325, 115684. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2023.115684 (doi.org in Bing)
- Hu, K. Etc. A 2-year mental health follow up study subsequent to Covid-19 Psychiatry Research (2023)
- International Association of Universities. (n.d.). World Higher Education Database (WHED) Portal. In collaboration with UNESCO. Retrieved March 4, 2026, from https://www.whed.net/home.php
- Iob, E., Steptoe, A., & Fancourt, D. (2020). Abuse, self-harm and suicidal ideation in the UK during the COVID-19 pandemic. The British Journal of Psychiatry, 217(4), 543–546. https://doi.org/ (No DOI provided)
- Johnson, N., & Seaman, J. (2021). 2021 special topics report: The growth of online learning and digital learning resources in Canadian post-secondary education. Canadian Digital Learning Research Association (CDLRA)/Association canadienne de recherche sur la formation en ligne (ACRFL).
- Johnson, N., Bates, T., Donovan, T., & Seaman, J. (2019). Tracking online education in Canadian universities and colleges: National survey of online and digital learning 2019 national report. Canadian Digital Learning Research Association (CDLRA).
- Johnson, N., Seaman, G., & Veletsianos, G. (2020). Digital learning in Canadian higher education in 2020: National report. Canadian Digital Learning Research Association. https://www.cdlra-acrfl.ca/wp-content/uploads/2021/05/2020nationalen.pdf (cdlra-acrfl.ca in Bing)
- Johnson, N., Seaman, J., & Seaman, J. E. (2024). The anticipated impact of artificial intelligence on US higher education: A national study. Online Learning, 28(3), 9–33.
- Johnson, N., Seaman, J., & Veletsianos, G. (2021). Teaching during a pandemic: Spring transition, fall continuation, winter evaluation. Bay View Analytics. https://doi.org/10.18665/sr.314509
- Johnson, N., Veletsianos, G., & Seaman, J. (2020). US faculty and administrators' experiences and approaches in the early weeks of the COVID-19 pandemic. Online Learning, 24(2), 6–21. https://eric.ed.gov/?id=EJ1260365
- Johnson, N. & Seaman, J. (2021). 2021 special topics report: The growth of online learning and digital learning resources in Canadian post-secondary education. Canadian Digital Learning Research (CDLRA)/Association canadienne de recherche sur la formation en ligne (ACRFL).
- Johnstone, S.M., & Tilson, S. (1997). Implications of a Virtual University for Community Colleges. *New Directions for Community Colleges 99*, 63-72.
- Jonassen, D.H., Campbell, J. P., & Davidson, M. E. (1994). Learning with media: Restructuring the debate. *Educational Technology Research and Development 42*(2), 31-39.
- King, J. W., Lacy, D., McMillian, J., Bartels, K., & Fredilino, M. (1999). The Policy Perspective in Distance Education: A Futures Landscape/Panorama. *Nebraska Network 21. University of Nebraska - Lincoln: Publications from Nebraska Network 21*
- Koszalka T., & Ganesan, R. (2004). Designing online courses: A taxonomy to guide strategic use of features available in course management systems (CMS) in distance

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

education. *Distance Education 25*(2), 243-256.

- Kovel-Jarboe, P. (1997). From the margin to the mainstream: State-level policy and planning for distance education. *Directions for Community Colleges 99*, 23-32.
- Kozma, R. B. (1994). Will media influence learning? Reframing the debate. *Educational Technology Research and Development 42*(2), 7-19.
- Larson, B., & Locke, B. B. (2009). Preparing instructional designers for different career environments: A case study. *Educational Technological Research Development 57*, 1-24.
- Lee, H. (2006). Creating a knowledge-based society through e-learning in Korea. *Educational Technological Research & Development 54*(5), 529-40.
- Lim, C.P. (2007). Effective integration of ICT in Singapore schools: Pedagogical and policy implications. *Educational Technology Research Development 55*, 83-116.
- Lin, H. (2007). The ethics of instructional technology: Issues and coping strategies experienced by professional technologists in design and training situations in higher education. *Educational Technological Research Development 55*, 411-437.
- Mayer, R. E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions? *Educational Psychologist 32*(1), 1-19.
- Mayer, R. E. (2003). The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media. *Learning and Instruction 13*, 125-139.
- Mekonen, Y. K., & Adarkwah, M. A. (2023). Exploring homesickness among international students in China during border closure. International Journal of Intercultural Relations, 94. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101860 1
- Mekonen, Y. K., Tsegaye, T., & Chen, X. (2023). Exploring homesickness among international students in China during border closure. International Journal of Intercultural Relations, 94, 101765. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101765
- Menchaca, M. P., & Bekele, T. A. (2008). Learner and instructor identified success factors in distance education. *Distance Education 29*(3), 231-252.
- Meng, W., Yu, L., Liu, C., Pan, N., Pang, X., & Zhu, Y. (2024). A systematic review of the effectiveness of online learning in higher education during the COVID-19 pandemic period. Frontiers in Education, 8, 1334153. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1334153
- Montenegro Rueda, M., Fernández Cerero, J., Fernández Cerero, D., & López Meneses, E. (2024). Perspectives on online learning: Advantages and challenges in higher education. Contemporary Educational Technology, 16(4), ep525. https://doi.org/10.30935/cedtech/15011
- Noble, D. F. (1998). Digital diploma mills: The automation of higher education. First Monday. Retrieved March 19, 2026, from http://www.firstmonday.dk/issues3_1/noble/index.html
- Ouajdouni, A. (2024). E-learning in Morocco: Definitions and leading approaches for assessing the success of information systems. In Massive Open Online Courses – Learning Frontiers and Novel Innovations. IntechOpen. https://doi.org/10.5772/intechopen.1006484
- Parisot, A. H. (1997). Distance Education as a catalyst for changing teaching in the community college: Implications for institutional policy. *New Directions for Community Colleges 99*, 5-13.
- Paudel, P. (2021). Online education: Benefits, challenges and strategies during and after COVID-19 in higher education. International Journal on Studies in Education (IJonSE), 3(2), 70–85. https://doi.org/10.46328/ijonse.32

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- Picciano, A. G., Seaman, J., & Allen, I. E. (2010). Educational transformation through online learning: To be or not to be. Journal of Asynchronous Learning Networks, 14(4), 17–35. https://eric.ed.gov/?id=EJ909909
- Popovich, C.J., & Neel, R.E. (2005). Characteristics of distance education programs at accredited business schools. *The American Journal of Distance Education 19*(4), 229-240.
- Radford, A. (1997). The future of multimedia in education. *First Monday 2*(11), 1-7.
- Rajabalee, Y. B., & Santally, M. I. (2020).
- A study of the relationship between students' engagement and their academic performances in an eLearning environment. E-Learning and Digital Media, 17(1), 1–20.https://doi.org/10.1177/2042753019882567
- Rajabalee, Y. B., & Santally, M. I. (2021). Learner satisfaction, engagement and performances in an online module: Implications for institutional e-learning policy. Education and Information Technologies, 26(3), 2623–2656. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10375-1
- Rogers, P. C., Graham, C. R., & Mayes, C. T. (2007). Cultural competence and instructional design: Exploration research into the delivery of online instruction cross-culturally. *Education Technological Research Development 55*, 197-217.
- Roumell, E. A., & Salajan, F. D. (2016). The evolution of U.S. e-learning policy: A content analysis of the national education technology plans. Educational Policy, 30(2), 365–397. https://doi.org/10.1177/0895904814550070
- Rovai, A. P., & Jordan, H. M. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning 5*(2), 1-13.
- Rovai, A. P. (2002). Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks. *Internet and Higher Education 5*, 319-332.
- Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *Internet and Higher Education 6*(2003), 1-16.
- Seaman, J., & Tinti-Kane, H. (2013). Social media for teaching and learning. Pearson Learning Systems.
- Seaman, J. E., & Seaman, J. (2022). Turning point for digital curricula: Educational resources in US higher education, 2022. Bay View Analytics. https://doi.org/10.18665/sr.316693
- Seaman, J. E., & Seaman, J. (2023). Digitally established: Educational resources in US higher education, 2023. Bay View Analytics.
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988–2018). American Journal of Distance Education, 33(4), 289–306. https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082
- Sleek, S. (1998). Isolation increases with internet use. *American Psychological Monitor 29*(9), 30-31.
- Swail, W. S., & Kampits, E. (2001). Distance Education and Accreditation. *New Directions for Higher Education 113*, 35-48.
- Terkla, D. G. (2001). Competencies, regional accreditation, and distance education: An evolving role? *New Directions for Institutional Research 110*, 65-81.
- Turnbull, D., Chugh, R., & Luck, J. (2021). Transitioning to e-learning during the COVID-19 pandemic: How have higher education institutions responded to the challenge? Education and Information Technologies, 26, 6401–6419.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

https://doi.org/10.1007/s10639-021-10633-w

- Twigg, C. (1994). The need for a national learning infrastructure. *Educom Review 29* (4,5,6)
- UNESCO International Institute for Educational Planning. (n.d.). National strategies for e-learning in post-secondary education and training. UNESCO. https://www.iiep.unesco.org/en/publication/national-strategies-e-learning-post-secondary-education-and-training
- Université Cadi Ayyad. (n.d.). Université Cadi Ayyad. Retrieved March 4, 2026, from https://www.uca.ma/fr
- Université Chouaib Doukkali. (2026). Accueil. Université Chouaib Doukkali. https://www.ucd.ac.ma/
- Université Euro-Méditerranéenne de Fès. (2026). Accueil. Université Euro-Méditerranéenne de Fès. https://www.ueuromed.org/fr
- Université Hassan I. (2026). Accueil. Université Hassan I. https://www.uh1.ac.ma/
- Université Hassan II de Casablanca. (2026). Accueil. Université Hassan II de Casablanca. https://www.univh2c.ma/
- Université Ibn Zohr. (2026). Accueil. Université Ibn Zohr. https://www.uiz.ac.ma/
- Université Internationale Abulcasis des Sciences de la Santé. (n.d.). Université Internationale Abulcasis des Sciences de la Santé. Retrieved March 4, 2026, from https://www.uiass.ma/
- Université Internationale de Casablanca. (2026). Accueil. Université Internationale de Casablanca. https://uic.ac.ma/
- Université Internationale de Rabat. (2026). Accueil. Université Internationale de Rabat. https://www.uir.ac.ma/
- Université Internationale d'Agadir – Universiapolis. (2026). Accueil. Universiapolis. https://universiapolis.ma/
- Université Mohammed Premier. (2026). Accueil. Université Mohammed Premier. https://www.ump.ma/
- Université Mohammed V de Rabat. (2026). Accueil. Université Mohammed V de Rabat. https://www.um5.ac.ma/um5/
- Université Mohammed VI des Sciences de la Santé. (2026). Accueil. Université Mohammed VI des Sciences de la Santé. https://fm6ss.ma/fr/um6ss
- Université Mohammed VI Polytechnique. (2026). Accueil. Université Mohammed VI Polytechnique. https://um6p.ma/
- Université Mundiapolis de Casablanca. (2026). Accueil. Université Mundiapolis de Casablanca. https://www.mundiapolis.ma/
- Université Privée de Fès. (2026). Accueil. Université Privée de Fès. https://www.upf.ac.ma/
- Université Privée de Marrakech. (2026). Accueil. Université Privée de Marrakech. https://upm.ac.ma/
- Université Sidi Mohamed Ben Abdellah. (2026). Accueil. Université Sidi Mohamed Ben Abdellah. https://www.usmba.ac.ma/~usmba2/
- Université Sultan Moulay Slimane. (2026). Home. Université Sultan Moulay Slimane. https://www.usms.ac.ma/en
- University Ibn Tofail. (n.d.). Université Ibn Tofail. http://www.uit.ac.ma
- Venable, M. (2021). Higher education during COVID-19: Perceptions of remote learners. International Journal for Educational Media and Technology, 15(2), 24–31.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- Vlachopoulos, D. (2020). COVID-19: Threat or opportunity for online education? Higher Learning Research Communications, 10(1), 16–19. https://doi.org/10.18870/hlrc.v10i1.1179 (doi.org in Bing)
- Watanabe, M., & Tanaka, H. (2022). Increased suicide mortality in Japan during the COVID-19 pandemic in 2020. Psychiatry Research, 309, 114422. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2022.114422 (doi.org in Bing)
- West, R. E.; Waddoups, G., & Graham, C. R. (2009). Understanding the Experiences of Instructors as they Adopt a Course Management System. *Education Technology Research Development 55*, 1-26.
- Williams, P., Wray, J., Farrall, H., & Aspland, J. (2014). Fit for purpose: Traditional assessment is failing undergraduates with learning difficulties. Might eAssessment help? International Journal of Inclusive Education, 18(6), 614–625. https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802379 (doi.org in Bing)
- Wilson, B., & Ernst, D. (1998, January 25). Accessing excellence at CSUN. *Los Angeles*
- Young, J. (1999, April 2). A debate over ownership of on-line courses erupts at Drexel. *Chronicle of Higher Education,* p. A31

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Artificial Intelligence in the Service of Learning Assessment in Science: Contributions and Challenges Through a Literature Review (2020-2025)

Chaymae Bouzidi[1], Ibtissam Benrriah[2], Abdelali Kaaouachi[3]

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 13

To cite this article: Bouzidi, C., Benrriah, I., & Kaaouachi, A. (2026). Artificial Intelligence in the Service of Learning Assessment in Science: Contributions and Challenges Through a Literature Review (2020-2025). Science Step Journal, 4(13). ISSN: 3009-500X. https://doi.org/10.5281/zenodo.22113391

Abstract

This study aims to examine the use of Artificial Intelligence (AI) in science learning assessment by identifying the tools and techniques currently employed, the types of learning that can be effectively assessed, and the advantages and limitations associated with AI-based assessment practices in science education. A systematic literature review was conducted, analyzing 20 recent studies published between 2020 and 2025, focusing on AI applications in science learning assessment contexts. The findings reveal that AI effectively assesses various types of scientific learning, including conceptual understanding, practical skills, scientific argumentation, and problem-solving. Compared to traditional methods, AI offers significant advantages such as real-time feedback, personalized learning experiences, and reduced teacher workload. However, persistent challenges remain, including algorithmic biases, complexity of student responses, and ethical concerns. The thoughtful integration of AI into science learning assessment has the potential to transform education significantly. Nevertheless, careful attention must be paid to ensure its ethical and equitable use in educational settings.

Keywords: Artificial intelligence (AI), Learning Assessment, Science Learning.

[1] PhD Candidate, Mohammed First University, Faculty of Letters and Human Sciences, Oujda, Morocco
c.bouzidi-d22@ump.ac.ma
[2] PhD Candidate, Mohammed First University, Faculty of Letters and Human Sciences, Oujda, Morocco
ibtissamberriah@gmail.com
[3] Associate Professor, Mohammed First University, Faculty of Letters and Human Sciences, Oujda, Morocco
akaaouachi@hotmail.com

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

L'intelligence artificielle au service de l'évaluation des apprentissages en sciences: Apports et défis à travers une revue de littérature (2020-2025)

Chaymae Bouzidi, Ibtissam Benrriah, Abdelali Kaaouachi

Resumé

Cette étude vise à examiner l'utilisation de l'intelligence artificielle (IA) dans l'évaluation des apprentissages en sciences, en identifiant les outils et techniques actuellement employés, les types d'apprentissages pouvant être efficacement évalués, ainsi que les avantages et les limites associés aux pratiques d'évaluation basées sur l'IA. Une revue de littérature systématique a été conduite, portant sur l'analyse de 20 études récentes publiées entre 2020 et 2025, centrées sur les applications de l'IA dans le contexte de l'évaluation des apprentissages en sciences. Les résultats montrent que l'IA permet d'évaluer efficacement divers types d'apprentissages scientifiques, notamment la compréhension conceptuelle, les compétences pratiques, l'argumentation scientifique et la résolution de problèmes. Par rapport aux méthodes traditionnelles, l'IA offre des avantages significatifs tels qu'un feedback en temps réel, une personnalisation de l'apprentissage et une réduction de la charge de travail des enseignants. Cependant, des défis persistent, notamment les biais algorithmiques, la complexité des réponses des apprenants et les préoccupations éthiques. L'intégration réfléchie de l'IA dans l'évaluation des apprentissages en sciences pourrait transformer significativement l'éducation. Néanmoins, une attention particulière doit être portée afin de garantir une utilisation éthique et équitable dans les contextes éducatifs.

Mots-clés : Intelligence artificielle (IA), Évaluation des apprentissages, Apprentissage des sciences.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Introduction

L'évaluation des apprentissages constitue une composante fondamentale du processus éducatif, particulièrement dans l'enseignement des sciences où la compréhension conceptuelle, la pensée critique et les compétences expérimentales doivent être mesurées avec précision (Black & Wiliam, 2010). Dans un contexte éducatif en constante évolution, marqué par la numérisation croissante des ressources pédagogiques et l'émergence de nouvelles approches d'enseignement, les méthodes traditionnelles d'évaluation se révèlent parfois insuffisantes pour capturer la complexité des apprentissages scientifiques (Pellegrino & Quellmalz, 2010). L'intelligence artificielle (IA) émerge comme une technologie prometteuse susceptible de transformer radicalement les pratiques évaluatives en offrant des possibilités d'évaluation personnalisée, continue et multidimensionnelle (Martínez-Comesaña et al., 2023).

Au cours des dernières années, l'intégration de l'IA dans l'évaluation des apprentissages a connu une progression significative. Des systèmes d'évaluation automatisée utilisant le traitement du langage naturel peuvent désormais analyser les réponses textuelles des apprenants (Zhai et al., 2022). Tandis que les algorithmes d'apprentissage automatique permettent d'identifier des modèles complexes dans les données d'apprentissage et de fournir des rétroactions personnalisées (Hooda et al., 2022). Dans le domaine spécifique des sciences, des applications d'IA ont été développées pour évaluer la compréhension conceptuelle, analyser les démarches expérimentales et suivre le développement des compétences scientifiques (Bewersdorff et al., 2023; Gohari et al., 2023; Nehm, 2024).

Malgré ces avancées, l'application de l'IA à l'évaluation des apprentissages en sciences présente encore de nombreux défis. Les questions d'équité algorithmique, de validité des évaluations automatisées et d'interprétabilité des résultats demeurent préoccupantes (Ouyang et al., 2023). Par ailleurs, l'intégration de ces technologies dans les pratiques pédagogiques existantes nécessite une adaptation considérable des enseignants et des institutions (Owan et al., 2023). La littérature scientifique actuelle révèle également un manque de consensus sur les cadres théoriques et méthodologiques permettant d'évaluer l'efficacité de ces systèmes d'IA dans différents contextes d'apprentissage des sciences (Pellegrino, 2024).

Bien que plusieurs études aient examiné l'utilisation de l'IA dans l'éducation en général ou dans certains aspects spécifiques de l'évaluation, il y a peu des études portant spécifiquement sur l'application de l'IA à l'évaluation des apprentissages en sciences. Dans ce contexte, la présente revue de littérature vise donc à combler cette lacune en proposant une analyse approfondie des recherches existantes sur l'utilisation de l'IA pour l'évaluation des apprentissages en sciences. Cette revue de littérature est guidée par la question de recherche suivante : quelles sont les applications de l'intelligence artificielle dans l'évaluation des apprentissages en sciences selon la littérature scientifique récente ? Cette question principale se décline en plusieurs questions spécifiques :

1. Quels outils et techniques d'IA sont actuellement utilisés pour l'évaluation des apprentissages en sciences ?

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

2. Quels types d'apprentissages scientifiques ces outils permettent-ils d'évaluer efficacement ?
3. Quels sont les avantages démontrés de ces applications par rapport aux méthodes d'évaluation traditionnelles ?
4. Quels sont les principales limites et défis identifiés dans l'utilisation de l'IA pour l'évaluation en sciences ?

Cet article est structuré en cinq sections. Les deux premières sections sont consacrées au cadre théorique : nous y introduisons l'évaluation des apprentissages en sciences et l'IA dans l'éducation. Ensuite, nous expliquons notre méthode pour réaliser cette revue. Enfin, nous présentons les principaux résultats pour étayer la discussion, les conclusions et les tendances futures.

1. Évaluation des apprentissages en sciences

L'évaluation des apprentissages constitue une dimension fondamentale du processus éducatif en sciences, servant non seulement à mesurer les acquis des apprenants, mais également à orienter l'enseignement et à favoriser le développement des compétences scientifiques (Raulin, 2017). Dans le contexte de l'enseignement des sciences, l'évaluation revêt une importance particulière en raison de la nature multidimensionnelle des apprentissages visés, qui englobent à la fois des connaissances conceptuelles, des compétences procédurales et des attitudes (Liu, 2009).

Traditionnellement, l'évaluation des apprentissages en sciences s'est appuyée sur diverses méthodologies, incluant les tests standardisés, les examens écrits, les rapports de laboratoire et les présentations orales (Wragg, 2001). Ces approches ont permis d'évaluer certains aspects des apprentissages scientifiques, notamment la mémorisation de faits et la compréhension de concepts fondamentaux (Lepareur et al., 2023). Cependant, comme le soulignent Pellegrino et al. (2022), ces méthodes traditionnelles présentent des limites significatives, particulièrement dans leur capacité à capturer la complexité du raisonnement scientifique, la démarche d'investigation et la pensée critique.

Les défis spécifiques à l'évaluation des compétences scientifiques sont multiples. Premièrement, la nature intégrée des compétences scientifiques rend difficile leur évaluation isolée (Osborne, 2015). Par exemple, évaluer la capacité d'un élève à concevoir une expérience implique simultanément d'évaluer sa compréhension conceptuelle, ses compétences en matière de contrôle de variables et sa capacité à formuler des hypothèses testables. Deuxièmement, l'évaluation authentique des pratiques scientifiques nécessite des tâches complexes et chronophages, difficiles à mettre en œuvre dans les contraintes temporelles et logistiques des environnements scolaires (Ruiz-Primo & Furtak, 2007). Troisièmement, la subjectivité inhérente à l'évaluation de certaines compétences scientifiques, comme l'argumentation ou la modélisation, pose des défis de fiabilité et de validité (Gotwals & Birmingham, 2016)

Par ailleurs, les évolutions récentes dans la conceptualisation de l'apprentissage des sciences, notamment l'accent mis sur les pratiques scientifiques et l'alphabétisation scientifique, ont accentué le décalage entre les objectifs d'apprentissage contemporains et les méthodes d'évaluation traditionnelles (Krajcik & Delen, 2017). Comme l'expliquent Harris et al. (, les

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

évaluations traditionnelles tendent à privilégier les connaissances déclaratives au détriment des compétences procédurales et épistémiques, pourtant essentielles à la formation scientifique. Face à ces défis, la communauté éducative a progressivement reconnu la nécessité de développer des approches d'évaluation plus sophistiquées, capables de capturer la richesse et la complexité des apprentissages scientifiques (Zhai, 2023).

2. L'intelligence artificielle dans le domaine de l'éducation

L'intégration de l'intelligence artificielle dans le domaine éducatif représente une évolution significative qui transforme progressivement les pratiques d'enseignement et d'apprentissage (Holmes et al., 2019). L'IA, définie comme la capacité des systèmes informatiques à effectuer des tâches qui nécessiteraient normalement l'intelligence humaine, englobe diverses technologies telles que l'apprentissage automatique, le traitement du langage naturel, la vision par ordinateur et les systèmes experts (De Spiegeleire et al., 2017).

Dans le contexte éducatif, les applications de l'IA se sont multipliées au cours de la dernière décennie, couvrant un large spectre d'usages pédagogiques. Les systèmes tutoriels intelligents (STI) constituent l'une des applications les plus développées, offrant un accompagnement personnalisé aux apprenants en adaptant dynamiquement le contenu et les stratégies pédagogiques en fonction de leurs besoins spécifiques (Mousavinasab et al., 2021). Parallèlement, les chatbots éducatifs et les agents conversationnels, s'appuyant sur les avancées en traitement du langage naturel, facilitent les interactions pédagogiques en fournissant un soutien immédiat et personnalisé aux apprenants (Liu et al., 2022).

L'analyse de l'apprentissage (learning analytics) constitue également un domaine d'application prometteur, où l'IA permet d'analyser de vastes ensembles de données éducatives pour identifier des modèles d'apprentissage, prédire les performances futures et informer les interventions pédagogiques (Chen et al., 2020). Ces approches analytiques offrent aux enseignants et aux institutions des remarques pour optimiser les parcours d'apprentissage et réduire les risques d'échec scolaire (Heeg & Avraamidou, 2023).

Les avantages de l'IA en éducation sont multiples. Premièrement, elle permet une personnalisation sans précédent de l'apprentissage, adaptant le contenu, le rythme et les approches pédagogiques aux besoins individuels des apprenants (Martin et al., 2024). Deuxièmement, elle offre des possibilités d'automatisation de tâches répétitives, libérant ainsi du temps pour les enseignants qui peuvent se concentrer sur des interactions pédagogiques à plus haute valeur ajoutée (Zhai et al., 2023). Enfin, elle permet une évaluation continue et formative, fournissant des retours immédiats et personnalisés aux apprenants (Swiecki et al., 2022).

Malgré ces avantages considérables, l'intégration de l'IA dans l'éducation soulève également des préoccupations et présente des limites. Les questions d'équité algorithmique et de biais constituent une préoccupation majeure, car les systèmes d'IA peuvent perpétuer ou amplifier les inégalités existantes si leurs algorithmes sont entraînés sur des données biaisées (Heeg & Avraamidou, 2023). La protection des données et le respect de la vie privée représentent

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

également des enjeux cruciaux, particulièrement lorsque les systèmes collectent et analysent des données sensibles sur les apprenants (Bond et al., 2024). Par ailleurs, la dépendance excessive à la technologie risque de diminuer l'autonomie des apprenants et de réduire les interactions humaines essentielles au développement socio-émotionnel (Charles et al., 2025).

Le rôle croissant de l'IA dans l'enseignement et l'apprentissage s'inscrit dans une évolution plus large des paradigmes éducatifs, caractérisée par une transition vers des approches centrées sur l'apprenant, l'apprentissage personnalisé et l'évaluation continue (Martin et al., 2024). Comme le soulignent Liu et Zhong (2024), cette évolution nécessite non seulement des innovations technologiques, mais également des transformations dans les pratiques pédagogiques, les politiques éducatives et la formation des enseignants.

3. L'IA pour l'évaluation des apprentissages

L'application de l'intelligence artificielle à l'évaluation des apprentissages représente un domaine où les avancées technologiques ouvrent de nouvelles perspectives pour surmonter les limitations des approches évaluatives traditionnelles (Martínez-Comesaña et al., 2023). Dans ce contexte, l'IA transforme progressivement les pratiques d'évaluation en permettant des approches plus personnalisées, continues et multidimensionnelles.

Les systèmes d'évaluation basés sur l'IA s'appuient sur diverses technologies et approches. Le traitement automatique du langage naturel (TALN) permet d'analyser et d'évaluer les réponses textuelles des apprenants, facilitant ainsi l'évaluation de compétences complexes comme l'argumentation scientifique ou l'explication de phénomènes (Zhai, 2023).

Les techniques d'apprentissage automatique, notamment les réseaux de neurones profonds, sont également exploitées pour analyser des données multimodales issues des interactions des apprenants avec les environnements d'apprentissage numériques (Latif, Lee, et al., 2024). Les systèmes d'évaluation adaptative, quant à eux, ajustent dynamiquement la difficulté des questions en fonction des performances antérieures de l'apprenant, permettant ainsi une évaluation plus précise et efficiente des niveaux de compétence (Sein Minn, 2022).

En termes de performances, plusieurs études comparatives ont démontré que les systèmes d'évaluation basés sur l'IA peuvent atteindre des niveaux de fiabilité comparables à ceux des évaluateurs humains dans certains contextes. Par exemple, Rudolph et al. (2023) ont rapporté que leur système automatisé d'évaluation de réponses en sciences atteignait un accord interévaluateurs (entre le système et des experts humains) similaire à celui observé entre différents évaluateurs humains. De même, Gao et al. (2025) ont démontré que les systèmes d'IA peuvent évaluer efficacement les explications scientifiques des élèves avec une précision comparable à celle des enseignants. Ces systèmes présentent également l'avantage de pouvoir traiter rapidement de grandes quantités de données, permettant ainsi une évaluation plus fréquente et à plus grande échelle (Alamäki et al., 2024).

Malgré ces avancées prometteuses, l'utilisation de l'IA pour l'évaluation des apprentissages soulève plusieurs défis méthodologiques et éthiques. Sur le plan méthodologique, la validité des

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

évaluations automatisées reste une préoccupation majeure (Gardner et al., 2021). Par ailleurs, la transparence et l'explicabilité des algorithmes d'évaluation constituent un enjeu crucial pour garantir la confiance des parties prenantes et permettre une interprétation adéquate des résultats (Owan et al., 2023).

Sur le plan éthique, plusieurs questions méritent une attention particulière. Les risques de biais algorithmiques peuvent conduire à des évaluations inéquitables, désavantageant certains groupes d'apprenants en fonction de caractéristiques comme la langue maternelle, le contexte socioculturel ou le style d'apprentissage (Gonçalves et al., 2024). La protection des données personnelles et le consentement éclairé des apprenants représentent également des préoccupations majeures, particulièrement lorsque les systèmes collectent des données comportementales détaillées (Yaneva & von Davier, 2023). Enfin, l'autonomie professionnelle des enseignants pourrait être menacée si les systèmes automatisés remplacent plutôt que de compléter leur expertise évaluative (Gardner et al., 2021).

Méthodologie

La méthodologie adoptée pour cette revue de littérature s'est articulée autour de plusieurs étapes visant à garantir l'exhaustivité et la pertinence de l'analyse.

1. Recherche documentaire

La recherche documentaire a été effectuée dans cinq bases de données scientifiques reconnues pour leur couverture en sciences de l'éducation et en technologies éducatives : Scopus, Springer, Web of Science, ScienceDirect et Research4Life. Les mots-clés principaux utilisés pour la recherche étaient "Assessment" AND "Artificial Intelligence" AND "Education". Pour cibler plus précisément notre sujet, nous avons également employé des termes complémentaires tels que "Science education", "STEM". Cette stratégie a permis d'identifier un corpus initial de 107 articles potentiellement pertinents.

2. Critères de sélection

Après l'identification du corpus initial, un processus de sélection a été mis en place afin d'affiner la pertinence des articles retenus. Les critères d'inclusion exigeaient que les publications soient parues entre 2020 et 2025, rédigées en anglais ou en français, qu'elles mettent explicitement l'accent sur l'utilisation de l'intelligence artificielle pour l'évaluation des apprentissages en sciences, et qu'elles soient accessibles en texte intégral. À l'inverse, ont été exclus de la sélection les articles ne portant pas spécifiquement sur l'évaluation des apprentissages, ceux n'abordant pas l'enseignement des sciences, ainsi que les publications issues de revues jugées de qualité insuffisante. À l'issue de ce processus, 20 articles publiés entre 2020 et 2025 ont été retenus pour une analyse approfondie.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

3. Analyse qualitative des articles

Chaque article retenu a fait l'objet d'une lecture intégrale et d'un codage systématique, dans des catégories prédéfinies, basées sur le cadre théorique de l'étude : techniques et outils d'intelligence artificielle mobilisés, niveaux d'enseignement concernés, types d'apprentissages ciblés, avantages, limites soulevées. Le logiciel NVivo 14 a été utilisé pour organiser, catégoriser et analyser les données extraites. Pour garantir la fiabilité de l'analyse, un échantillon de cinq articles a été codé indépendamment par un autre chercheur. Les divergences d'interprétation ont été discutées et résolues, ce qui a permis d'assurer une application cohérente des codes à l'ensemble du corpus.

5. Synthèse et organisation des résultats

Les résultats ont été synthétisés et organisés selon les thématiques identifiées lors de l'analyse, offrant ainsi une vue d'ensemble des applications actuelles, des opportunités et des défis liés à l'utilisation de l'intelligence artificielle pour l'évaluation des apprentissages en sciences.

Résultats et Discussion

Cette section présente les résultats de l'analyse des 20 articles examinés, en mettant en lumière les outils et techniques d'intelligence artificielle (IA) utilisés pour l'évaluation des apprentissages en sciences, les types d'apprentissages évalués, les avantages par rapport aux méthodes traditionnelles, ainsi que les limites et défis associés à l'utilisation de l'IA dans ce domaine.

Le tableau 1 suivant présente les principales données des études sélectionnées : les auteurs, l'année de publication, la revue, le pays d'origine des auteurs, leur affiliation professionnelle, ainsi que la matière ou le niveau d'enseignement dans lesquels l'IA a été utilisée sont mis en évidence.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Auteurs	Année de publication	Revue	Pays	Affiliation professionnelle	Matière ou le niveau d'enseignement
(Gao et al., 2025)	2025	Journal of Research in Science Teaching	États-unites	Mathématiques, sciences et sciences sociales	Enseignement primaire et secondaire Mathématiques et sciences
(Pellegrino, 2024)	2024	Oxford University Press	États-unites	Technologie éducative	Enseignement supérieur STEM
(Ouyang et al., 2023)	2023	Journal for STEM Education Research	États-unites	Ingénierie, technologie éducative	STEM
(Zhai & Nehm, 2023)	2023	Journal of Research in Science Teaching	États-unites	Mathématiques, sciences et sciences sociales	Enseignement primaire et secondaire Mathématiques et sciences
(Zhai, 2023)	2023	Oxford University Press	États-unites	Mathématiques, sciences et sciences sociales	Enseignement primaire et secondaire Sciences
(Nehm, 2024)	2024	Oxford University Press	États-unites	Écologie et évolution, enseignement des sciences	Biologie
(Latif, Zhai, et al., 2024)	2024	Oxford University Press	États-unites	Mathématiques, sciences et sciences sociales	Enseignement primaire et secondaire STEM
(Vittorini et al., 2021)	2021	International Journal of Artificial Intelligence in Education	Italia	Médecine et chirurgie	Enseignement supérieur Médecine et chirurgie
(Lee et al., 2024)	2024	Computers and Education: Artificial Intelligence	États-unites	Mathématiques, sciences et sciences sociales	Enseignement secondaire collégial Sciences
(Zhai et al., 2022)	2022	Journal of Research in Science Teaching	États-unites	Mathématiques, sciences et sciences sociales	Enseignement secondaire collégial Sciences
(Bewersdorff et al., 2023)	2023	Computers and Education: Artificial Intelligence	Allemagne	Sciences sociales et technologie	Enseignement secondaire Mathématiques et sciences
(Chan et al., 2025)	2025	Computers and Education: Artificial Intelligence	Singapore	Intelligence artificielle, technologie éducative, chimie	Enseignement secondaire qualifiant Chimie, physique et mathématique

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Auteurs	Année de publication	Revue	Pays	Affiliation professionnelle	Matière ou le niveau d'enseignement
(Haudek & Zhai, 2024)	2024	International Journal of Artificial Intelligence in Education	États-unites	Biochimie, biologie moléculaire, STEM	Enseignement secondaire collégial Sciences
(Latif & Zhai, 2024)	2024	Computers and Education: Artificial Intelligence	États-unites	Mathématiques, sciences et sciences sociales	Enseignement secondaire Sciences
(Latif, Lee, et al., 2024)	2024	Computer Science, Éducation	Allemagne	Mathématiques, sciences et sciences sociales	Enseignement secondaire collégial Sciences
(Nyaaba et al., 2024)	2024	Éducation Sciences	États-unites	STEM, Science d'éducation	Enseignement primaire et secondaire Sciences STEM
(Zhai et al., 2021)	2021	Journal of Science, Education and Technology	États-unites	Mathématiques, sciences et sciences sociales	Enseignement primaire et secondaire Sciences
(Zhai, 2021)	2021	Journal of Science, Education and Technology	États-unites	Mathématiques, sciences et sciences sociales	Enseignement primaire et secondaire Sciences
(Bedi et al., 2025)	2025	Pacific Symposium on Biocomputing	États-unites	Science des données biomédicales	Enseignement supérieur Médecine et chirurgie

Tableau 3. Les principales données des études sélectionnées

1. Outils et Techniques d'IA Utilisés pour l'Évaluation des Apprentissages en Sciences

Les recherches analysées révèlent plusieurs catégories d'outils et de techniques d'IA qui transforment cette pratique. Ces outils et techniques d'IA actuellement utilisés pour l'évaluation des apprentissages en sciences reposent principalement sur les modèles de langage larges (LLM) pour la correction automatique, la génération d'items et l'analyse d'erreurs, et sur l'apprentissage automatique pour l'évaluation de tâches complexes, l'analyse prédictive et l'adaptation des évaluations et des plateformes intégrées facilitant le feed-back immédiat, la personnalisation et l'équité.

Automatisation de la correction et du feed-back

Les modèles de langage larges (LLM) tels que GPT-3.5, GPT-4 et BERT, ainsi que leurs variantes spécialisées comme G-SciEdBER, sont désormais largement utilisés pour la correction automatique des réponses écrites en sciences (Latif, Lee, et al., 2024; Latif & Zhai, 2024). Les

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

stratégies de prompt engineering, notamment le chain-of-thought (CoT), améliorent la précision et l'explicabilité du scoring, surtout lorsqu'elles sont combinées à des rubriques d'évaluation (Lee et al., 2024). Ces modèles se basent sur des corpus spécifiques d'élèves et permettent d'atteindre des niveaux de concordance avec les évaluateurs humains jugés satisfaisants (Haudek & Zhai, 2024). De plus, des plateformes telles qu'AI-Scorer ou EvoGrader offrent des environnements d'évaluation formative automatisée, fournissant un feed-back immédiat et personnalisé aux élèves et aux enseignants, facilitant ainsi l'ajustement pédagogique en temps réel (Latif, Lee, et al., 2024; Nehm, 2024).

Des systèmes d'apprentissage automatique ML sont également employés pour l'évaluation de productions complexes, telles que les modèles scientifiques dessinés et leurs descriptions, ou les protocoles expérimentaux (Bewersdorff et al., 2023; Zhai et al., 2022). Les algorithmes supervisés (SVM, Random Forest, réseaux de neurones) sont entraînés à partir de notations humaines pour automatiser la détection d'erreurs, l'identification de concepts clés ou l'évaluation de la qualité des argumentations scientifiques (Haudek & Zhai, 2024).

Génération automatisée d'items d'évaluation

Les LLM tels que GPT-3.5, GPT-4 sont utilisés pour générer automatiquement des items d'évaluation en sciences, y compris des questions à choix multiples, des questions ouvertes ou des exercices de programmation (Bedi et al., 2025; Chan et al., 2025). L'utilisation de stratégies de prompt engineering, telles que le chain-of-thought et l'intégration d'exemples, améliore la qualité et la pertinence des questions générées, tout en limitant les risques d'erreurs ou de biais (Chan et al., 2025). Des outils comme le CRSciA-Generator exploitent les capacités des LLM pour produire des items adaptés aux contextes culturels des élèves, favorisant ainsi l'équité et la pertinence des évaluations dans des environnements multiculturels (Nyaaba et al., 2024).

Systèmes adaptatifs et learning analytics

Les systèmes adaptatifs, intégrant des algorithmes de clustering ou de knowledge tracing, ajustent la difficulté et la nature des tâches en fonction des performances de l'élève (Ouyang et al., 2023). L'apprentissage supervisé (forêts aléatoires, XGBoost, réseaux de neurones profonds) est utilisé pour prédire les performances futures des élèves à partir de leurs traces d'apprentissage, permettant d'identifier les élèves à risque et d'orienter les interventions pédagogiques (Pellegrino, 2024).

2. Types d'Apprentissages scientifiques évalués

Les résultats montrent que les outils d'IA et de ML permettent d'évaluer efficacement les connaissances disciplinaires et leur mobilisation en contexte, les pratiques scientifiques telles que la modélisation, l'expérimentation, l'argumentation, la résolution de problèmes et les compétences transversales dans des contextes variés.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Modélisation scientifique : Les systèmes de ML peuvent scorer automatiquement des modèles dessinés et leurs descriptions écrites, permettant d'évaluer la capacité des élèves à représenter, expliquer et prédire des phénomènes (Zhai et al., 2022).

Expérimentation et raisonnement expérimental : Les LLMs détectent les erreurs dans les protocoles expérimentaux, identifient les failles de raisonnement et fournissent un retour personnalisé sur la conception et l'interprétation d'expériences (Bewersdorff et al., 2023).

Argumentation et explication : Les modèles automatisés évaluent la structure, la complexité et la diversité des arguments scientifiques, tout en identifiant les niveaux de progression dans l'argumentation (Haudek & Zhai, 2024).

Résolution de problèmes et application des connaissances : Les outils évaluent la capacité à résoudre des problèmes complexes, notamment en mathématiques, physique, chimie et biologie, à travers des réponses ouvertes ou des exercices de codage (Vittorini et al., 2021).

Compétences transversales : L'IA permet d'évaluer la pensée critique, la créativité, la capacité à relier différents concepts et à transférer des connaissances entre disciplines (Ouyang et al., 2023; Zhai, 2021).

3. Avantages des Applications d'IA par rapport aux Méthodes traditionnelles

L'analyse des vingt articles sélectionnés met en évidence une série d'avantages démontrés des applications d'intelligence artificielle (IA) dans l'évaluation des apprentissages en sciences, en comparaison avec les méthodes traditionnelles.

Efficacité et gain de temps

Un consensus fort émerge sur la capacité des systèmes d'IA à automatiser la correction et la génération d'items d'évaluation, réduisant significativement le temps et la charge de travail des enseignants (Lee et al., 2024; Vittorini et al., 2021; Zhai et al., 2022). Par exemple, l'utilisation de systèmes de correction automatique (tels qu'AI-Scorer ou EvoGrader) permet d'obtenir des résultats en temps réel, facilitant ainsi la rétroaction immédiate aux élèves et la prise de décision pédagogique rapide (Lee et al., 2024; Nehm, 2024). De plus, la génération automatique de questions par LLM accélère la création de banques d'items, tout en maintenant une qualité comparable à celle des items humains (Bedi et al., 2025; Chan et al., 2025).

Amélioration de la qualité et de l'objectivité de l'évaluation

Les études montrent que les systèmes d'IA atteignent des niveaux de concordance élevés avec les évaluations humaines, tout en offrant une plus grande stabilité et cohérence intertâches (Lee et al., 2024; Zhai et al., 2020). Les algorithmes sont moins sensibles aux variations de contexte ou à la subjectivité des correcteurs, ce qui réduit la variance non pertinente (construct-irrelevant variance) et améliore la validité de l'évaluation (Zhai et al., 2021). L'utilisation de modèles spécialisés, comme G-SciEdBERT pour l'allemand, montre également une amélioration significative de la précision par rapport aux modèles généralistes (Latif, Lee, et al., 2024).

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Personnalisation et feed-back immédiat

L'IA permet de fournir un feed-back personnalisé, détaillé et immédiat aux élèves, favorisant l'apprentissage autorégulé et l'engagement (Latif, Zhai, et al., 2024; Zhai & Nehm, 2023). Les systèmes peuvent identifier des erreurs spécifiques dans les productions des élèves, générer des conseils adaptés et aider les enseignants à cibler les besoins individuels ou collectifs de la classe (Bewersdorff et al., 2023; Ouyang et al., 2023).

Diversification des formats et des modalités d'évaluation

Les applications d'IA facilitent l'évaluation de compétences complexes et multidimensionnelles, difficiles à appréhender par des méthodes traditionnelles (Zhai et al., 2023). Elles permettent l'analyse automatique de réponses ouvertes, de modèles scientifiques dessinés, d'argumentations, ou encore de protocoles expérimentaux (Haudek & Zhai, 2024). Les tâches multimodales et interactives proposées favorisent l'alignement avec les objectifs des curriculums de nouvelle génération (NGSS), en évaluant non seulement les connaissances, mais aussi les pratiques et les compétences transversales (Gao et al., 2025).

Accessibilité, équité et adaptation culturelle

Plusieurs travaux soulignent que l'IA peut contribuer à une évaluation plus équitable, en réduisant certains biais humains et en s'adaptant à la diversité linguistique et culturelle (Latif, Lee, et al., 2024). Des outils comme le CRSciA-Generator permettent de générer des items contextualisés et culturellement adaptés, favorisant l'inclusion d'élèves issus de milieux variés (Nyaaba et al., 2024). De plus, l'automatisation facilite l'accès à des évaluations de qualité dans des contextes à grande échelle (MOOCs, évaluations nationales ou internationales) (Zhai & Nehm, 2023).

Innovation pédagogique et transformation des pratiques

L'intégration de l'IA dans l'évaluation favorise l'innovation pédagogique, en permettant de concevoir des tâches d'évaluation inédites, interactives et authentiques (Gao et al., 2025). Les enseignants peuvent s'appuyer sur les analyses de données produites par l'IA pour ajuster leur enseignement, différencier les parcours et s'engager dans des pratiques d'évaluation formative plus riches (Latif, Lee, et al., 2024). L'IA ouvre également la voie à l'évaluation de compétences transversales et à la prise en compte de la progression des apprentissages sur le long terme (Pellegrino, 2024).

4. Limites et Défis de l'Utilisation de l'IA pour l'Évaluation en Sciences

L'analyse des 20 articles révèle que, malgré le potentiel transformateur de l'intelligence artificielle (IA) dans l'évaluation en sciences, plusieurs limites et défis majeurs persistent.

Validité des évaluations automatisées

Plusieurs études soulignent que l'IA, notamment par l'apprentissage automatique, introduit de nouveaux risques de validité. Parmi ceux-ci figurent la possibilité de mal représenter le construit

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

d'intérêt, le non-alignement entre les scores générés par la machine et les objectifs d'apprentissage, ou encore la difficulté à extrapoler les résultats à d'autres contextes ou populations (Pellegrino, 2024; Zhai et al., 2022). Les modèles peuvent être sensibles à des variables non pertinentes, menaçant la validité des inférences tirées des scores.

Limites face à la complexité des tâches scientifiques

Les performances des modèles d'IA diminuent lorsque les tâches d'évaluation sont complexes, multidimensionnelles ou peu structurées (Haudek & Zhai, 2024). Par exemple, l'évaluation de la modélisation scientifique ou de l'argumentation écrite reste difficile à automatiser avec une précision équivalente à celle des experts humains, surtout lorsque les réponses présentent une grande diversité ou des structures argumentatives complexes (Gao et al., 2025).

Biais algorithmiques

Les systèmes d'IA peuvent reproduire ou amplifier des biais présents dans les données d'entraînement, affectant différemment les élèves selon leur origine linguistique, culturelle ou socio-économique (Nyaaba et al., 2024). Les modèles généralistes, entraînés sur des corpus non contextualisés, peinent à prendre en compte la diversité des styles d'écriture ou des référents culturels (Latif, Lee, et al., 2024). Dans la génération automatique d'items d'évaluation, les modèles de langage peuvent produire des questions erronées, incohérentes ou non alignées avec les objectifs pédagogiques (Bedi et al., 2025). La vérification humaine reste souvent nécessaire pour garantir la qualité et la validité des items générés.

Problèmes d'explicabilité et de transparence

L'explicabilité des décisions prises par les modèles d'IA reste un défi majeur (Lee et al., 2024). Les enseignants et les élèves peuvent avoir du mal à comprendre les critères de notation ou les raisons d'un score attribué, ce qui limite la confiance et l'acceptation des systèmes automatisés (Chan et al., 2025).

Questions éthiques et de confidentialité

L'utilisation de l'IA soulève des préoccupations éthiques concernant la confidentialité des données des étudiants et l'utilisation de ces données à des fins d'évaluation. Nyaaba et al. (2024) mettent en garde contre le risque de collecte excessive de données et soulignent l'importance de garantir la protection des informations personnelles des étudiants.

Discussion

Les outils d'IA, tels que les systèmes de génération automatique des items et les modèles de correction automatique, représentent une avancée significative dans le domaine de l'évaluation. Ces technologies permettent non seulement de gagner du temps dans la création et la correction des évaluations, mais elles offrent également une personnalisation qui était difficile à atteindre avec les méthodes traditionnelles. Par exemple, le système QUEST-AI illustre comment l'IA peut générer des questions adaptées au niveau de compétence des étudiants, ce qui est essentiel pour

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

répondre aux besoins d'une population étudiante diversifiée (Bedi et al., 2025). L'évaluation des erreurs des élèves, comme le montre l'étude de Bewersdorff et al. (2023), souligne également l'importance de fournir un feed-back constructif. En identifiant les erreurs spécifiques, l'IA permet aux élèves de comprendre leurs lacunes et d'améliorer leur apprentissage. Cela est particulièrement pertinent dans les disciplines scientifiques où la compréhension des concepts fondamentaux est importante pour le succès futur.

Notamment, l'IA est capable d'évaluer une variété d'apprentissages scientifiques, allant de la compréhension conceptuelle à la résolution de problèmes. Cette capacité à évaluer des compétences complexes est essentielle dans un monde où les étudiants doivent non seulement mémoriser des faits, mais aussi appliquer leurs connaissances dans des contextes variés. Par exemple, l'évaluation du raisonnement scientifique montre que l'IA peut analyser la logique et la structure des réponses des étudiants, ce qui est fondamental pour développer des compétences critiques et analytiques (Haudek & Zhai, 2024). Cependant, il est important de noter que l'évaluation des compétences pratiques et des réponses ouvertes reste un défi. Bien que l'IA puisse fournir des évaluations objectives, elle peut parfois manquer de nuance dans l'analyse des réponses créatives ou des approches innovantes. Cela soulève des questions sur la manière dont l'IA peut être intégrée dans des évaluations qui nécessitent une appréciation humaine.

Les avantages des applications d'IA par rapport aux méthodes traditionnelles sont présentés principalement par le feed-back en temps réel, la personnalisation de l'apprentissage et la réduction de la charge de travail des enseignants, des éléments qui peuvent transformer l'expérience d'apprentissage. Les systèmes d'évaluation assistés par IA permettent aux enseignants de se concentrer sur l'interaction avec les étudiants, plutôt que sur la correction des travaux, ce qui peut améliorer la qualité de l'enseignement (Gao et al., 2025). Cependant, il est essentiel de ne pas perdre de vue que l'IA ne doit pas remplacer l'interaction humaine dans l'évaluation. Les enseignants jouent un rôle essentiel dans l'interprétation des résultats et dans la fourniture d'un soutien émotionnel et pédagogique aux étudiants (Latif, Lee, et al., 2024). L'IA doit être considérée comme un outil complémentaire qui enrichit l'expérience d'apprentissage, plutôt qu'un substitut à l'enseignement traditionnel.

Les limites et défis identifiés dans l'utilisation de l'IA pour l'évaluation en sciences soulèvent des préoccupations importantes. Le biais des algorithmes, la complexité des réponses et les questions éthiques liées à la confidentialité des données sont des enjeux qui nécessitent une attention particulière (Nyaaba et al., 2024). Ouyang et al. (2023) mettent en évidence que les modèles d'IA peuvent reproduire des biais présents dans les données d'entraînement, ce qui peut affecter l'équité des évaluations. Il est donc essentiel de s'assurer que les données utilisées pour entraîner ces modèles sont représentatives de la diversité des étudiants.

De plus, l'acceptation par les enseignants et les étudiants est un facteur clé pour le succès de l'intégration de l'IA dans l'évaluation. La formation des enseignants et la sensibilisation des étudiants aux avantages et aux limites de l'IA sont importantes pour garantir une adoption réussie (Zhai & Nehm, 2023). Pellegrino (2024) souligne que la résistance au changement peut freiner

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

l'innovation dans l'éducation, et il est donc impératif de créer un environnement où l'IA est perçue comme un atout.

Conclusion

L'intelligence artificielle (IA) représente une avancée significative dans le domaine de l'évaluation des apprentissages en sciences, offrant des outils et des techniques qui transforment la manière dont les compétences des élèves sont mesurées et développées. Cette revue de littérature a mis en lumière une variété d'applications de l'IA, allant de la génération automatique des items à l'évaluation des erreurs des élèves, en passant par des systèmes d'évaluation multimodaux et des modèles de correction automatique. Ces innovations permettent non seulement d'améliorer la précision et la rapidité des évaluations, mais aussi de personnaliser l'apprentissage en fonction des besoins individuels des élèves. Les résultats montrent que l'IA peut efficacement évaluer divers types d'apprentissages scientifiques, y compris la compréhension conceptuelle, les compétences pratiques, l'argumentation scientifique et la résolution de problèmes. En fournissant un feed-back en temps réel et en réduisant la charge de travail des enseignants, l'IA contribue à créer un environnement d'apprentissage plus dynamique et interactif. Cependant, l'intégration de l'IA dans l'évaluation des apprentissages en sciences n'est pas sans défis. Les préoccupations concernant les biais algorithmiques, la complexité des réponses, l'acceptation par les enseignants et les élèves, ainsi que les questions éthiques liées à la confidentialité des données doivent être abordées de manière proactive. Il est essentiel de garantir que l'IA soit utilisée de manière éthique et équitable, en complément des méthodes d'évaluation traditionnelles. À l'avenir, l'intégration de l'IA dans l'évaluation des apprentissages en sciences pourrait ouvrir de nouvelles avenues pour l'enseignement et l'apprentissage. Les recherches futures devraient se concentrer sur le développement de modèles d'IA capables de mieux comprendre le contexte et la créativité des réponses des étudiants. De plus, il sera essentiel d'explorer des approches hybrides qui combinent l'IA avec l'évaluation humaine pour garantir une évaluation complète.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Références

- Alamäki, A., Khan, U. A., Kauttonen, J., & Schlögl, S. (2024). An Experiment of AI-Based Assessment : Perspectives of Learning Preferences, Benefits, Intention, Technology Affinity, and Trust. *Education Sciences*, *14*(12). Scopus. https://doi.org/10.3390/educsci14121386
- Bedi, S., Fleming, S. L., Chiang, C.-C., Morse, K., Kumar, A., Patel, B., Jindal, J. A., Davenport, C., Yamaguchi, C., & Shah, N. H. (2025). QUEST-AI : A System for Question Generation, Verification, and Refinement using AI for USMLE-Style Exams. *Pacific Symposium on Biocomputing. Pacific Symposium on Biocomputing*, *30*, 54-69. Scopus.
- Bewersdorff, A., Seßler, K., Baur, A., Kasneci, E., & Nerdel, C. (2023). Assessing student errors in experimentation using artificial intelligence and large language models : A comparative study with human raters. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *5*, 100177. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100177
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=022921/(100)*, *80*. https://doi.org/10.1177/003172171009200119
- Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., Pham, P., Chong, S. W., & Siemens, G. (2024). A meta-systematic review of artificial intelligence in higher education : A call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *21*(1). Scopus. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z
- Chan, K. W., Ali, F., Park, J., Sham, K. S. B., Tan, E. Y. T., Chong, F. W. C., Qian, K., & Sze, G. K. (2025). Automatic item generation in various STEM subjects using large language model prompting. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *8*. Scopus. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100344
- Charles, K. A., Yousuf, A., Chua, H. C., Matthews, S., Harnett, J., & Hinton, T. (2025). AI in action : Changes to student perceptions when using generative artificial intelligence for the creation of a multimedia project-based assessment. *European Journal of Pharmacology*, *998*, 177508. https://doi.org/10.1016/j.ejphar.2025.177508
- Chen, X., Xie, H., Zou, D., & Hwang, G.-J. (2020). Application and theory gaps during the rise of Artificial Intelligence in Education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *1*, 100002. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100002
- De Spiegeleire, S., Maas, M., & Sweijs, T. (2017). *What Is Artificial Intelligence?* (ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND THE FUTURE OF DEFENSE, p. 25-42). Hague Centre for Strategic Studies. https://www.jstor.org/stable/resrep12564.7
- Gao, Y., Zhai, X., Li, M., Lee, G., & Liu, X. (2025). A Multimodal Interactive Framework for Science Assessment in the Era of Generative Artificial Intelligence. *Journal of Research in Science Teaching*. https://doi.org/10.1002/tea.70009
- Gardner, J., O'Leary, M., & Yuan, L. (2021). Artificial intelligence in educational assessment : « Breakthrough? Or bunkum and ballyhoo? » *JOURNAL OF COMPUTER ASSISTED LEARNING*, *37*(5), 1207-1216. https://doi.org/10.1111/jcal.12577
- Gohari, V., Sadat, M. K. N., & Ramezaivishki, F. (2023). Competency assessment of biology teaching students of Farhangian University by using an artificial intelligence feedforward neural network. *Fanāvarī-i Āmūzish*, *17*(3), 695-708. https://doi.org/10.22061/tej.2023.9539.2861
- Goncalves, B. F., Patricio, M. R., & Comiche, A. (2024). The Challenges of Learning Assessment in the Age of Artificial Intelligence. In A. Rocha, H. Adeli, G. Dzemyda, F. Moreira, & A. Poniszewska-Maranda

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

(Éds.), *GOOD PRACTICES AND NEW PERSPECTIVES IN INFORMATION SYSTEMS AND TECHNOLOGIES, VOL 4, WORLDCIST 2024* (Vol. 988, p. 23-32). Springer International Publishing Ag. https://doi.org/10.1007/978-3-031-60224-5_3

- Gotwals, A. W., & Birmingham, D. (2016). Eliciting, Identifying, Interpreting, and Responding to Students' Ideas : Teacher Candidates' Growth in Formative Assessment Practices. *Research in Science Education*, *46*(3), 365-388. https://doi.org/10.1007/s11165-015-9461-2
- Harris, C. J., Krajcik, J. S., Pellegrino, J. W., & DeBarger, A. H. (2019). Designing Knowledge-In-Use Assessments to Promote Deeper Learning. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *38*(2), 53-67. https://doi.org/10.1111/emip.12253
- Haudek, K. C., & Zhai, X. (2024). Examining the Effect of Assessment Construct Characteristics on Machine Learning Scoring of Scientific Argumentation. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *34*(4), 1482-1509. Scopus. https://doi.org/10.1007/s40593-023-00385-8
- Heeg, D. M., & Avraamidou, L. (2023). The use of Artificial intelligence in school science : A systematic literature review. *Educational Media International*, *60*(2), 125-150. https://doi.org/10.1080/09523987.2023.2264990
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education. Promise and Implications for Teaching and Learning.*
- Hooda, M., Rana, C., Dahiya, O., Rizwan, A., & Hossain, M. S. (2022). Artificial Intelligence for Assessment and Feedback to Enhance Student Success in Higher Education. *Mathematical Problems in Engineering*, *2022*(1), 5215722. https://doi.org/10.1155/2022/5215722
- Krajcik, J., & Delen, İ. (2017). Engaging learners in STEM education. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, *5*(1). https://doi.org/10.12697/eha.2017.5.1.02b
- Latif, E., Lee, G., Neuman, K., Kastorff, T., & Zhai, X. (2024). *G-SciEdBERT : A Contextualized LLM for Science Assessment Tasks in German*.
- Latif, E., & Zhai, X. (2024). Fine-tuning ChatGPT for automatic scoring. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *6*, 100210. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100210
- Latif, E., Zhai, X., Amerman, H., & He, X. (2024). AI-scorer : An artificial intelligence-augmented scoring and instruction system. In *Uses of Artificial Intelligence in STEM Education* (p. 269-294). Scopus. https://doi.org/10.1093/oso/9780198882077.003.0013
- Lee, G.-G., Latif, E., Wu, X., Liu, N., & Zhai, X. (2024). Applying large language models and chain-of-thought for automatic scoring. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *6*, 100213. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100213
- Lepareur, C., Marlot, C., & Monnier, M. D. (2023). Analysis of assessment practices on science education in primary school. *Recherches en Didactiques des Sciences et des Technologies*, (27), 23-50. Scopus. https://doi.org/10.4000/rdst.4594
- Liu, L., Subbareddy, R., & Raghavendra, C. G. (2022). AI Intelligence Chatbot to Improve Students' Learning in the Higher Education Platform. *J. Interconnect. Networks*, *22*, 21430321-214303217. https://doi.org/10.1142/s0219265921430325
- Liu, X. (2009). *Essentials of Science Classroom Assessment* (1re éd.). SAGE Publications, Incorporated. http://gen.lib.rus.ec/book/index.php?md5=6D892EA7A9663E7C616481E80FC4839C
- Liu, X., & Zhong, B. (2024). A systematic review on how educators teach AI in K-12 education. *Educational Research Review*, *45*. Scopus. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100642

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- Martin, F., Zhuang, M., & Schaefer, D. (2024). Systematic review of research on artificial intelligence in K-12 education (2017–2022). *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *6*, 100195. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100195
- Martínez-Comesaña, M., Rigueira-Díaz, X., Larrañaga-Janeiro, A., Martínez-Torres, J., Ocarranza-Prado, I., & Kreibel, D. (2023). Impact of artificial intelligence on assessment methods in primary and secondary education : Systematic literature review. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, *28*(2), 93-103. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2023.06.002
- Mousavinasab, E., Zarifsanaiey, N., R. Niakan Kalhori, S., Rakhshan, M., Keikha, L., & Ghazi Saeedi, M. (2021). Intelligent tutoring systems : A systematic review of characteristics, applications, and evaluation methods. *Interactive Learning Environments*, *29*(1), 142-163. https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1558257
- Nehm, R. H. (2024). AI in biology education assessment : How automation can drive educational transformation. In *Uses of Artificial Intelligence in STEM Education* (p. 38-58). Scopus. https://doi.org/10.1093/oso/9780198882077.003.0003
- Nyaaba, M., Zhai, X., & Faison, M. (2024). Generative AI for Culturally Responsive Science Assessment : A Conceptual Framework. *Education Sciences*, *14*, 1325. https://doi.org/10.3390/educsci14121325
- Osborne, J. (2015). Practical work in science : Misunderstood and badly used? *School Science Review*, *96*(357), 16-24.
- Ouyang, F., Dinh, T. A., & Xu, W. (2023). A Systematic Review of AI-Driven Educational Assessment in STEM Education. *Journal for STEM Education Research*, *6*(3), 408-426. Scopus. https://doi.org/10.1007/s41979-023-00112-x
- Owan, V. J., Abang, K. B., Idika, D. O., Etta, E. O., & Bassey, B. A. (2023). Exploring the potential of artificial intelligence tools in educational measurement and assessment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *19*(8), em2307. https://doi.org/10.29333/ejmste/13428
- Pellegrino, J. W. (2024). A New Era for STEM Assessment : Considerations of Assessment, Technology, and Artificial Intelligence. In X. Zhai & J. Krajcik (Éds.), *Uses of Artificial Intelligence in STEM Education* (p. 0). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780198882077.003.0002
- Pellegrino, J. W., & Quellmalz, E. S. (2010). Perspectives on the Integration of Technology and Assessment. *Journal of Research on Technology in Education*, *43*(2), 119-134. https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782565
- Raulin, D. (2017). Objets et pratiques de l'évaluation scolaire. *Revue française de pédagogie*, (200), 69-80.
- Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT : Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning and Teaching*, *6*(1), 342-363. Scopus. https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9
- Ruiz-Primo, M. A., & Furtak, E. M. (2007). Exploring Teachers' Informal Formative Assessment Practices and Students' Understanding in the Context of Scientific Inquiry. *Journal of Research in Science Teaching*, *44*(1), 57-84. https://doi.org/10.1002/tea.20163
- Sein Minn. (2022). AI-assisted knowledge assessment techniques for adaptive learning environments. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *3*, 100050. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100050

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- Swiecki, Z., Khosravi, H., Chen, G., Martinez-Maldonado, R., Lodge, J. M., Milligan, S., Selwyn, N., & Gašević, D. (2022). Assessment in the age of artificial intelligence. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *3*, 100075. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100075
- Vittorini, P., Menini, S., & Tonelli, S. (2021). An AI-Based System for Formative and Summative Assessment in Data Science Courses. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *31*(2), 159-185. https://doi.org/10.1007/s40593-020-00230-2
- Wragg, P. E. C. (2001). *Assessment and Learning in the Secondary School* (2e éd.). RoutledgeFalmer. http://gen.lib.rus.ec/book/index.php?md5=ff905277622bf2333f04d698e0f7e8d3
- Yaneva, V., & von Davier, M. (Éds.). (2023). *Advancing Natural Language Processing in Educational Assessment*. Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9781003278658
- Zhai, X. (2021). Practices and Theories : How Can Machine Learning Assist in Innovative Assessment Practices in Science Education. *Journal of Science Education and Technology*, *30*. https://doi.org/10.1007/s10956-021-09901-8
- Zhai, X. (2023). *AI and Machine Learning for Next Generation Science Assessment*.
- Zhai, X., Haudek, K. C., Stuhlsatz, M. A. M., & Wilson, C. (2020). Evaluation of construct-irrelevant variance yielded by machine and human scoring of a science teacher PCK constructed response assessment. *Studies in Educational Evaluation*, *67*, 100916. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100916
- Zhai, X., He, P., & Krajcik, J. (2022). Applying machine learning to automatically assess scientific models. *Journal of Research in Science Teaching*, *59*, 1765-1794. https://doi.org/10.1002/tea.21773
- Zhai, X., Krajcik, ·, & Pellegrino, J. (2021). On the Validity of Machine Learning-based Next Generation Science Assessments : A Validity Inferential Network. *Journal of Science Education and Technology*, *30*. https://doi.org/10.1007/s10956-020-09879-9
- Zhai, X., & Nehm, R. H. (2023). AI and formative assessment : The train has left the station. *Journal of Research in Science Teaching*, *60*(6), 1390-1398. https://doi.org/10.1002/tea.21885
- Zhai, X., Neumann, Knut, & Krajcik, J. (2023). AI for tackling STEM education challenges. *Frontiers in Education*, *8*. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1183030

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Cross-Curricular Critical Thinking in the Competency-Based History Curriculum: A Study of Moroccan Common-Core Secondary Education

Hicham Bihi[1]

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 13

To cite this article: Bihi, H. (2026). Cross-Curricular Critical Thinking in the Competency-Based History Curriculum: A Study of Moroccan Common-Core Secondary Education. Science Step Journal, 4(13). ISSN: 3009-500X. https://doi.org/10.5281/zenodo.22113696

Abstract

Since the beginning of the twenty-first century, Moroccan education has undergone a significant pedagogical transformation, shifting from objectives-based teaching to a competency-based approach, in accordance with the National Charter for Education and Training. Within this framework, critical thinking has emerged as a key transversal competency that the education system seeks to develop among learners. This study examines the extent to which indicators for developing critical-thinking skills are incorporated into history instruction at the Common Core level of upper-secondary education and how history textbooks address their development and interdisciplinary extensions. The study adopts a descriptive-analytical approach based on content analysis of official pedagogical guidelines and history curricula, as well as a purposive sample of four lessons shared by the Al-Manar and Al-Masar textbooks (eight coding units). An indicator-based analytical grid, scored from 0 to 3, was applied alongside a comprehensive count of learning tasks. The study hypothesized that critical thinking, although present in history instruction, is not developed comprehensively or effectively, and that its interdisciplinary extensions are presented in overly general and reductive terms. The findings partially confirmed the first hypothesis and fully supported the second. By quantitatively documenting 392 learning tasks, the study highlights the gap between the curricular emphasis on critical thinking and its limited implementation in textbooks.

Keywords: Systemic teaching, educational competencies, competency-based approach, critical thinking, history teaching, subject integration

[1] PhD student, Research Team in Educational Policies and Social Dynamics, Educational Sciences and History Didactics, Mohammed V University, Faculty of Educational Sciences, Rabat, Morocco. E-mail : hicham.bihi@um5r.ac.ma

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

التفكير النقدي وامتداداته بين المواد في منهاج التاريخ في ضوء المقاربة بالكفايات: دراسة تحليلية بالجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي المغربي

هشام بيهي

ملخص

شهد الحقل التربوي المغربي، منذ مطلع القرن الحادي والعشرين، تحولا بيداغوجيا عميقا تمثل في الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفايات، استنادا إلى الميثاق الوطني للتربية والتكوين. وفي هذا السياق يبرز التفكير النقدي بوصفه كفاية عرضانية أساسية تسعى المنظومة التربوية إلى تنميتها لدى المتعلمات والمتعلمين. وتعالج هذه الدراسة الإشكالية التالية: ما مدى حضور مؤشرات تنمية مهارات التفكير النقدي في الدرس التاريخي بمستوى الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي؟ وكيف تعرض الكتب المدرسية لمادة التاريخ مظاهر وامتدادات تنميته في إطار التكامل مع مواد أخرى؟ وتكتسي الدراسة أهميتها من مركزية التفكير النقدي ضمن كفايات القرن الحادي والعشرين، ومن تنصيص الوثائق الرسمية المؤطرة لتدريس التاريخ صراحة على تنميته. وتعتمد الدراسة منهجا وصفيا تحليليا يوظف تحليل المحتوى لوثيقة التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التاريخ، ولعينة قصدية من أربعة دروس مشتركة بين كتابي «المنار» و«المسار» المعتمدين بالجذوع المشتركة (ثماني وحدات ترميز)، بشبكة مؤشرات مدرجة وفق سلم من 0 إلى 3 وإحصاء شامل لمهام التعلم. وقد انطلقت الدراسة من فرضيتين: أولاهما أنه بالرغم من وجود تنمية للفكر النقدي في الدرس التاريخي فإن هناك قصورا في شمولية بنائه بشكل فعال، وثانيتهما أن عرض تنمية الفكر النقدي في إطار امتداداته يتسم بالعمومية والاختزال دون توضيح كيفية معالجته في باقي المواد. وقد خلصت النتائج إلى تأكيد الفرضية الأولى جزئيا، وإلى تأكيد الفرضية الثانية. وتسهم الدراسة في تعميق معرفة الموضوع بتقديم قياس كمي موثق لمهام التعلم (392 مهمة)، وبالكشف عن الفجوة بين التنصيص المنهاجي على التفكير النقدي وضعف تفعيله في الكتاب المدرسي.

الكلمات المفتاحية

التدريس النسقي - الكفايات التربوية - المقاربة بالكفايات - التفكير النقدي - الدرس التاريخي - تكامل المواد

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

المقدمة

تنبع أهمية الدراسة من مركزية التفكير النقدي ككفاية تربوية عرضانية في مناهج التعليم الحديث، باعتباره من المهارات الضرورية لمتعلمي القرن الواحد والعشرين، ولما له من دور في بناء شخصية متوازنة وقادرة على التحليل واتخاذ القرار. بالإضافة إلى أن تمكين المتعلمين من هذه المهارة أصبح هدفا معلنا تنص عليه الوثائق التربوية المنظمة للشأن التربوي في المغرب، وأيضا الخاصة بتدريس التاريخ. حيث تنص التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التاريخ بسلك التعليم الثانوي التأهيلي صراحة على أهمية درس التاريخ في بناء الفكر النقدي لدى المتعلمين، وعليه فإن الدراسة تكتسي راهنيتها من كونها تستجيب لتوجهات تطوير التعليم نحو تعزيز الكفايات الفكرية العميقة بدل الاكتفاء بالمعارف السطحية.

يعد تدريس التاريخ أحد المداخل المهمة في تنمية مهارات التفكير النقدي إلى جانب مواد أخرى كالجغرافيا والفلسفة والتربية الإسلامية واللغات، وهذا ما يجعلنا نطرح التساؤل الإشكالي التالي: ما مدى حضور مؤشرات تنمية مهارات التفكير النقدي في الدرس التاريخي بمستوى الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي؟ وكيف تعرض الكتب المدرسية لمادة التاريخ مظاهر وامتدادات تنميته في إطار التكامل مع مواد أخرى؟

وللإجابة عنه قمنا بصياغة الفرضيتين التاليتين:

الفرضية الأولى: بالرغم من وجود تنمية للفكر النقدي في الدرس التاريخي إلا أن هناك نوعا من القصور في شمولية بنائه بشكل فعال.

الفرضية الثانية: يتسم عرض تنمية الفكر النقدي بالدرس التاريخي في إطار امتداداته بنوع من العمومية والاختزال دون توضيح كيفية معالجته في باقي المواد الأخرى.

ركزت مجموعة من الدراسات على تكامل تدريس مادة التاريخ مع مواد دراسية أخرى، فقد حللت الدراسة الأولى كتب الاجتماعيات في الجزائر، وخلصت إلى تحقق تكامل معرفي واضح بين مادتي التاريخ والجغرافيا في مناهج الجيل الثاني، حيث جرى تنظيم المحتوى على نحو يبرز التقاطعات والوظائف المتكاملة لكل مادة في خدمة الكفايات المستهدفة (مرصالي، 2022) . ومن منظور نظري، بينت الدراسة الثانية أهمية المنهج التكاملي في تدريس التاريخ، مستندا إلى أطروحات ابن خلدون ومدرسة الحوليات الفرنسية، التي تؤكد ضرورة تداخل التاريخ مع باقي العلوم الإنسانية لفهم أوسع للسياقات الزمنية والمكانية (أبو شوك، 2017).

تطرقت الدراسة الثالثة إلى أثر المقاربة التداخلية في تكوين معلمي الدراسات الاجتماعية، ووجدت أن تدريب معلمي التاريخ على تدريس مواد أخرى (كالجغرافيا والتربية المدنية) يتطلب اعتماد برامج إعداد ذات بنية نسقية، تدمج المعارف التخصصية ضمن مشاريع تعليمية موحدة (Quirke وآخرون، 2025).

تبرز هذه الدراسات الأسس المرجعية للتكامل بين التاريخ والعلوم الإنسانية الأخرى، مما يؤكد أهمية التكامل البيداغوجي بين التاريخ وباقي التخصصات لفهم أعمق للماضي. وعلى المستوى التكويني، تبرز أن تكامل تدريس التاريخ مع غيره من المواد يساهم في تنمية

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

كفايات تحليلية وشبكية، ويعزز قدرة المتعلم على الربط بين المعارف ضمن رؤية نسقية للواقع. وعموما أجمعت الدراسات على أهمية التكامل بين التاريخ ومواد إنسانية أخرى في سياق المقاربة بالكفايات، سواء في تخطيط المحتوى أو تكوين المعلمين.

غير أن استقراء هذه الدراسات يكشف عن فجوة بحثية مزدوجة. فمن حيث ما تناولته، انصبت هذه الأعمال على التكامل المعرفي بين التاريخ والمواد المجاورة في مستوى تنظيم المحتوى (مرصالي، 2022) ، أو في مستوى التأصيل الإبستمولوجي للمنهج التكاملي (أبو شوك، 2017)، أو في مستوى إعداد المدرسين (Quirke وآخرون، 2025). أما من حيث ما أغفلته، فإنها لم تتخذ من التفكير النقدي بوصفه كفاية عرضانية موضوعا مباشرا للقياس، ولم تفحص الكيفية التي تترجم بها الكتب المدرسية هذا التكامل إلى مهام تعلمية فعلية قابلة للإحصاء والتصنيف. ويقع النقص العلمي تحديدا في غياب دراسات تجمع بين ثلاثة عناصر في آن واحد: قياس كمي موثق لبنية مهام التعلم في منهاج التاريخ المغربي، ورصد منهجي لمؤشرات الكفاية النقدية في الوثائق الرسمية والكتب المدرسية معا، ومقارنة بين الكتب المعتمدة في المستوى الدراسي نفسه. وتسعى هذه الدراسة إلى معالجة هذا النقص من خلال بناء شبكة مؤشرات مدرجة تطبق على وحدات ترميز محددة، وإنجاز إحصاء شامل لمهام التعلم في دروس العينة بالكتابين المعتمدين، مما يتيح الانتقال من التقدير الانطباعي لحضور التفكير النقدي إلى قياس قابل للتحقق والمقارنة.

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف مترابطة فيما بينها، فهي من جهة تسعى إلى توضيح الإطار النظري لمفهوم التدريس النسقي وعلاقته بالمقاربة بالكفايات، وتحديد مكانة التفكير النقدي ضمن الكفايات التربوية المنشودة، ومن جهة أخرى فهي ترمي إلى تبيان الدور الذي يمكن أن يضطلع به درس التاريخ في تنمية التفكير النقدي لدى المتعلمين من خلال الكشف عن الخصائص البيداغوجية والديداكتيكية التي تجعل هذا الدرس مناسبا لهذا الغرض. كما تهدف إلى استجلاء سبل التكامل بين درس التاريخ ومواد أخرى (كالجغرافيا والفلسفة والتربية الإسلامية واللغات) من أجل تعزيز وتوسيع نطاق تنمية التفكير النقدي بشكل أكثر شمولا. وأخيرا، تتطلع الدراسة إلى اقتراح توصيات عملية من شأنها دعم التدريس النسقي وتنمية الكفايات الفكرية لدى المتعلم في إطار رؤية تعليمية تكاملية.

تعتمد الدراسة منهجا وصفيا تحليليا يوظف أسلوب تحليل المحتوى. وتتكون عينة الدراسة من ثلاثة مصادر: أولا، وثيقة التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التاريخ بسلك التعليم الثانوي التأهيلي (2007). ثانيا، كتاب «منار التاريخ والجغرافيا للجذع المشترك». ثالثا، كتاب «المسار في التاريخ والجغرافيا للجذع المشترك». ويعتمد الكتابان معا على نفس الوثيقة الرسمية للتوجيهات التربوية والبرامج، ويوجهان الشعب الثلاث للجذع المشترك، جذع التعليم الأصيل وجذع العلوم وجذع التكنولوجيا. أما بخصوص وحدة التحليل، فقد اعتمدت الدراسة عينة قصدية من أربعة دروس مشتركة بين الكتابين، تمثل الوحدتين المكونتين لبرنامج التاريخ بالجذع المشترك، وتغطي طبيعة الموضوعات المدروسة (فكرية وسياسية-عسكرية): درسا «الحركة الإنسية» و«فكر الأنوار» بوصفهما دروسا فكرية، ودرسا «المد العثماني والتدخل الأوروبي» و«الأوضاع العامة بالعالم الإسلامي» بوصفهما دروسا سياسية وعسكرية واقتصادية. وبذلك يبلغ مجموع وحدات الترميز ثماني وحدات (أربعة دروس من كل كتاب)، إضافة إلى وثيقة التوجيهات التربوية.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

وقد اعتمد التحليل شبكة مؤشرات مستمدة من الأدبيات المتخصصة في تعليم التفكير النقدي وتحليل الكتب المدرسية، وتدرج على سلم رباعي من 0 إلى 3، تشمل سبعة مؤشرات كمية: (1) وجود هدف صريح للتفكير النقدي في عناوين الوحدات وصياغة الأهداف وشبكات التقويم؛ (2) مستوى الأسئلة والأنشطة وفق مستويات المجال المعرفي؛ (3) درجة عمومية الحديث عن التفكير النقدي في خطاب الدرس؛ (4) حضور الأنشطة الوثائقية وتحليل المصادر؛ (5) الإحالات والروابط إلى المواد الأخرى؛ (6) توضيح كيفية معالجة التفكير النقدي في باقي المواد؛ (7) وجود مهام نهائية نقدية وتركيبية. ويضاف إلى هذه المؤشرات مؤشر نوعي وصفي هو نوع المهارات النقدية المستهدفة. وقد أنجز الترميز الباحث الرئيس ومراجعة الأستاذ المؤطر، بوصفهما ترميزا خبيرا مزدوجا. كما أحصيت مهام التعلم المرافقة للوثائق والأنشطة وفقرات التقويم في الدروس الثمانية إحصاء شاملا، باعتماد قاعدة موحدة تجعل من كل مطلب نقطي مستقل مهمة واحدة، فبلغ مجموعها 392 مهمة تعلمية، صنفت وفق تصنيف رباعي المستويات: الاسترجاع والاستخراج المباشر، الفهم والتفسير، التحليل والمقارنة والتركيب، التقويم والنقاش الحجاجي الصريح. ويستند التحليل إلى إطار نظري يجمع بين منظور المقاربة بالكفايات ونموذج التدريس النسقي.

أما بخصوص خطة الدراسة، فتتألف هيكلتها من مقدمة تتضمن أهمية الموضوع وإشكاليته وأهدافه ومنهجيته كما سبق تفصيله، ومن أربعة محاور، خصص الأول منها للإطار النظري والمفاهيمي، حيث يؤصل لمفاهيم التدريس بالكفايات والتدريس النسقي والتفكير النقدي. أما المحور الثاني فيتناول تنمية التفكير النقدي في درس التاريخ من حيث موقعه في المنهاج، والتوجيهات التربوية، والكتب المدرسية. في حين يناقش المحور الثالث التكامل بين المواد ودوره في تعزيز التفكير النقدي لدى المتعلم. ويخصص المحور الرابع لعرض خلاصة النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، مع بيان حدود الدراسة. وفي الخاتمة تم تلخيص أبرز النتائج وتقديم الاقتراحات العملية والتوصيات المنبثقة عن الدراسة. وأخيرا اختتمت الدراسة بلائحة المصادر والمراجع التي اعتمدت في الدراسة.

1. الإطار النظري والمفاهيمي

1.1. تعريف الكفايات: الأسس النظرية والمنظورات التفسيرية

تعد الكفاية مفهوما مركزيا في البيداغوجيا الحديثة، وقد تطور من خلال تفاعل عدة ميادين، لعل أبرزها اللسانيات وعلم النفس التربوي وعلوم التربية. تدل الكفاية في أصلها اللغوي على القدرة والتمكن، أما في الحقل التربوي، فهي تشير إلى "قدرة مركبة على تعبئة موارد معرفية ومهارية وقيمية لمواجهة وضعيات إشكالية بكيفية فعالة وملائمة" (Perrenoud، 1997) . تأسس مفهوم الكفاية وفق التعريف الذي قدمه فيليب بيرينو (Philippe Perrenoud) انطلاقا من خلفية إبستيمولوجية بنائية تتجاوز مستوى التلقين في بناء المعرفة إلى كونها تبنى من طرف المتعلم عبر التفاعل مع محيطه، وعليه فالكفاية تتجاوز غاية تجميع المعارف إلى التمكن الوظيفي من استخدام هذه المعرفة في سياقات متعددة.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

تبلورت النواة الأولى لمفهوم الكفاية مع نعوم تشومسكي الذي ميز بين الكفاية اللغوية (linguistic competence) بوصفها معرفة ضمنية بالقواعد، والأداء (performance) بوصفه التوظيف الفعلي لها في مواقف التواصل (Chomsky، 1965) . ورغم كون نعوم تشومسكي قدم هذا التمييز في إطار حقل اللسانيات إلا أنه مهد لاستخدام تربوي أوسع للكفاية باعتبارها قابلة للتطبيق والتمفصل.

ساهم غي لوبوترف في منحى تعميق البعد الوظيفي للكفاية، حيث عرفها بأنها "القدرة على تعبئة الموارد الذاتية لمواجهة وضعيات مهنية معقدة بطريقة فعالة" (Le Boterf، 1994)، وأكد لوبوترف من خلال التعريف الذي قدمه على الطابع السياقي والتحويلي للكفاية، بمعنى أن الكفاية لا تقاس فقط بمدى تنفيذ إجراء معين، بل بقدرة الفاعل على اختيار الموارد الأنسب وملاءمتها للسياق المتغير.

ذهب فيليب بيرينو في إطار البعد التربوي لمفهوم الكفاية إلى أن هذه الأخيرة منظومة إدماجية تتكون من معارف ومهارات ومواقف وظيفية تتجه نحو إنجاز ناجح، وفي ذات السياق رفض بيرينو حصر الكفاية في التعريفات الإجرائية الضيقة، وبالمقابل أكد على أن بناء المناهج ينبغي أن يتم انطلاقا من الكفايات النهائية وليس من الأهداف السلوكية المجزأة (Perrenoud، 1997).

وفي السياق الديداكتيكي، أسهم دولز وشنيوي في تطبيق مفهوم الكفاية على تعليم اللغة، عبر نموذج «السلسلة الديداكتيكية» التي تنظم التعلم في وضعيات خطابية ذات دلالة، تربط التعلم بمهام فعلية تنمي الكفاية التواصلية الشفهية والكتابية في آن واحد (Dolz و Schneuwly، 1998) .

بناء على الإسهامات النظرية والتطبيقية المشار إليها، يتضح أن الكفاية ليست مجرد تجميع لمعارف أو مهارات، بل هي قدرة على التعبئة، والاختيار، والتكييف داخل وضعية. كما أنها وحدة وظيفية يتحقق فيها التكامل بين ما يعرفه المتعلم، وما يستطيع فعله، وما يتحمل مسؤوليته في فعله. لذا باتت الكفاية تمثل جوهر المقاربات التربوية الحديثة، التي تنظر للتعلم بوصفه استعدادا للفعل والتكيف والابتكار في عالم متغير.

1.2. من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفايات: تحولات في المشهد البيداغوجي

ظهرت المقاربة بالكفايات منذ حوالي ثلاثة عقود استجابة لتطلعات المجتمع المتزايدة لجودة مخرجات التعليم. إذ لم تعد الغاية المنشودة حشو الأذهان بالمعارف، بل تطوير معارف المتعلم وقدراته وكفاياته. ونظرا لتزايد الاعتماد على المبادرة والذكاء في التعامل مع الوضعيات المعقدة في سوق الشغل، لم تعد المعرفة مجرد حيازة للمعلومات والمهارات القابلة للتقويم، بل القدرة على توظيفها في مواجهة المشكلات الحياتية المحتملة (التوبي، 2017، صفحة 106) .

ومن أجل مواكبة هذا التحول الذي عرفه العالم، شهد الحقل التربوي المغربي تحولا نوعيا منذ بداية القرن الواحد والعشرين، تمثل في الانتقال التدريجي من بيداغوجيا الأهداف إلى المقاربة بالكفايات، وقد بدأت ملامح هذا التحول مع اعتماد الميثاق الوطني للتربية والتكوين، هذا الأخير الذي بموجبه تبنى المغرب مقاربة جديدة لإصلاح البرامج الدراسية تعتمد منطق الكفايات (A.P.C) بدل الأهداف الإجرائية (P.P.O). وقد جاء هذا التحول في ظل الانتقادات التي وجهت إلى بيداغوجيا الأهداف، لا سيما بسبب طابعها السلوكي الاختزالي

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

الذي يجزئ التعلم إلى أهداف صغيرة قابلة للقياس، مما يفصل بين المعرفة والممارسة، ويغيب البعد الوظيفي والتكامل بين مكونات التعلم (صهود، 2023، صفحة 13).

إن تبني مقاربة التدريس بالكفايات يعكس الرغبة الملحة في تجويد خدمات المدرسة المغربية وتمكين خريجيها من الكفايات التي تؤهلهم للاندماج في سوق الشغل، وهو ما لا يتأتى إلا بالانطلاق من رصد حاجات المتمدرسين. ويتجلى ذلك في إيلاء أهمية للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لدى الفئات المستهدفة، في حين أصبح السلوك الظاهري للمتعلم يحتل مرتبة ثانوية. كما غدا تقويم التعلمات قائما على التغذية الراجعة، وفرصة لمساءلة الاختيارات البيداغوجية والديداكتيكية للفاعل التربوي (الزيراري، 2024).

إن هذا التحول الذي بدأ منذ اعتماد الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ترجم منهجيا في «الكتاب الأبيض» سنة 2002 الذي اعتمد المقاربة بالكفايات كخيار بيداغوجي موجه، غير أن التجلي الفعلي ظل متفاوتا بين النص الرسمي المؤسس والممارسة الصفية. وهذا ما أكدت عليه مجموعة من الدراسات لعل أبرزها دراسة أكريم حمادي وآخرين، التي أكدت على أن إدخال الكفايات بالمغرب استلزم نماذج تقويمية جديدة (مهمات مركبة، دلائل مؤشرات)، غير أن الممارسة الصفية والامتحانات ظلت أقرب إلى منطق الأهداف والتحصيل الجزئي، ما ولَّد فجوة بين التوجه الرسمي ومقتضيات التطبيق (Akrim وآخرون، 2010) ، أما دراسة الزروقي فتشير إلى أن تبني الكفايات لم ينعكس بعد على تحسن ملحوظ في تعلمات التلاميذ، بما يوحي بطابع "انتقال غير مكتمل" (Zerrouqi، 2015).

إن هذا التحول لم يخل من صعوبات في التنزيل البيداغوجي، خصوصا في غياب تكوين منهجي كاف للفاعلين التربويين، أو غموض مفاهيمي حول الكفاية نفسها، أو ضعف ملاءمة الكتب والمضامين الدراسية الجديدة لهذا التحول (صهود، 2023، صفحة 16). وعلى هذا فاعتماد بيداغوجيا الكفايات في المغرب لا يحتاج إلى تبنيها شكلا فقط، بل يحتاج إلى البحث في طرق تطبيقها على أرض الواقع في المؤسسات التعليمية المغربية، الأمر الذي يحتاج إلى تخصيص ميزانيات ضخمة لبناء القاعات وتوفير الأجهزة... ونظرا لأن الميزانية المخصصة لقطاع التعليم ضئيلة؛ فإن العمل بهذه المقاربة سيبقى نظريا بعيدا عن تحقيق غاياته الكبرى على أرض الواقع (التوزاني، 2020) .

1.3. التأصيل النظري للتدريس النسقي في إطار المقاربة بالكفايات

ينطلق التأصيل النظري للتدريس النسقي من تصور نظرية الأنساق العامة عند فون برتالانفي (Ludwig Von Bertalanffy)، التي تقوم على أن كل نسق يتكون من عناصر مترابطة لا يمكن فهم أجزائه إلا في ضوء علاقاتها المتبادلة، وأن النسق بنية مفتوحة تتفاعل باستمرار مع محيطها وتحافظ على توازن دينامي عبر آليات التنظيم الذاتي والتغذية الراجعة (Von Bertalanffy, 1968). إن ما أكدت عليه نظرية الأنساق العامة، أظهرته تطبيقات تربوية حديثة حين اعتبرت القسم والمنهاج نسقا تعليميا مفتوحا تتفاعل داخله أدوار الأستاذ والمتعلم والوسائل والزمن في شبكة معقدة من العلاقات (بوهدة، 2023، صفحة 82).

إن التدريس النسقي يعتبر الترجمة التربوية للفكر النسقي من خلال تنظيم العملية التعليمية-التعلمية باعتبارها نسقا منفتحا من المكونات المنظمة (كفايات، مضامين، أنشطة، موارد، تقويم، زمن، فضاء، فاعلون). ويشترط في التدريس النسقي من أجل تنظيم هذه

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

المكونات الانسجام الداخلي بين الأهداف/الكفايات وطرائق التدريس وأدوات التقويم، كما يشترط الانسجام الخارجي بين المادة وباقي المواد وبين المدرسة ومحيطها الاجتماعي، حيث يشترط توافق مخرجات التعلم، وأنشطة التعلم، والتقويم ضمن تصميم متكامل موجه نحو الكفايات المستهدفة (Biggs و Tang، 2011، الصفحات 97-99).

أما في إطار المقاربة بالكفايات، فقد بين فيليب جونايير (Philippe Jonnaert) وآخرون أن الكفاية في حد ذاتها بنية نسقية دينامية تتمثل في تعبئة موارد معرفية ومهارية وقيمية في وضعيات مركبة، وأن المنهاج المبني على الكفايات لا يستقيم إلا إذا نظر إليه كنسق هرمي متدرج من الكفايات الكبرى إلى البرامج والأنشطة الصفية، بما يضمن انسجاما عموديا بين مستويات المنهاج وأفقيا بين المواد، مع التركيز على الأداء في الوضعيات بدل تجزيء الأهداف إلى سلوكات معزولة (Jonnaert وآخرون، 2009، صفحة 65).

إن الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفايات لا يحقق الغايات المرجوة منه إلا إذا تم في ظل المقاربة التكاملية، هذه الأخيرة التي عرفها سللي وآخرون بأنها ***"تقديم المعرفة المدرسية بصورة تربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة، في شكل منظم ومتدرج ومترابط وفق مداخل محددة، من أجل إبراز علاقات التلاقي والتداخل بين المواد الدراسية المختلفة، وتخطي الحواجز القائمة بين مناهج المواد الدراسية المنفصلة، وبصورة تسمح بتشكيل فهم تكاملي متعدد الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للمتعلم*** (سللي، 2022، صفحة 90).

انطلاقا من هذا التعريف تتضح أهمية التكامل بين المواد في بناء المعرفة لدى المتعلم، كما تتضح أهمية تجاوز التجزئة بين التخصصات، وهو نفس الأمر الذي أكد عليه إدغار موران (Edgar Morin) في كتابه "الدروس السبعة المعقدة من أجل تربية المستقبل" إذ دعا إلى ربط المعارف ومواجهة تعقيد العالم بدل ترسيخ التجزئة بين التخصصات، كما دعا إلى بناء مناهج تعبر الحدود المعرفية الصلبة لصالح معالجة مشكلات إنسانية مركبة بمنطق تعاوني بين المواد (Morin, 1999).

بناء على ما سبق يمكن القول إن المقاربة النسقية في التدريس تعد مدخلا تربويا شاملا يستند إلى نظرية النظم (Von Bertalanffy, 1968) ورؤية بيداغوجيا الإدماج(Roegiers, 2000) وغيرهما، وعليه فالتدريس النسقي يهدف كنموذج تربوي متكامل إلى الربط بين المكونات المختلفة للعملية التعليمية التي تتداخل فيما بينها بشكل منظم ومنسجم، كما يسعى في ظل المقاربة بالكفايات إلى تحقيق التكامل بين المعارف والمهارات والقيم لدى المتعلم. فيساعد المتعلم على رؤية العلاقات البينية بين المفاهيم والانتقال من حفظ جزئيات معزولة إلى بناء شبكة مفهومية قابلة للتوظيف في مواقف جديدة، مع ربط اكتساب الكفايات بالقيم والمسؤولية والقدرة على تدبير المشكلات الحياتية بمرونة.

يتطلب التدريس النسقي تبني نظرة شمولية للعملية التعليمية، نتجاوز من خلالها مشكلات التجزئة ضمن المادة الواحدة والمواد المدرسة الأخرى بهدف بناء نموذج تربوي شامل يعتمد تكامل المناهج عبر إبراز العلاقات بين المواد المختلفة وبنائها كوحدة معرفية متناسقة، كما يسعى إلى تنسيق أدوار الفاعلين التربويين (مدرسين، مؤسسات، مجتمع...) ضمن منظومة تعلمية واحدة.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

بناء على هذه الخلفية النظرية، يمكن تعريف التدريس النسقي في إطار المقاربة بالكفايات بأنه تنظيم للتعلم من خلال وضعيات مشكلة مركبة تستدعي تضافر موارد تاريخية وجغرافية وفلسفية ولغوية وقيمية في نسق واحد، متجاوزا بذلك منطق «المادة المنعزلة» نحو منطق وحدة بين المواد، تدمج من خلاله المعارف والمهارات والقيم في بناء كفايات عرضانية، وفي مقدمتها التفكير النقدي، منسجمة مع الحاجة إلى تربية قادرة على استيعاب التعقيد بدل اختزاله.

أما بخصوص واقع التكامل المعرفي بين المواد ضمن المنظومة التربوية المغربية، فلم يحظ مبدأ التكامل بين المواد في الوثائق التربوية الرسمية لمادة الاجتماعيات بالاهتمام إلا ابتداء من الثمانينات. وفي التسعينات، تحدد إطار التكامل لمادة الاجتماعيات من خلال أربعة أبعاد: مجال الدراسة، ومجال المفاهيم، والأبستمولوجيا الخاصة، والأبستمولوجيا العامة. ومع ذلك، اقتصر مبدأ التكامل على مادتي التاريخ والجغرافيا مع الإشارة إلى إمكانية التواصل مع مواد دراسية أخرى. أما آخر وثيقة للبرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بالمادة (2007)، فقد اكتفت بالإشارة إلى الترابط والتكامل والتداخل بين التاريخ والجغرافيا، وبينهما وبين المواد المجاورة (سللي، 2022، صفحة 90).

1.4. التفكير النقدي: تعريفه، مكوناته، وأهميته

احتل التفكير النقدي مكانة بارزة ضمن انشغالات المنظومات التربوية والتعليمية، إذ غدا محورا لاهتمام الفاعلين التربويين استجابة للتحولات المتسارعة للعصر الراهن؛ غير أن هذا الاهتمام ذو جذور ضاربة في القدم، إذ شكل التفكير النقدي موضوعا رئيسا لدى مجموعة من الفلاسفة والمفكرين وعلماء النفس.

ينظر إلى جون ديوي (John Dewey) بوصفه مؤسس مدرسة التفكير الناقد المعاصرة، وإن لم يستعمل المصطلح صراحة، إذ سماه "التفكير التأملي" (فيشر، 2020، صفحة 14). وقد اعتبر هذا النوع من التفكير يقوم على الربط بين الأسباب والنتائج والحلول المختلفة بشكل منطقي، واعتبره تفكيرا نشطا يتميز بكونه مستمرا ويركز على التحقيق في المبادئ التي تدعم الاستنتاجات (Dewey، 1910)، كما اعتبر أن التفكير النقدي هو عملية فحص فعال ودقيق لأي معتقد أو معرفة مفترضة، في ضوء الأسباب التي تسوغها والنتائج التي تترتب عنها (Dewey، 1933، صفحة 8). ويؤكد ديوي أن الهدف من التربية ليس حفظ المعلومات، بل تدريب العقل على معالجة المشكلات بطريقة منهجية، تجعل التعلم خبرة فكرية متجددة. وفي نفس السياق أكد إدوارد جلاسر (Edward Maynard Glaser) على أهمية التفكير النقدي في اختبار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة التي تقدمها وتدعمها بدلا من القفز المتسرع للنتائج، بحيث يتضمن المعرفة بمهارات التقليب المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة واختبار صحتها وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة (سعيد، 2013، صفحة 109).

ويذهب روبرت إنيس (Robert Ennis) إلى تعريف التفكير النقدي بوصفه تفكيرا تأمليا معقولا يستهدف اتخاذ القرار فيما نعتقده ونؤمن به أو نأتيه من أفعال؛ إذ يتمحور جوهره حول المعقولية والتأمل وسيرورة صنع القرار (ENNIS، Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability، 1996، صفحة 167). أما بيتر فاسيون (Peter Facione)، فاعتبره حكم هادف ذاتي التنظيم يؤدي

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

إلى التفسير والتحليل والتقييم والاستدلال، بالإضافة إلى شرح الاعتبارات الإثباتية، أو المفاهيمية، أو المنهجية، أو المعيارية، أو السياقية التي يستند إليها هذا الحكم (Facione P.، 1989، صفحة 4)، كما عرفه أيضا بكونه عملية تحليلية ومنظمة تسعى للوصول إلى استنتاجات سليمة بناء على الأدلة المتاحة، وتعتبر هذه المهارات ضرورية لتطوير قرارات فعالة في الحياة اليومية.

ويعرّف دانيال ويلينغهام (Daniel T. Willingham)، أستاذ علم النفس الإدراكي، التفكير النقدي بأنه القدرة على النظر إلى طرفي القضية، والانفتاح على الأدلة الجديدة وإن خالفت المعتقدات السابقة، والتفكير بنزاهة، واشتراط استناد الدعاوى إلى أدلة، واستخلاص النتائج من الوقائع المتاحة، وحل المشكلات (Willingham، 2008). ويتضح من هذا التعريف أن ويلينغهام يشترط امتلاك معرفة راسخة بالمجال الذي يمارس فيه التفكير النقدي حتى يكون أكثر فعالية.

ويضيف ريتشارد بول (Richard Paul) وليندا إلدر (Elder Linda) بعدا بنيويا لافتا، إذ يعرفان التفكير النقدي بأنه "فن التفكير في التفكير ذاته بغية تحسينه"، ويعدانه تفكيرا منظما ذاتيا يقتضي وعي الفرد بعملياته الذهنية الداخلية وتقييمها، مما يجعله أساسا لكل تعلم هادف (Paul و Elder، 2019، صفحة 4).

اختلفت تعاريف التفكير النقدي باختلاف المدارس التي عملت على تعريفه، فالمدرسة الفلسفية التي تركز على خصائص المفكر المثالي الذي يتسم بالإنصاف، والانفتاح، والمرونة، والرغبة في التعمق، تعرف التفكير النقدي باعتباره شكلا من التفكير الجيد الذي يعتمد على معايير الدقة والصحة المنطقية. أما المدرسة النفسية التي تركز على الأفعال التي يقوم بها المفكر النقدي، مثل تحليل الحجج وصياغة الأسئلة المناسبة، بدلا من التركيز على صفاته الشخصية، فقد اهتمت بكيفية تفكير الأشخاص فعليا في مواقف حياتهم الواقعية، بما يشمل تحليل المعلومات واتخاذ القرارات (بيهي و الصديقي، 2025، صفحة 280).

رغم الاختلافات بين رواد مدرسة التفكير النقدي في التعاريف المقدمة، إلا أنهم اتفقوا على مجموعة من القدرات التي يشملها تعريف التفكير النقدي وهي: تحليل الحجج أو الادعاءات أو الأدلة، وإجراء الاستدلالات باستخدام الاستدلال الاستقرائي أو الاستنتاجي، والحكم أو التقييم، واتخاذ القرارات أو حل المشكلات، وطرح الأسئلة والإجابة عنها للتوضيح، وتعريف المصطلحات، وتحديد الافتراضات، والتفسير والشرح، والاستدلال لفظيا وخاصة فيما يتعلق بمفاهيم الاحتمالية وعدم اليقين، وأخيرا التنبؤ ورؤية جانبي القضية (Lai، 2011، صفحة 11).

2. تنمية التفكير النقدي في درس التاريخ: موقعه في المنهاج، والتوجيهات التربوية، والكتب المدرسية

2.1. موقع الدرس التاريخي في تنمية التفكير النقدي

يعتبر التاريخ مجالا خصبا لتفعيل التفكير النقدي، لأنه لا يقتصر على نقل الوقائع، بل يسعى إلى تأويل المعنى وفهم الإنسان في سياقه الزمني والثقافي. فحسب بول ريكور (Paul Ricœur)، الفهم التاريخي هو عملية تفسير (Hermeneutic Interpretation) تقوم على الشك والتحقق، إذ "لا يمكن فهم الماضي إلا بقدر ما نعيد تأويله" (Ricœur، 1983، صفحة 9)، كما أنه يرى أن الوعي التاريخي الحق هو وعي

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

نقدي، لأنه يعيد بناء العلاقة بين الماضي والحاضر في ضوء السؤال والمعنى، لا في ضوء السرد أو التمجيد. وبذلك لا يكون تعلم التاريخ فعلا معرفيا محضا، بل فعلا تأويليا ينتج التفكير النقدي في جوهره.

يتقاطع الفكر التاريخي والفكر النقدي في مجموعة من المهارات، باعتبار تعلم الفكر التاريخي هو باب من أبواب ممارسة الفكر النقدي، وذلك أن الفكر التاريخي بمنهجه الذي يقوم على الأسئلة واستنطاق الوثائق والشهادات وقراءتها ووضع الأحداث في سياقها وتأويلها ومقارنتها وتفسيرها، كلها تربي الفرد على اتخاذ مسافة من المعارف والمعطيات التي يستقيها من هذه الوثائق والشهادات (صهود، 2023، الصفحات 96-97).

يلعب تدريس التاريخ حسب الباحث الصديقي مكانة مهمة في الرقي بالمجتمع، وذلك بحكم أنه علم قائم الذات له مبادئه وإشكالاته ومفاهيمه ومناهجه، ويلبي حاجة الناشئة من خلال تلقينهم ذاكرة تاريخية مشتركة تجعلهم مواطنين صالحين لبلدهم، كما يجعل المتعلم يتعامل مع الأحداث بحس نقدي ويؤمن بنسبيتها، انطلاقا مما استمده واكتسبه من المنهج التاريخي (الصديقي، 2013). كما يهدف تدريس التاريخ حسب الباحث صهود إلى تكوين مواطنين ذوي فكر نقدي يساعدهم على فهم ما يجري حولهم، والتعامل مع الفاعلين والأحداث والوقائع بشكل يمكنهم من التأقلم مع الوقائع والأحداث والتأثير فيها، وفائدة هذا الفكر النقدي، متجسدا في الفكر التاريخي، أنه يساعد على نقل مجال التعامل النقدي مع الواقع الماضي إلى الحياة الاجتماعية الحاضرة (صهود، 2018، صفحة 119). وفي هذا الصدد أكد باولو فريري (Paulo Freire) على أن التفكير النقدي يتعلق بمهمة إعادة إنتاج الماضي وفهم الحاضر عن طريق الدخول في حوار نقدي مع التاريخ (Giroux، 2010، صفحة 716).

يمكن لتعليم التاريخ أن يعزز مهارات التفكير النقدي عن طريق التحليل العميق للأحداث التاريخية وتقديم الأدلة القوية للرأي الخاص بالمتعلمين والمتعلمات، مما يمكنهم من تنمية مهارة الحس النقدي أو ما يعبر عنه بالفكر النقدي، الذي يسعى إلى تفسير الحاضر وتحرير الفرد من ثقل الماضي وإكسابه الحس النقدي، عند تعامله مع أحداث هذا الماضي (شكير، 2018، صفحة 13). يسهم التاريخ أيضا في تكوين إنسان يفهم مجتمعه، ويتموضع فيه، حتى يصبح مشاركا وفاعلا فيه، كما يساهم في التكوين الفكري للإنسان بتنمية الحس النقدي بالنسبة للأحداث الاجتماعية، وتكوين العقل لتحليل الوضعيات، وتكوين الرأي. (وزارة التربية الوطنية، 2007، الصفحات 4-5).

من هذا المنطلق، يتضح أن الفكر التاريخي يسعى إلى تحقيق كفايات مرتبطة بإعمال العقل واعتماد الفكر وكفايات مرتبطة بقيم المواطنة ومبادئها الأخلاقية والثقافية. يتضح أيضا أن هاتين الكفايتين مرتبطتان ببعضهما ولا يمكن فصلهما ضمن الفكر التاريخي، لكونهما ترتبطان بالوظيفتين الأساسيتين للتاريخ: وظيفة مجتمعية ووظيفة نقدية، فمن خلال الوظيفة الأولى يهدف التاريخ إلى تكوين أفراد قادرين على التفاعل الإيجابي مع محيطهم الاجتماعي، ومن خلال الوظيفة الثانية تتم تنمية التفكير النقدي للأفراد وذلك من خلال تزويدهم بالأدوات المعرفية والمنهجية الضرورية لتحقيق هذه الغايات.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

2.2. التفكير النقدي من خلال مضمون وثيقة التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التاريخ

إن قراءة مضمون وثيقة التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التاريخ بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، وتتبع مقتضياتها ورصد مضامينها الحاملة لمؤشرات دالة على التفكير النقدي والمهارات الفرعية التابعة لها، جعلنا نقدم معطيات دالة على مدى مساهمة تدريس التاريخ بالسلك الثانوي التأهيلي في تمكين المتعلمين والمتعلمات من المهارات المعنية بالدراسة ضمن دراستنا هذه. وباعتبار هذه الوثيقة مؤطرة لتدريس التاريخ بشكل مباشر، فالقراءة التكميمية والوصفية لمضمونها تحظى باهتمام أكبر، لكونها أكثر تعبيرا عن قدرة الدرس التاريخي على تمكين المتعلم من مهارات التفكير النقدي.

أشارت التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ بالسلك الثانوي التأهيلي وبشكل صريح ودال إلى أن التاريخ المدرسي مادة أساسية في التكوين الفكري والمعرفي للمتعلم، وذلك بتنمية ذكائه الاجتماعي وحسه النقدي، كما أنها اعتبرت إعمال العقل واعتماد التفكير النقدي وتكوين الرأي من أهم الكفايات التي يمكن تحقيقها من خلال مادة التاريخ.

أكدت التوجيهات التربوية على أن المعرفة التي يتلقاها المتعلم تتطلب إعمال العقل وشحذ القدرة على التحكم في آليات التفكير التاريخي، وذلك بالتأكيد على مسار إنتاج المعرفة التاريخية أكثر من التركيز على منتوجها؛ توخيا لاستقلالية المتعلم بجعله يكتسب الأدوات المنهجية لمساءلة التاريخ بفكر نقدي؛ فيصبح مؤهلا للتموضع في الماضي الذي ما زال حاضرا حولنا وفي المجال الذي نعيش فيه.

أما بخصوص الأهداف المرتبطة بأدوات اكتساب المعرفة التاريخية؛ فقد أشارت بشكل مباشر وصريح إلى تنمية مهارات التفكير النقدي، واكتساب الأدوات المنهجية لمساءلة التاريخ، والقدرة على التحليل والاختيار وتنظيم المعطيات التاريخية، بالإضافة إلى القدرة على التصنيف والانتقاء والتعريف والتحليل والتفسير والتركيب والنقد، وهي المهارات التي أشرنا إليها في الجانب النظري من الدراسة والتي يتضمنها التفكير النقدي.

أما بخصوص منهجية العمل الديداكتيكي فقد أكدت الوثيقة التربوية المؤطرة لتدريس مادة التاريخ والتي نحن بصدد قراءة وتحليل مضامينها، على أن المنهاج الحالي للمادة ينادي بالتركيز على التعلم الذاتي للمتعلمين وعلى فاعلية هذا المتعلم في العملية التعليمية التعلمية والعمل على تنمية استقلاليتهم من خلال جعلهم في وضعيات بناء معرفة، واكتساب خبرات، وتشبع بقيم وممارستها. ومن أجل تحقيق هذه الغايات فقد تضمنت الوثيقة أشكال العمل الديداكتيكي والتي هي مختلف العمليات التي يقوم بها المدرس في مقاربته للمضامين بهدف جعل المتعلمين يحققون أهدافا محددة ضمن وضعيات ديداكتيكية معينة.

فالتعلم القائم على التعليم البنائي والذي يقوم على تفاعل المتعلم مع المحيط، بحيث يكون المتعلم إيجابيا يبادر ويبحث ويكتشف ويستجيب لخصوصيته الذاتية ومتطلبات النشاط الجماعي، يضخم أدوار المتعلمين في تعلمهم ويقلل من أهمية دور المعلم، مما يمنح فرصة أكبر للمتعلم من أجل تطوير مهاراته وقدراته في التفكير النقدي، عكس التعلم التلقيني التقليدي الذي يحد من إمكانية تطوير التلاميذ لقدراتهم في التفكير النقدي.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

كما أن التعليم التعاوني والعمل على شكل مجموعات والذي أشارت إليه التوجيهات التربوية، والذي يقوم على المناقشة وعلى بيداغوجيا الإبداع وحل المشكلات، تظهر أهميته في إمكانات التحسن المعرفي عندما يتفاعل المتعلمون مع بعضهم البعض، وعندما يشتغلون على شكل مجموعات، وأثناء المناقشة الجماعية، مما يمكنهم من تطوير مهارات وقدرات التفكير النقدي. وهذه الأشكال التي أشارت إليها الوثيقة تتماشى مع ما أوصى به عدد من الباحثين المهتمين بتنمية مهارات التفكير النقدي، والتي سبق وأشرنا إليها في الجانب النظري.

يتضح من خلال القراءة النوعية التي قمنا بها بناء على استخراج مؤشرات دالة على التفكير النقدي، أن وثيقة التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التاريخ بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، تشكل أرضية خصبة ومنطلقا مهما لتطوير برامج تساعد على تطبيق مهارات التفكير النقدي من خلال الدرس التاريخي. وتجدر الإشارة إلى أن الوثيقة أشارت في أكثر من مناسبة وبشكل صريح إلى ضرورة تمكين المتعلمين من كفاية التفكير النقدي، إلا أنها لم تقدم مفهوما موحدا للتفكير النقدي فتارة تشير إليه بالفكر النقدي وتارة أخرى بالحس النقدي، كما أنها وبالنظر لأهميته لم تقدم له تعريفا إجرائيا

2.3. التفكير النقدي من خلال الكتب المدرسية الخاصة بتدريس مادة التاريخ

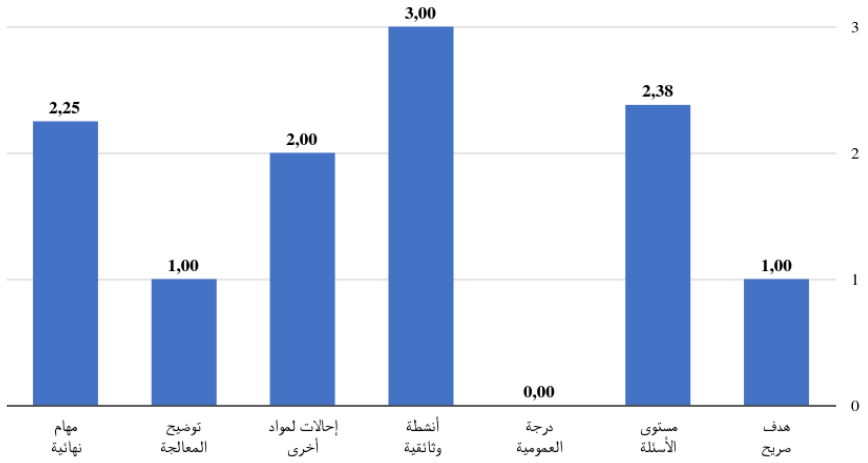
انطلاقا من تطبيق شبكة المؤشرات السبعة الكمية على وحدات الترميز الثمانية، توصلت الدراسة إلى النتائج المجمعة في الجدول 1.

الجدول 1: توزيع تقديرات المؤشرات السبعة على وحدات الترميز الثماني (سلم 0-3)

وحدة الترميز	هدف صريح	مستوى الأسئلة	درجة العمومية	أنشطة وثائقية	إحالات لمواد أخرى	توضيح المعالجة	مهام نهائية	المتوسط
الحركة الإنسية / منار	1	3	0	3	2	1	2	1,71
الحركة الإنسية / مسار	1	2	0	3	2	1	2	1,57
المد العثماني / منار	1	2	0	3	2	1	2	1,57
المد العثماني / مسار	1	3	0	3	2	1	2	1,71
فكر الأنوار / منار	1	3	0	3	2	1	3	1,86
فكر الأنوار / مسار	1	2	0	3	2	1	3	1,71
الأوضاع بالعالم الإسلامي / منار	1	2	0	3	2	1	2	1,57
الأوضاع بالعالم الإسلامي / مسار	1	2	0	3	2	1	2	1,57
المتوسط العام	**1,00**	**2,38**	**0,00**	**3,00**	**2,00**	**1,00**	**2,25**	**1,66**

المصدر: ترميز الباحثين لدروس العينة في الكتابين المدرسيين.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved



الشكل 1: متوسطات المؤشرات السبعة على وحدات الترميز الثماني (سلم 0-3)

يظهر تحليل هذه المعطيات أن الكتاب المدرسي، على الرغم من مكانته المعلنة كدعامة ديداكتيكية أساسية للمتعلم والأستاذ معا، لا يترجم فعليا الخيار البيداغوجي القائم على تنمية الكفاية النقدية في الدرس التاريخي بشكل صريح؛ إذ يظهر أن مؤشر «وجود هدف صريح للتفكير النقدي» يستقر عند القيمة 3/1 في جميع الوحدات الثمانية دون استثناء، كما يسجل مؤشر «درجة عمومية الحديث عن التفكير النقدي» مستوى 3/0 في كل الوحدات، بما يعني غيابا تاما لأي تنصيص واضح على هذه الكفاية باسمها في عناوين الوحدات، وصياغة الأهداف، وشبكات التقويم، رغم أن التوجيهات الرسمية تجعل من تنمية الحس النقدي هدفا مركزيا للتاريخ المدرسي وتدعو صراحة إلى تجاوز منطق التراكم الكمي للمعرفة نحو تمكين المتعلمين من أدوات منهجية لمساءلة الماضي وفهم الحاضر واستشراف المستقبل. ويعكس ثبات هذين المؤشرين عبر الوحدات الثمانية نمطا بنيويا لا مجرد تفاوت عارض.

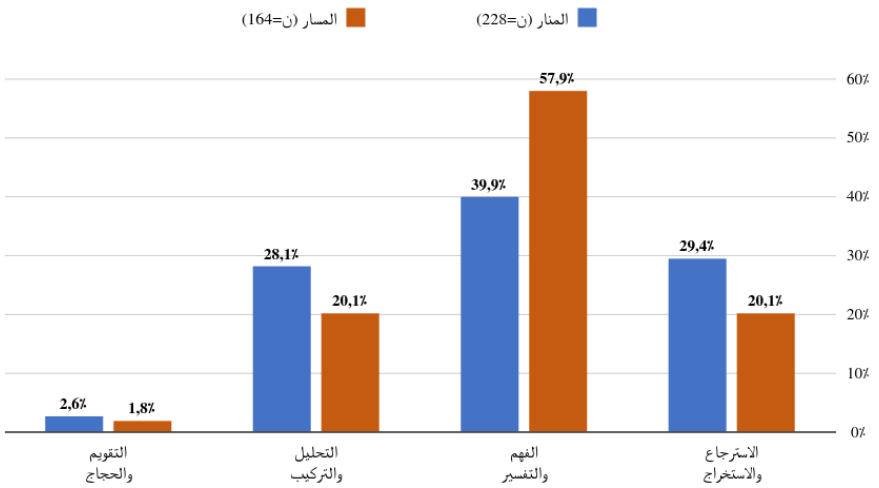
في المقابل، تحصد الدروس أعلى القيم (3/3 في جميع الوحدات) على مستوى «الأنشطة الوثائقية وتحليل المصادر»، حيث تقدم الكتب عينة غنية ومتنوعة من الوثائق (نصوص تاريخية وفكرية، جداول، خرائط، رسوم بيانية، خطوط زمنية، لوحات فنية، مخططات) مع أسئلة تطلب الاستخراج، والتفسير، والاستنتاج، والمقارنة. غير أن الإحصاء الشامل لمهام التعلم في الدروس الثمانية بالكتابين، والذي بلغ مجموعه 392 مهمة، يظهر أن توزيعها يظل متمركزا حول مستويي الفهم والاسترجاع كما يبينه الجدول 2.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

الجدول 2: توزيع مهام التعلم على مستويات المجال المعرفي في الدروس الثمانية بالكتابين (ن=392)

وحدة الترميز	ن	الاسترجاع والاستخراج	الفهم والتفسير	التحليل والتركيب	التقويم والحجاج
الحركة الإنسية / منار	48	(٪33) 16	(٪42) 20	(٪23) 11	(٪2) 1
الحركة الإنسية / مسار	34	(٪24) 8	(٪62) 21	(٪15) 5	(٪0) 0
المد العثماني / منار	55	(٪31) 17	(٪35) 19	(٪29) 16	(٪5) 3
المد العثماني / مسار	40	(٪18) 7	(٪52) 21	(٪28) 11	(٪2) 1
فكر الأنوار / منار	72	(٪32) 23	(٪43) 31	(٪24) 17	(٪1) 1
فكر الأنوار / مسار	51	(٪18) 9	(٪51) 26	(٪27) 14	(٪4) 2
الأوضاع بالعالم الإسلامي / منار	53	(٪21) 11	(٪40) 21	(٪38) 20	(٪2) 1
الأوضاع بالعالم الإسلامي / مسار	39	(٪23) 9	(٪69) 27	(٪8) 3	(٪0) 0
مجموع المنار	**228**	**(٪29) 67**	**(٪40) 91**	**(٪28) 64**	**(٪3) 6**
مجموع المسار	**164**	**(٪20) 33**	**(٪58) 95**	**(٪20) 33**	**(٪2) 3**
المجموع العام	**392**	**(٪25,5) 100**	**(٪47,4) 186**	**(٪24,7) 97**	**(٪2,3) 9**

المصدر: إحصاء وتصنيف الباحثين لمهام التعلم المرافقة للوثائق والأنشطة وفقرات التقويم في دروس العينة بالكتابين، بقاعدة موحدة تعد كل مطلب نقطي مستقل مهمة واحدة.



الشكل 2: التوزيع النسبي لمهام التعلم حسب المستويات المعرفية في الكتابين

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

تبرز هذه المعطيات نمطا عاما واضحا: تستأثر مهام الاسترجاع والفهم مجتمعة بنحو ثلاثة أرباع مجموع مهام التعلم (73٪ من أصل 392 مهمة)، ويحضر التحليل والمقارنة والتركيب بنحو الربع (24,7٪)، في حين لا تتجاوز مهام التقويم والنقاش الحجاجي الصريح 2,3٪ (تسع مهام فقط في الدروس الثمانية مجتمعة)، مع شبه غياب لصيغ من قبيل: «هل تتفق؟ ما حدود هذا الموقف؟ ما البدائل التفسيرية الممكنة؟». ويكشف الجدول 2 كذلك عن فارق دال بين الكتابين: فكتاب المنار يمنح وزنا أكبر نسبيا لمهام التحليل والتركيب (28٪ في المتوسط، تبلغ 38٪ في درس الأوضاع العامة بالعالم الإسلامي)، بينما يتركز كتاب المسار في مهام الفهم والتفسير (58٪) وينخفض التحليل فيه إلى 8٪ في درس الأوضاع العامة؛ غير أن الكتابين يشتركان في الندرة الشديدة للمهمة الحجاجية التقييمية، وهي النتيجة الأكثر دلالة بالنسبة لسؤال الدراسة. وينعكس المنحى نفسه على طريقة الاشتغال بالمفاهيم التاريخية والسياسية والقيمية؛ إذ تقدم مصطلحات مثل «التدخل الأوروبي» و«الامتداد العثماني» و«التسامح» و«العقد الاجتماعي» و«القانون الطبيعي» و«التقليد» و«الجمود» في شكل تعريفات جاهزة داخل النصوص والخرائط، دون استثمار إمكاناتها النقدية في مساءلة مصدرها وزاوية النظر التي تعبر عنها أو في كشف حمولتها القيمية والسلطوية. وبهذا، تظل الكتب المدرسية، رغم غناها الوثائقي وقدرتها النسبية على تنمية مهارتي التفسير والتحليل المرتبطتين بالتعريف والتفسير التاريخي، قاصرة عن ترسيخ باقي أبعاد التفكير النقدي، وتبقى «امتدادات وتقاطعات التعلم» التي تلمح في بعض صفحات الكتابين إلى إعمال فكر نقدي لدى المتعلم صياغات عامة غير مصحوبة بمهام إجرائية أو وضعيات حجاجية منظمة؛ ما يجعل الكتاب المدرسي في صورته الراهنة حلقة ضعيفة في تفعيل الاختيارات المنهاجية الرسمية التي تراهن على الدرس التاريخي كفضاء مميز لتكوين الفكر التاريخي النقدي.

3. التكامل بين المواد في كتب التاريخ المدرسية ودوره في تنمية التفكير النقدي

يتضح من خلال تحليل الوحدات الترميزية الثمانية أن التكامل بين المواد وتنمية التفكير النقدي يظلان، في صورتهما المتجسدة في الكتب المدرسية، أقرب إلى تأصيل وثائقي رسمي منه إلى مشروع ديداكتيكي محكم. فمن الناحية المؤسسية، تؤكد التوجهات الرسمية في إطار المقاربة بالكفايات على كون التفكير النقدي كفاية عرضانية مشتركة بين المواد، وتسند لدرس التاريخ أدوارا مركزية في بنائها ضمن رؤية نسقية للتعلمات، كما تنص وثائق البرامج على مبدأ الترابط بين التاريخ والجغرافيا، والفلسفة، والتربية الإسلامية، واللغات.

وبالنظر إلى الجدول 1 الوارد في المحور السابق، يتبين أن مؤشر «الإحالات والروابط إلى مواد أخرى» يستقر عند القيمة 3/2 في جميع الوحدات الثمانية دون استثناء، حيث تحضر إحالات صريحة إلى الفلسفة (قضايا التنوير، العقل، الحرية، الحقوق، العقد الاجتماعي، الإنسان كائن ثقافي، التنوع الثقافي)، وإلى التربية الإسلامية (قيم التسامح والعدل وحقوق الإنسان، التجديد والقضايا المعاصرة)، وإلى الجغرافيا (الامتداد المجالي، التحولات التجارية، الموانئ والمسالك)، وإلى اللغات (إنجاز نصوص في اللغة الأجنبية انطلاقا من الوثائق التاريخية، توظيف الفقرات الحجاجية في اللغة العربية)، بل تمتد هذه الإشارات أحيانا إلى العلوم الدقيقة عند الحديث عن الاكتشافات العلمية أو المنهج التجريبي. غير أن مؤشر «توضيح كيفية معالجة التفكير النقدي في باقي المواد» يستقر بدوره عند القيمة 3/1 في كل الوحدات، ما يعني أن هذه الإحالات تبقى توصيات عامة من نوع: «يمكن توظيف هذه الوثائق في...» أو «تستثمر هذه المعطيات في...» أو «هذه التعلمات تسمح بربط ما يدرس في المادة...» لكنها لا تشرح كيف ستبنى نفس مهارات التحليل والنقد عمليا في

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

تلك المواد، كما أنها لم تترجم إلى وضعيات تعليمية مشتركة، لتظل مجرد إشارات عامة وليست تصورا ديداكتيكيا مفصلا يقوم على تحديد مهام ملموسة على غرار: مشروع مشترك مع التربية الإسلامية كمناظرة حول سياسة التسامح، أو كتابة مقال حجاجي يستثمر مضامين درس تاريخي، أو القيام بنشاط نقد خطاب إعلامي مع اللغة العربية، أو مقارنة نصوص تاريخية وتحليل مشترك للخطاب التنويري بين التاريخ والفلسفة.

ويتأكد هذا النمط عبر أمثلة قابلة للتحقق في المتن: فخانة الامتدادات في درس الأوضاع العامة بالعالم الإسلامي بكتاب المنار تدعو صراحة إلى «نقد الجمود والتقليد» في التربية الإسلامية، لكنها لا تحدد نشاطا مشتركا يجمع بين مدرسي المادتين. وخانة الامتدادات في درس فكر الأنوار بكتاب المسار تشير إلى أن «القدرات المكتسبة تجد امتداداتها» في مواد الفلسفة واللغات والتربية الإسلامية، دون بيان الآلية. وعلى مستوى الوحدة داخل الدرس الواحد، فإن الجدول التفصيلي للوثائق الأربع عشرة في درس الأوضاع العامة بالعالم الإسلامي، والذي يشمل نصوصا وخرائط وجداول وخطوطا زمنية، يظهر مؤشرات ضعيفة إلى متوسطة (0-3/1) فيما يخص الربط المنظم مع مادة الجغرافيا، رغم أن دروس الجغرافيا مقررة في نفس الكتاب المدرسي، ورغم أن الدرس يفتح فرصا مباشرة لدمج معطيات الجغرافيا (المسالك، الموانئ، الأسواق) في بناء مهارات نقدية، تبقى هذه الفرص غير مستثمرة.

وعليه، فإن الصورة العامة التي ترسمها هذه المعطيات، عددية وكيفية، هي صورة منهاج يقر في خطابه الرسمي بالكفايات العرضانية وبالتكامل بين المواد، كما تتسم كتبه المدرسية بغنى وثائقها، وانفتاح مضامينها على مجالات معرفية متعددة، مثل الفلسفة، والجغرافيا، والتربية الإسلامية، واللغات. وتتضمن في عدد مهم من الدروس أفعالا وأنشطة تستدعي التحليل والتفسير بصورة فعلية، كما تقدم في بعض المواضع إمكانات إيجابية لربط التعلمات بالقيم وحقوق الإنسان، كما يظهر في تقويم سياسة التسامح العثمانية أو في درس الأنوار أو في مهمة تقويم مظاهر التقليد والجمود بدرس الأوضاع العامة بالعالم الإسلامي، لكنها لم تنجح بعد في تحويل التفكير النقدي إلى كفاية أفقية معلنة ومقومة عبر المواد، ولا في تحويل الإمكانات بين المواد إلى وحدات تعليمية مشتركة مبنية حول مشكلات مركبة تُستدعى فيها الموارد التاريخية والجغرافية والفلسفية والقيمية واللغوية في آن واحد. وبذلك يبقى منطق «المادة المنعزلة» مهيمنا على تنظيم التعلمات، في حين يظل منطق «الوحدة بين المواد»، الذي يفترض تخطيطا مشتركا بين الأساتذة، وتحديد كفايات نقدية مشتركة، وتصميم مهام حجاجية تقوم بمعايير موحدة، أفقا إصلاحيا لم يتحقق بعد على مستوى الممارسة كما تعكسها الكتب المدرسية المشخصة.

4. مناقشة النتائج

يمكن تكثيف نتائج الدراسة في أربع خلاصات مترابطة: أولاها أن التفكير النقدي حاضر في كتابي المنار والمسار حضورا ضمنيا بلا تسمية، إذ استقر مؤشر الهدف الصريح عند 3/1 ومؤشر التنصيص الاسمي عند 3/0 في الوحدات الثماني كلها؛ وثانيتها أن بنية مهام التعلم (ن=392) يغلب عليها الفهم والاسترجاع (73٪) مع حضور التحليل بنحو الربع وندرة شديدة للمهمة الحجاجية التقييمية التي لم تتجاوز 2,3٪؛ وثالثتها أن الكتابين يتمتعان بغنى وثائقي استثنائي بلغ الدرجة القصوى 3/3 في جميع الوحدات؛ ورابعتها أن الانفتاح

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

بين المواد يقف عند عتبة الإحالة الخطابية (3/2) دون هندسة ديداكتيكية للمعالجة المشتركة (3/1). وتستدعي كل خلاصة من هذه الخلاصات مناقشة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

فبخصوص الحضور الضمني بلا تسمية، تتقاطع هذه النتيجة مع ما رصدته دراسة سابقة في وثيقة التوجيهات التربوية نفسها من غياب مفهوم موحد للتفكير النقدي وغياب تعريف إجرائي له (بيهي والصديقي، 2025)، مما يرجح أن الكتاب المدرسي يرث غموض مرجعيته الرسمية ولا يبتدعه. غير أن هذه الوراثة ليست محايدة من الناحية الديداكتيكية؛ فالتفكير النقدي بوصفه «فن التفكير في التفكير ذاته بغية تحسينه» (Paul و2019 ،Elder، صفحة 4) يقتضي بعدا ميتامعرفيا لا يتحقق إلا إذا سميت المهارة وعُلمت وقُومت بشكل صريح، لأن الممارسة الضمنية تنتج مهارات موضعية مرتبطة بسياقها ولا ترقى إلى كفاية قابلة للتحويل. كما أن اشتراط فاسيون وويلينغهام تدريس التفكير النقدي داخل التخصصات لا يعني الاكتفاء بممارسته الصامتة، بل يستلزم إعلان مهاراته وتنظيم تعلمها داخل المعرفة التخصصية (Willingham، 2008 ؛Facione، 2015).

أما المفارقة بين الغنى الوثائقي القصوى وضعف السؤال الحجاجي، فتعني أن الشرط المادي للتفكير النقدي متوافر بينما الشرط الديداكتيكي ناقص. فالوثائق المتنوعة والمتعارضة أحيانا (كتعارض مواقف لوك وهوبز، أو فولتير ومونتسكيو في درس الأنوار) توفر بنية خام مثالية لتعدد المناظير، لكن الأسئلة المرافقة تكتفي في الغالب بالاستخراج والتفسير، في حين أن الحكم والتقييم ورؤية جانبي القضية من صميم القدرات التي أجمع عليها رواد الحقل (Lai، 2011)، وأن جوهر التفكير النقدي منذ ديوي وجلاسر هو الفحص الفعال للمعتقدات واختبار الحقائق في ضوء الأدلة بدل التسليم بها (Dewey، 1933؛ سعيد، 2013). وعليه فإن رفع منسوب الأسئلة الحجاجية لا يتطلب وثائق جديدة بقدر ما يتطلب إعادة هندسة بنية السؤال المرافق للوثائق المتوافرة أصلا.

وعلى مستوى التكامل بين المواد، تظهر النتائج أن كتابي المنار والمسار يقفا عند عتبة «الإشارة» في حين تشترط الأدبيات مستوى «الهندسة»؛ فالانسجام الأفقي بين المواد ركن في المنهاج المبني على الكفايات (Jonnaert وآخرون، 2009)، وربط المعارف في مواجهة تعقيد العالم دعوة صريحة عند موران (Morin، 1999)، وتقديم المعرفة المدرسية في شكل منظم ومتدرج ومترابط هو التعريف الاصطلاحي نفسه للمقاربة التكاملية (سللي وآخرون، 2020). وبالمقارنة مع تجارب مماثلة، حققت مناهج الجيل الثاني في الجزائر تكاملا معرفيا منظما بين التاريخ والجغرافيا جرى فيه تنظيم المحتوى بما يبرز التقاطعات والوظائف المتكاملة (مرصالي، 2022)، كما بينت التجربة الإسكتلندية أن تفعيل المقاربة العابرة للتخصصات يمر عبر إعادة بناء تكوين المدرسين ذاته (Quirke وآخرون، 2025). ويكشف هذا التموضع أن ما ينقص الحالة المغربية ليس الإقرار المبدئي بالتكامل، بل ترجمته إلى وضعيات ومشاريع وتقويمات مشتركة.

وأخيرا، فإن الثبات شبه التام للمؤشرات عبر الكتابين والدروس الأربعة (انحرافات معدومة في خمسة مؤشرات من سبعة) يدل على أن النمط المرصود بنيوي المصدر، تولده المرجعية المنهاجية المشتركة والتقاليد التأليفية للكتاب المدرسي، لا الاختيارات الفردية لمؤلفي هذا الكتاب أو ذاك. وتتسق هذه القراءة مع ما خلصت إليه الدراسات التي وصفت تبني الكفايات في المغرب بالانتقال غير المكتمل الذي لم تواكبه الممارسات التقويمية والتأليفية (Akrim وآخرون، 2010؛ Zerrouqi، 2015). كما تعزز، من منظور نسقي، أطروحة الدراسة المركزية: فالكتاب المدرسي عنصر داخل نسق (Von Bertalanffy، 1968) يشترط فيه الانسجام بين المخرجات والأنشطة والتقويم

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

(Biggs و2007 ،Tang)، ومن ثم فإن إصلاحه معزولا عن باقي مكونات النسق المنهاجي، من توجهات وتكوين للمدرسين وتقويم إشهادي، لن يحدث التحول المنشود في بناء كفاية التفكير النقدي.

وتجدر الإشارة في ختام هذه المناقشة إلى حدود الدراسة: فقد اعتمدت عينة قصدية من أربعة دروس مشتركة بين الكتابين لا تدعي تمثيل كل دروس البرنامج إحصائيا، وأنجز الترميز والإحصاء بصيغة الترميز الخبير المزدوج (الباحث الرئيس ومراجعة الأستاذ المؤطر) دون احتساب معامل ثبات إحصائي بين مرمزين مستقلين، كما اقتصر الإحصاء الكمي للمهام على الكتابين المدرسيين في حين عولجت وثيقة التوجيهات التربوية معالجة كيفية. وهي حدود تفتح آفاقا لبحوث لاحقة توسع العينة إلى كامل البرنامج، ، وتستكمل الصورة بالملاحظة الصفية لتفاعل المدرسين والمتعلمين مع هذه المضامين.

الخاتمة

بناء على ما تم استعراضه في هذه الدراسة، يظهر من جهة أولى أن التصور الرسمي لمنهاج التاريخ في السلك الثانوي التأهيلي يمنح التفكير النقدي مكانة مركزية، فيربط بين دراسة التاريخ وتكوين الفكر التاريخي النقدي عبر التركيز على مسار إنتاج المعرفة التاريخية، واعتماد مقاربات بنائية وتعاونية وحل المشكلات والتعلم الذاتي، كما يؤكد على التكامل بين المواد (الجغرافيا، والفلسفة، والتربية الإسلامية واللغات)، غير أن تشخيص تجلي هذا التصور في الكتب المدرسية يكشف عن مفارقة واضحة؛ فالتفكير النقدي حاضر بالفعل داخل الدرس التاريخي، لكنه غالبا ما يأتي في شكل ضمني وغير مسمى، حيث لا يتجاوز التنصيص الصريح على هذه الكفاية مستوى ضعيفا في الأهداف والعناوين وشبكات التقويم، بينما تستأثر مهام الاسترجاع والفهم بنحو ثلاثة أرباع مجموع مهام التعلم (73٪ من أصل 392 مهمة أحصيت في الدروس الثمانية)، ويحضر التحليل والمقارنة والتركيب بنحو الربع، مقابل حضور شبه منعدم لمهام التقويم والنقاش الحجاجي الصريح (2,3٪)، مع فارق دال بين الكتابين إذ يمنح «المنار» وزنا أكبر نسبيا لمهام التحليل بينما يتركز «المسار» في مهام الفهم؛ وهي المهام الحجاجية الغائبة تحديدا ما يمكن المتعلمين من فحص المواقف، وتحديد حدودها، واستحضار بدائل تفسيرية مختلفة.

أما على مستوى التكامل بين المواد، فتبين أن الكتب تنفتح من حيث المضمون على مواد أخرى عبر استحضار مفاهيم ووثائق ونصوص مرتبطة بالجغرافيا، والفلسفة، والتربية الإسلامية، واللغات، ويظهر ذلك في ارتفاع مؤشر الإحالات إلى مواد أخرى، غير أن هذا الانفتاح يظل في الغالب توصيات خطابية وإشارات عامة، دون أن يصاحبه بناء وضعيات تعليمية مشتركة أو مشاريع بين المواد تصاغ حول مشكلات مركبة وتوزع فيها الأدوار بين المواد، مع معايير تقويم مشتركة للتفكير النقدي.

وبناء عليه، يمكن تأكيد الفرضية الأولى في حدود أن الدرس التاريخي - كما يتجسد في الكتب المشخصة - يساهم في تنمية بعض مكونات الفكر النقدي، لكنه يعاني من قصور في شمولية وفعالية هذا البناء، كما يمكن تأكيد الفرضية الثانية التي تفيد بأن عرض تنمية الفكر النقدي في إطار الامتدادات بين المواد يتسم بالعمومية والاختزال ولا يقدم توضيحا إجرائيا لكيفية معالجته في باقي المواد.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

بناء على نتائج هذه الدراسة؛ يمكن تقديم مجموعة من الاقتراحات من شأنها تمكين المتعلمين من كفاية التفكير النقدي من خلال الدرس التاريخي وفي ظل التكامل بين المواد الأخرى المدرسة وفق مدخل الكفايات. تتمثل هذه الاقتراحات في الدعوة إلى توحيد تعريف التفكير النقدي وتقديم تعريف إجرائي داخل منهاج التاريخ، وإدراجه ككفاية عرضانية مشتركة بين المواد ذات الصلة، ومراجعة بنية الدروس وشبكات التقويم في الكتب المدرسية للرفع من وزن الأسئلة الحجاجية والتقويمية، وبناء وحدات ومشاريع بين المواد المدرسة، إلى جانب تقوية تكوين المدرسين على تصميم وضعيات نقاش ومناظرة وتحليل نقدي لوثائق التاريخ، وفتح آفاق بحثية تجمع بين تحليل الوثائق والملاحظة الصفية والمقابلات مع الفاعلين من أجل تتبع كيفية تفعيل هذه الإمكانات في الممارسة التعليمية الفعلية.

وتفتح نتائج هذه الدراسة، في الأخير، سؤالا مستقبليا يستدعي مزيدا من البحث: إذا كان الكتاب المدرسي يوفر الشرط الوثائقي لتنمية التفكير النقدي دون الشرط الإجرائي المتمثل في المهمة الحجاجية، فإلى أي حد يعوض المدرس هذا النقص في ممارسته الصفية الفعلية؟ وهل يختلف حضور التفكير النقدي في الممارسة عنه في الكتاب؟ ويستدعي هذا السؤال متغيرات أخرى ذات صلة لم تعالجها هذه الدراسة، من قبيل أثر التكوين الأساس والمستمر للمدرسين في تصميم الوضعيات الحجاجية، وطبيعة الامتحانات الإشهادية بوصفها موجها خفيا للممارسة الصفية، وتمثلات المتعلمين أنفسهم لمعنى النقد في الدرس التاريخي؛ وهي مداخل نرجو أن تشكل امتدادا لهذه الدراسة في أبحاث لاحقة.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

لائحة المصادروالمراجع باللغة العربية

- أبو شوك، إبراهيم لحسن. (2017). المنهج التكاملي لدراسة التاريخ: الرؤى والأطروحات. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية، 35*(138)، 11–39. https://doi.org/10.34120/0117-035-138-00
- التوبي، لحسن. (2017). *نظريات التعلم والنماذج البيداغوجية: من الباراديغم التعليمي إلى التعلمي* (ط. 1). مطبعة النجاح الجديدة.
- التوزاني، خديجة. (2020). التعليم المغربي وبيداغوجيا الكفايات بين التنظير والواقع. *مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية، 2*(1).
- الزيراري، مروان. (2024). رصد ملامح التحول في نظام التدريس المغربي: من الأهداف إلى الكفايات. *مجلة كراسات تربوية، 1*(12)، 12–24. https://doi.org/10.34874/PRSM.korasat-n12.75
- الصديقي، محمد العربي. (2013أ). *التعريف التاريخي في منهج المؤرخ: إضاءة إبستمولوجية ومساهمة في ديداكتيكية التاريخ*. مطابع الرباط نت.
- الصديقي، محمد العربي. (2013ب). مرتكزات وأرضية تعلم التعريف التاريخي في منهج المؤرخ بالتعليم الثانوي التأهيلي. *مجلة علوم التربية*، (56)، 90.
- العروي، عبد الله. (2017). *مفهوم التاريخ* (ط. 1). المركز الثقافي للكتاب للنشر والتوزيع.
- بوهدة، شهرزاد. (2023). نظرية الأنساق العامة وتطبيقاتها في العملية التعليمية: قراءة نظرية لأهمية تطبيق نظرية الأنساق العامة في العملية التعليمية. *مدارات للعلوم الاجتماعية والإنسانية، 2*(3)، 80–94. https://asjp.cerist.dz/en/article/213963
- بيهي، هشام، والصديقي، محمد العربي. (2025). الفكر التاريخي وتنمية مهارات التفكير النقدي من خلال منهاج مادة التاريخ بالثانوي التأهيلي. *مجلة عطاء للدراسات والأبحاث*، (مؤتمرات وندوات)، 270–292 . https://journals.imist.ma/index.php/Atae/article/view/5053
- حسني إدريسي، مصطفى. (2021). *الفكر التاريخي وتعلم التاريخ* (ط. 1). دار أبي رقراق للطباعة والنشر.
- سعيد، عبد العزيز. (2013). *تعريف التفكير ومهارته: تدريبات وتطبيقات عملية* (ط. 3). دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- سللي، عبد العالي. (2022). المقاربة التكاملية في التدريس بالكتاب المدرسي لمادتي الجغرافيا وعلوم الحياة. *مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، 2*(15)، 85–111. https://doi.org/10.56989/benkj.v2i12.36
- سللي، عبد العالي، فتوحي، محمد، والأسعد، محمد. (2020). *تكامل تدريس مادتي الجغرافيا وعلوم الحياة* (ط. 1). مطبعة النجاح الجديدة.
- شكير، حسن. (2018). *ديداكتيك التاريخ من الأسس الإبستمولوجية إلى التاريخ المدرسي 1: المقومات المنهجية* (ط. 1). إيديسيون بلوس.
- صهود، محمد. (2018). *البعد المنهجي والإبستمولوجي في المعرفة التاريخية* (ط. 1). مطابع الرباط نت.
- صهود، محمد. (2023). *المقاربة بالكفايات من الخطاب البيداغوجي إلى منهاج التاريخ بالتعليم الثانوي في المغرب*. مطابع الرباط نت.
- صهود، محمد، وعكي، شكير. (2012). *أي وظائف لتدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين؟* مطبعة المعارف الجديدة.
- فيشر، أليك. (2020). *مدخل إلى التفكير الناقد* (عائشة يكن، مترجمة؛ ط. 1). الدار العربية للعلوم ناشرون.
- مرصالي، خيرة. (2022). التكامل المعرفي في مناهج الجيل الثاني: دراسة تحليلية لكتب مادة الاجتماعيات لمرحلة التعليم المتوسط . *مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، 10*(3)، 376–402. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1416030
- وزارة التربية الوطنية. (2007). *التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي*. مديرية المناهج.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Références en français et en anglais

- Akrim, H., Figari, G., Mottier-Lopez, L., & Talbi, M. (2010). La place de l'évaluation dans la réforme du système éducatif marocain : Questions pour la recherche. *Questions Vives, 4*(13), 387–400. https://doi.org/10.4000/questionsvives.323
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Open University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath & Co.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels de l'oral*. ESF.
- Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic, 18*(2–3), 165–182. https://doi.org/10.22329/il.v18i2.2378
- Facione, P. A. (1989). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. American Philosophical Association.
- Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment. https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Giroux, H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education, 8*(6), 715–721. https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715
- Jonnaert, P., Ettayebi, M., & Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences : Un cadre opérationnel*. De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.jonna.2009.02
- Lai, E. R. (2011). *Critical thinking: A literature review*. Pearson.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : Essai sur un attracteur étrange*. Les Éditions d'Organisation.
- Morin, E. (1999). *Seven complex lessons in education for the future*. UNESCO.
- Paul, R., & Elder, L. (2019). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. ESF Éditeur.
- Quirke, W., McCrorie, K., & Proctor, S. (2025). Teaching social studies: Exploring the impact of a transdisciplinary approach towards initial teacher education in Scotland. *Journal of Curriculum Studies*, 1–19. https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2486109
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit: Tome 1. L'intrigue et le récit historique*. Seuil.
- Roegiers, X. (2000). *Pédagogie de l'intégration*. De Boeck.
- Von Bertalanffy, L. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. George Braziller.
- Willingham, D. T. (2008). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *Arts Education Policy Review, 109*(4), 21–32. https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32
- Zerrouqi, Z. (2015). Les performances du système éducatif marocain. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (70), 22–28. https://doi.org/10.4000/ries.4474

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

The Influence of Communication and Media on Young People's Sexual and Reproductive Health Behaviors in Tunisia

Nciri Lakhdhar[1]

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 13

To cite this article: Lakhdhar, N. (2026). The Influence of Communication and Media on Young People's Sexual and Reproductive Health Behaviors in Tunisia. Science Step Journal, 4(13). ISSN: 3009-500X.
https://doi.org/10.5281/zenodo.22118973

Abstract

This study examines the influence of communication and mass media on young people's sexual and reproductive health behaviors within the context of Tunisia's evolving demographic policy. It focuses on the mechanisms through which young people's behaviors are shaped and regulated, with particular attention to the role of media and communication in promoting awareness of sexual and reproductive health. The study also explores young people's sexual and reproductive health behaviors in both school and non-school settings, as well as their main sources of information and knowledge. The findings of the field study highlight a significant need for greater guidance and support for adolescents, particularly in response to gaps in educational and healthcare services. Furthermore, the results underscore the importance of conducting further field-based research to better identify young people's concerns regarding sexual and reproductive health and to understand their expectations of healthcare institutions and related services. The study concludes that direct communication with young people can constitute an effective educational approach to promoting healthier behaviors. Such an approach should be grounded in a comprehensive understanding of young people's concerns and needs and supported by both participant and non-participant observation. Overall, strengthening communication, health education, and youth-oriented services is essential to enhancing sexual and reproductive health awareness and encouraging healthier behaviors among young people in Tunisia.

Keywords: young people, mass media, risky behavior, reproductive health, demographic policy, sexual education

[1] Assistant Professor, Department of Sociology, Research Laboratory for Hermeneutic Methodologies, Faculty of Letters and Human Sciences of Sfax, University of Sfax, Tunisia
ncirilakhdhar@gmail.com

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Influence de la communication et des médias sur les comportements des jeunes en matière de santé sexuelle et reproductive en Tunisie

Nciri Lakhdhar

Resumé

Dans cette recherche, nous abordons la politique adoptée par la Tunisie sur le plan démographique ainsi que les étapes du changement par lesquelles le pays est passé. Nous y étudions également, d'une part, les différents aspects et enjeux de l'intérêt porté aux jeunes et, d'autre part, l'impact de la communication sur leurs pratiques à la lumière de nombreux défis.

En plus, nous nous interrogeons d'abord sur les mécanismes d'orientation et de régulation de comportement des jeunes en matière de santé de reproduction, ensuite sur le rôle efficace que peuvent jouer les moyens de communication dans la diffusion d'une culture de santé génésique et sexuelle en milieu scolaire et extra-scolaire et enfin sur les sources de connaissances des jeunes en vue de les améliorer et de les développer en fonction des exigences relatives aux différents stades de l'évolution de la société tunisienne.

L'étude de terrain réalisée à cette fin a montré qu'il est bien nécessaire pour les adolescents d'avoir davantage d'encadrement en raison du nombre accru de leurs besoins relatifs aux services fournis, éducatifs ou médicaux. Ces besoins sont de plus en plus mis en relief par l'intensification des études de terrain afin d'identifier les préoccupations des jeunes en matière de santé sexuelle et reproductive et leurs attentes les plus importantes à l'égard des établissements de santé.

La pédagogie de communication directe avec les jeunes forme une plate-forme propice au changement de leurs comportements en s'appuyant sur l'observation participante et non participante et sur l'identification de leurs préoccupations et de leurs soucis.

Mots-clés : jeunes, communication, comportements risqués, santé de reproduction, politique démographique, éducation sexuelle

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Introduction :

Il ne fait nul doute que l'âge de la jeunesse se caractérise par des transformations radicales telles que le mouvement et le changement, la tendance à l'expérience et le désir d'affirmation de soi. Cette période s'accompagne souvent de perturbations et d'instabilité ainsi que de cas de tension et d'anxiété émotionnelle. En effet, les jeunes d'aujourd'hui cherchent à incarner leur indépendance par rapport aux adultes, à la famille et à la société, et ce à travers leurs pensées, leurs attitudes et leurs comportements.

Les jeunes tendent également au cours de cette étape particulièrement sensible de leur âge à établir des relations solides avec leurs pairs leur permettant d'exprimer librement leurs intérêts et leurs soucis et assurant ainsi une communication spontanée. Aussi, deviennent-ils plus disposés à dialoguer avec leurs pairs et avec ceux qui ont des caractéristiques similaires , ce qui les rend prêts à accepter des conseils et des informations de sorte qu'il y ait entre eux une plate-forme adéquate à l'interaction et à l'échange d'idées, de compétences, de savoir-faire et d'expériences.

À cet égard, l'Etat tunisien a cherché à comprendre les spécificités des groupes de jeunes et leurs besoins par le développement de leur encadrement selon un système complet englobant d'une part la sensibilisation et d'autre part la mise en place de prestations spécifiques et ce pour permettre aux jeunes d'avoir une vie morale, sexuelle et reproductive saine et équilibrée en les protégeant de divers dangers surtout des maladies sexuellement transmissibles et en particulier le SIDA, des cas de grossesse et de l'accouchement hors du mariage, des dangers qui sont à l'origine de nombreux problèmes sur les plans individuel, familial et communautaire.

Ainsi, la question de l'encadrement et de l'orientation des jeunes est-elle de grande importance surtout en rapport avec les problèmes de la puberté et de l'adolescence, l'examen prénuptial, les troubles sexuels, la prévention des maladies sexuellement transmissibles et la préparation à une vie familiale saine et équilibrée.

I-La problématique de cette recherche :

Comment la politique de la population a-t-elle évolué en Tunisie ces dernières décennies ? Par quoi peut-on expliquer ce nouvel intérêt des jeunes pour le domaine de la santé de la reproduction ? De quelle manière la communication et les médias influencent-ils le comportement des jeunes quant aux risques menaçant leur santé ? Quels mécanismes de travail doit-on avoir enfin dans la diffusion de la culture de la santé de la reproduction dans les milieux scolaires et extrascolaires ?

II –Objectifs de la recherche :

- Combler le manque d'informations assez répandu chez les jeunes en Tunisie sur les pratiques sexuelles et la santé reproductive.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- Mettre en garde contre les dangers relatifs à l'adolescence et à l'âge de la puberté, des dangers susceptibles de laisser des conséquences négatives sur la santé des jeunes et des adolescents : cas de grossesse non désirée, toxicomanie, maladies sexuellement transmissibles telles que le SIDA.

- Évaluer objectivement auprès des jeunes le degré de conscience/connaissance en rapport avec les risques de la pratique sexuelle non protégée et le rôle efficace que pourraient jouer les médias dans la diffusion d'une culture de santé sexuelle et reproductive dans les milieux scolaires et non scolaires.

- Insister sur les besoins des jeunes d'aujourd'hui en matière de soins sanitaires et moraux élémentaires de façon à ce que leur développement soit équilibré et ce par le biais d'une culture sanitaire complète qui leur permet de comprendre les changements physiques survenus à l'âge de l'adolescence.

- Aider à améliorer et à développer les connaissances des jeunes en leur fournissant des informations claires et simples en rapport avec leur âge relativement sensible.

III – La collecte de références

La collecte de références se rapportant à cette étude a été puisée dans des livres, des études de terrain et des publications relatives à la jeunesse et à la santé de la reproduction en Tunisie, et ce, en plus des données statistiques disponibles adoptées pour enrichir le contenu de l'étude.

Dans ce cadre, la sélection des membres de l'échantillon étudié cités compte 389 jeunes des deux sexes, âgés de 15 à 29 ans, a été faite selon la technique de l'échantillonnage aléatoire simple. L'enquête de terrain a porté sur « Les connaissances des jeunes dans le domaine de la santé sexuelle et de la reproduction à Tozeur ».

IV- Délimitation de l'appareil notionnel de la recherche :

A - Définition de la communication : La communication est le processus par lequel une personne (ou un groupe de personnes) moyennant un véhicule de communication ou un canal de transmission d'information émet un message et le transmet à une autre personne (ou un groupe de personnes) qui le reçoit. Cette communication est née d'un " besoin " ressenti par l'homme primitif. Au début instinctif et inconscient, ce besoin finit par être social, conscient et ciblé. En pratique, « la communication se fait à travers l'échange d'informations sociales ». Il y a trois piliers essentiels dans la communication sociale.

- Présence d'une équipe de communication composée de destinateurs et de récepteurs.

- Thème ou événement créant une relation entre les deux parties.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- Véhicule naturel ou technique de communication transmettant les informations.

Jihène Amed Rushti affirme que « La communication est indispensable vu que la société est établie grâce à l'aptitude des hommes à transmettre leurs intentions, leurs sentiments, leurs informations et leur savoir-faire, d'un individu à un autre. L'importance de la communication réside dans le fait que cette aptitude à communiquer avec les autres augmente les chances de survie pour tout individu. L'absence de cette capacité est un manque dangereux dans la réflexion et les sensations . Selon Bernard Voyenne, écrivain et journaliste français, « la communication représente la dynamique de la vie sociale. Il s'agit d'un processus à travers lequel deux personnes ou plus s'enrichissent réciproquement, l'une de l'autre.

Si la communication personnelle a encore cette importance vitale dans tous les coins du monde, la communication de masse revêt aujourd'hui, contrairement à ce qui était le cas dans le passé, une dimension mondiale grâce à la vitesse assurée par les moyens de communication, les médias et un réseau complexe de communications qui s'étendent à travers le monde entier, de sorte que n'importe quel peuple ne peut s'isoler du monde.

Ainsi, la communication crée-t-elle souvent un accord général entre les idées et confirme le sentiment que les individus vivent les uns avec les autres par «l'échange de messages et la transformation de la pensée en action ».

La communication ne peut pas être, par conséquent, considérée comme un simple échange d'informations et de messages, mais elle représente également une activité individuelle et sociale qui comprend tous les processus de réflexion, de vérité, de données et le fait d'y participer.

Dans ce contexte, il convient de souligner une question importante à deux niveaux.

Premièrement, on doit s'intéresser au degré de persuasion. La communication persuasive fait partie de notre vie quotidienne, et on peut juger son succès (ou son échec) si elle s'avère capable (ou incapable) de changer un comportement ciblé. La communication persuasive se base principalement sur l'authenticité de la source, le contenu du message de communication, le mode de sa présentation, le type de moyens utilisés et les caractéristiques du public réceptif.

Le deuxième niveau de la question est en rapport avec les obstacles qui perturberaient la communication. Quoique conscients du besoin de communication, bon nombre d'individus et de groupes la trouvent difficile en raison de diverses entraves qui constituent une véritable barrière entre le destinateur et le public cible. Et si l'on n'arrive pas à résoudre ces problèmes, il y aura une perturbation nuisant au contenu du message et susceptible même d'en anéantir toute signification.

B- Le concept d'expression médiatique est passé par plusieurs étapes en Occident. Ce terme se rapportait à « l'opération de recevoir ou de donner une information sur un fait donné»

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

[1], c'est-à-dire le processus englobant la réception et l'émission de renseignements portant sur la survenue d'un événement et son évolution. Les médias se chargent maintenant de transmettre des connaissances aux individus et aux groupes et d'influencer leurs esprits, leurs sentiments, leurs attitudes et leurs comportements.

Tout comme la communication, l'activité médiatique est née d'un besoin humain qui a évolué avec le temps. D'un travail individuel, on est passé à une entreprise spécialisée. Cette activité est étroitement liée à la communication ; elle lui est même subordonnée. Et plus les infrastructures de la communication évoluent et s'élargissent dans la société, plus le secteur médiatique se développe et progresse. Quoiqu'elles soient assez semblables, elles restent bien distinctes l'une de l'autre contrairement à ce que l'on peut penser. D'où la nécessité de prendre en compte les clivages notionnels entre les deux activités tout en réservant à l'activité médiatique tous les « produits » présentés au public par la presse, la radio et la télévision.

En fait, l'action médiatique est la substance même de la communication, c'est une substance créée par un journaliste et transmise au public (lecteur, auditeur et spectateur) pour la déchiffrer et pour la comprendre. Il s'agit ici « du vrai travail médiatique, un travail latent mais efficace»[2].

En résumé, les différents mass médias (presse, radio, télévision etc.) jouent un rôle important, tout d'abord, dans la création de l'opinion publique, puis, dans les tentatives d'orienter et d'influencer cette opinion et ce en présentant la matière médiatique, en la répétant, en la republiant ou rediffusant sous des formes différentes en vue de l'enraciner dans les esprits des individus et de la rendre une partie de leurs systèmes d'idées.

Aussi, ces médias portent-ils en eux-mêmes « une immense capacité de persuasion, de façon claire et explicite ou latente et implicite, et peuvent apporter beaucoup d'ajustements à nos vies et à nos pensées »[3].

Dans ce cadre, on peut aborder le rôle joué par les médias dans le domaine de l'éducation et de l'instruction en ce sens qu'ils veillent à intégrer les individus dans le corps de la société en vue de les amener à partager un système d'idées et d'objectifs communs.

Les médias cherchent également à planter des idées, des opinions et des attitudes grâce à l'efficacité et à la puissance des moyens techniques utilisés en vue d'influencer le comportement social. Wright Mills, sociologue américain, définit l'action médiatique par «le processus par lequel

[1] Dictionnaire encyclopédique, Paris, 1965, p. 3066.
[2] Clapper Joseph, Mass media-Forces in our society, Harcourt, Brace and Jovoanovich, New York, 1978, p333.
[3] Adeeb Khadhour, La presse socialiste, Dar Ibn Khaldun, Beyrouth1989, p13-14.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

un sens est transmis entre les individus »[1]. En d'autres termes, c'est l'expression objective d'un groupe donné. Les médias en reflètent alors les mentalités, les esprits et les tendances.

c/ Le concept de la jeunesse : la jeunesse représente un groupe social et une catégorie d'âge assez importants. Cet âge commence avec l'apparition des signes de la puberté, c'est-à-dire à partir de 12-13 ans, et s'étend jusqu'à la trentaine. La jeunesse est donc à considérer comme un phénomène social qui indique une étape de la vie succédant à l'adolescence et où le sujet commence de façon claire à faire preuve de maturité biologique, psychologique et sociale.

Cette étape est l'une des meilleures étapes de l'âge humain avec sa vitalité et son énergie de vie. Succédant à l'étape de l'enfance où l'enfant dépend de sa famille pour une longue période, elle précède l'âge adulte et la vieillesse où le corps humain s'affaiblit et devient exposé aux maladies et aux problèmes de santé relatifs à la sénilité. À ce stade, l'homme s'occupe plus de lui-même que de soucis sociaux généraux[2].

On peut affirmer à cet égard que les sociétés prospères accordent une grande attention aux problèmes des jeunes, à leurs revendications, à leurs besoins et à leurs positions intellectuelles et politiques. Mustapha Mohsen affirme à ce sujet : « Au milieu de cet intérêt croissant des jeunes au niveau mondial, l'année 1985 a été proclamée comme l'Année Internationale de la Jeunesse pour toutes les sociétés du monde.

Le but de la proclamation de cet événement universel est d'attirer l'attention sur le rôle que peuvent jouer les groupes de jeunes dans la vie des peuples et des communautés et dans l'engagement dans les marches de développement, de modernisation et de confirmation des valeurs de l'avenir et de l'innovation au lieu des valeurs de consommation, de médiocrité sociale et de traditionalisme »[3].

Sémia Hassan considère que « l'intérêt pour les jeunes est principalement dû à la puissance qu'ils représentent dans la société dans son ensemble ». En effet, c'est un groupe social qui a un statut assez particulier dans la structure de la société. Cette catégorie d'âge est la plus apte au travail et à l'action. En plus, sa construction psychologique et culturelle est presque complète en ce sens qu'elle peut s'adapter, réagir, s'intégrer et participer à la réalisation des objectifs et des aspirations de la société »[4].

d/ La notion de santé reproductive: Elle se rapporte essentiellement à un état où l'individu vit dans un état de bien-être sur les plans physique, mental et social et a la capacité de jouir d'une

[1] Wright Charles, Mass communication, A sociological perspective,Random Hause, NewYork 1959, p11.
[2] Ziad Othman, Le rôle des jeunes dans le processus du changement social. 2009 (un article publié sur Internet).
[3] Amin Anouar Al-Khouli, Le sport et la société, La revue du Monde de la connaissance, numéro 216, le Koweït, 1996, p 126.
[4] Samia Hassan Saâti, Le rôle des jeunes filles égyptiennes dans le changement social entre le contexte historique de la réalité sociale, série des Études sociales, n° 10, Tunis1994, p33.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

vie saine sur le plan sanitaire et sexuellement satisfaisante, à l'abri des risques. Cet état de bien-être n'est pas lié à une période précise de la vie de l'individu, mais il se rapporte aux différentes périodes par lesquelles passe toute personne. «Pour y arriver, on doit mettre en place toutes les prestations médicales et éducatives pour toutes les catégories de la société : femmes, hommes et jeunes. »[1].

V- La politique tunisienne de population :

Il ne fait aucun doute que le rythme du changement social, économique, culturel et politique en Tunisie a eu un impact profond sur, d'une part, la structure démographique (naissances, décès, migration, croissance démographique), et d'autre part, au niveau de l'institution de la famille. Ces variables démographiques ont enregistré un changement radical d'une décennie à une autre et ce, en conséquence de bon nombre de facteurs qui s'interfèrent et se conjuguent pour créer de façon progressive cette transformation transitoire dans le comportement des individus et des groupes et dans leurs perceptions de l'idée du planning familial et de la santé reproductive. L'indice du nombre moyen d'enfants par femme était d'environ 9 enfants au milieu des années cinquante, alors qu'aujourd'hui, cet indice ne dépasse pas deux enfants par femme.

L'espérance de vie à la naissance pour les mères est passée de 45 ans à 74 ans. Le taux de croissance démographique est passé de (%3) à (%1.21) (Bulletin de la Conférence Internationale)[2].

Dès sa création le 23/03/1973, l'Office National de la Famille et de la Population (ONFP) a joué un rôle primordial dans ce domaine. Cette fondation a pu à travers ses orientations s'adapter de façon assez adéquate au rythme des changements survenus dans la société tunisienne contemporaine. En effet, la politique actuelle de l'ONFP dans le domaine du planning familial et de la santé reproductive n'était pas la même au cours des années soixante. Analysant la situation démographique, on conclut que cette politique est variable en fonction des exigences de chaque étape et du besoin de réviser (réguler, changer, améliorer) de temps à autre cette politique pour qu'elle soit adéquate aux changements sur le plan des connaissances des individus, de leurs positions et de leurs comportements.

Par conséquent, les nouvelles orientations de cette institution se sont principalement concentrées sur l'intensification des opérations de conscientisation et de sensibilisation adressées aux jeunes, et ce en les contactant directement, par les différentes structures de l'ONFP répandues dans tout

[1] Ibid : 33.

[2] Mustafa Mohsen, Question de la jeunesse et problématique du développement, Vision sociologique des limites de la participation et des mécanismes de l'exclusion, Une revue intellectuelle, sociologique et économique, Numéros 5-6, 32e année, Mars-Avril, Beyrouth, 1996 1994, p13.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

le pays et dans les lieux où ils se trouvent. À noter que le taux des jeunes âgés de 15 à 29 ans peut atteindre jusqu'à la limite de 29,7 % de la population totale de la Tunisie[1].

L'intérêt pour les jeunes, en termes d'éducation, d'enseignement, de santé, de loisirs, d'activités sportives, de formation et de préparation à l'intégration sociale devient aujourd'hui une question cruciale notamment en présence de tant de défis complexes et dangereux.

VI –Les aspects du changement :

Il existe de nombreuses variables se conjuguant ensemble pour produire cet effet radical sur le comportement des personnes quant à l'idée de la planification familiale. Parmi ces variables, nous trouvons celle de l'analphabétisme qui concerne ceux et celles âgés de plus de 10 ans. S'il ne dépasse pas actuellement (,(% 22,9ce taux atteignait jusqu'à (84,7%) au milieu des années cinquante du siècle dernier. La variable de la scolarisation est fortement remarquable. Le taux d'enfants scolarisés, âgés de 6 à 14 ans, a augmenté de 59,9 % dans les années soixante-dix à 95,1 % aujourd'hui[2].

L'augmentation du taux de l'urbanisation, le recul progressif du taux de chômage et l'amélioration de la situation sanitaire et éducative et du niveau culturel des individus, autant de facteurs qui ont conduit à une augmentation du taux de célibat et par conséquent le recul de l'âge de mariage, et ce en plus du rôle principal des moyens de communication et des médias qui ont eu un effet direct et indirect sur le comportement du public cible.

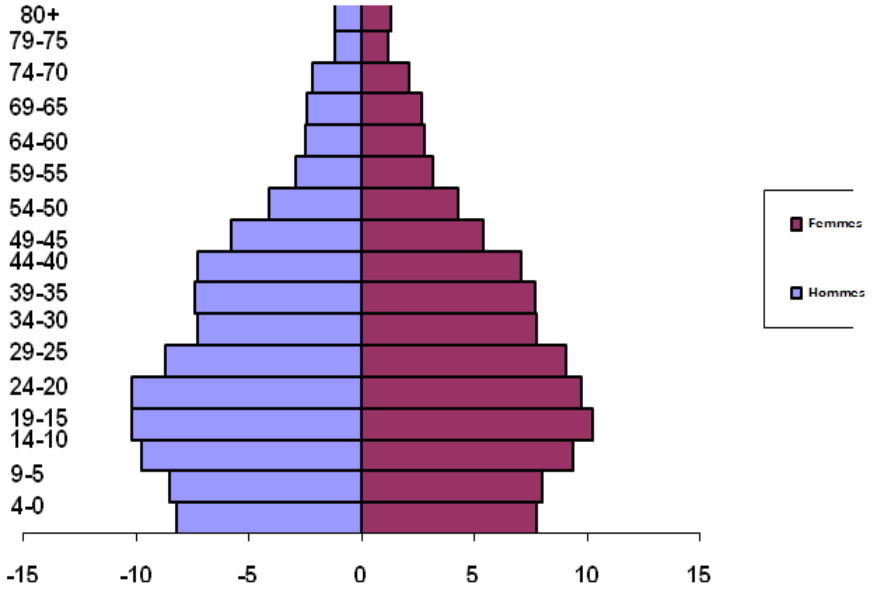
L'institution de la famille a eu, de sa part, un rôle central dans ce domaine en propageant l'idée de planning et la culture de la santé reproductive dans la société. Tous ces facteurs mentionnés ont eu un impact considérable sur la structure démographique en Tunisie (voir le schéma ci-dessous)[3].

[1] Bulletin de la Conférence internationale sur la population et le développement, Fonds des Nations Unies pour la population1998, P44.

[2] Janice miller, Claire Bahamon, and Mohamed Bouzid. Family planning,Terms Pocket Glossary in Arabic,French, and English,Management Sciences for Health,U.S.A. 1994, p28.

[3] Lakhdhar Nsiri, Discours d'ouverture des travaux du Deuxième Forum scientifique des gouvernorats du Sud de la Tunisie sur la Jeunesse et la santé reproductive : Réalités et perspectives, 1 et 2 décembre Tozeur2005, p 4.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved



Dans ce contexte, il est utile d'indiquer que le taux d'enfants âgés de moins de cinq ans est en baisse considérable depuis le milieu des années soixante. On est passé de 18,6 % à 8,1 % aujourd'hui, ce qui prouve l'efficacité de la politique de population adoptée pour contrôler le rythme de la croissance démographique.

La proportion d'enfants âgés de 5 à 14 ans a connu une baisse aiguë en particulier depuis le milieu des années soixante-dix du siècle dernier contre une hausse du taux de la population âgée de 60 ans et plus. Une hausse qui n'a cessé de s'amplifier. Ainsi, cette tranche d'âge est-elle passée de ((% 5,5en 1984 à (9,3%) en 2004. En plus, la proportion de la population active (de 15 à 64 ans) est passée de 53 % au cours des années soixante du siècle dernier (XXe s.) à 73 % actuellement. L'évolution de la structure des âges de la population et le vieillissement qui en résultent se résument à deux indicateurs globaux : l'âge moyen, qui est la moyenne de l'âge des habitants, et l'âge médian, qui divise la population en deux groupes numériquement égaux : la moitié est plus jeune et l'autre moitié est plus âgée.

D'après le recensement général de la population et de l'habitat de 2014, l'âge moyen est estimé à 29,5 ans aujourd'hui contre 23,7 ans au milieu des années soixante. Quant à l'âge médian, il est passé de 17,3 ans à 25,4 ans au cours de l'année 2014[1].

[1] Recensement général de la population et d'habitat les premiers résultats, l'Institut national de la statistique. Recensement général de la population et de l'habitat2014, p59- 60 – 61.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

VII - soins des jeunes : Raisons, moyens et objectifs

Si nous suivons attentivement le thème de la jeunesse et de la santé reproductive, on se rend compte qu'il a pour racine la Conférence du Caire sur la Population et le Développement en 1994, qui était le point de départ réel de l'intérêt pour les jeunes. En Tunisie, les autorités aussi bien que les chercheurs ne se sont vraiment intéressés à la jeunesse en rapport avec la santé génésique et reproductive qu'après la Conférence du Caire. Dr Nabila Hamza, directrice exécutive du Centre de la Femme Arabe pour la Formation et la Recherche, explique cet intérêt en ces termes : « Cet intérêt est dû notamment au nombre croissant de plates-formes de mixité et d'adaptation sociale, au développement des moyens de communication et d'information et à la propagation des maladies sexuellement transmissibles, surtout la maladie du « SIDA »[1].

Aussi, la tenue de la Conférence internationale sur la population et le développement de 1994 a-t-elle représenté une véritable occasion de rappeler aux gouvernements l'importance de la mise en place de programmes d'information et de prestations adéquates adressés aux jeunes et susceptibles de les aider et de les mettre en garde contre les dangers des pratiques sexuelles non protégées, la grossesse non désirée et les maladies sexuellement transmissibles.

Dès le début, l'Office National de la Famille et de la Population a cherché, par le biais d'études de terrain, à comprendre l'entourage social-culturel et le comportement sanitaire des jeunes et ce en vue de collecter un ensemble d'informations qui seraient une base de données utilisée dans la mise en place de stratégies déterminant avec précision les soucis de la jeunesse en matière de santé sexuelle et reproductive et visant à l'enracinement de cette nouvelle culture dans son comportement.

Parmi ces recherches, on peut citer brièvement une enquête nationale qui a ciblé les jeunes tunisiens célibataires de la tranche d'âge (17-24). Le nombre de jeunes de l'échantillon sélectionné a été estimé à 2700 jeunes des deux sexes[2]. Cette recherche est parvenue à souligner l'importance de l'impact de la communication et de l'information sur le comportement des jeunes. Il a été démontré à travers l'enquête que ((% 96,7des jeunes regardent en permanence la télévision, (91,6 %) écoutent des stations de radio et (82,6%) lisent les journaux quotidiens[3].

Qu'ils soient écrits ou audiovisuels, ces outils de communication sont totalement intégrés à la vie des jeunes et peuvent, par conséquent, jouer un rôle important dans le changement du comportement des individus pour le meilleur ou pour le pire. Ils sont, en effet, en tête de la liste

[1] Nabiha Gueddana, Les jeunes au quotidien environnement socio-culturel et comportement de santé, Office National de la Famille et de la Population, Tunis1996, P17-18.
[2] Nabila Hamza, Les pratiques sexuelles des jeunes représentations et sources d'information dans un contexte de sida, Atelier scientifique, Modernité et mutations sociodémographiques de la famille tunisienne, Analyses approfondies des résultats de l'enquête PAPFAM en Tunisie, Office National de la Famille et de la Population, Tunis1996,P23-25.
[3] Voir les résultats de l'Enquête tunisienne sur la santé de la famille, Office national de la famille et de la population, 2001, P1.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

des sources de connaissances privilégiées pour les jeunes voulant s'enquérir de la santé sexuelle et reproductive. En outre, l'Enquête Tunisienne sur la Santé de la Famille a abouti à des résultats pratiques importants, à savoir la détermination des raisons du retard de l'âge du mariage, la place du sexe dans les centres d'intérêt des jeunes célibataires, leurs connaissances sur les maladies sexuellement transmissibles et les façons de les éviter, le degré de leur conscience des problèmes sociaux et des dangers sanitaires en rapport avec les pratiques sexuelles non protégées[1]. Ce tableau résume avec précision les besoins nécessaires des jeunes.

Tableau 1. Les besoins nécessaires des jeunes

1- Les soucis de santé reproductive	maladies sexuellement transmissibles- troubles du cycle menstruel - troubles pubertaires- cancers féminins- infirmité et maladies héréditaires - infertilité.
2- Les comportements à risque	Tabagisme – relations sexuelles non protégées – déviance sexuelle – alcoolisme – drogues – grossesse non désirée – exploitation sexuelle – avortement récurrent.
3- La prévention	Hygiène physique – pilules abortives - préservatifs - détection précoce des cancers féminins – consultation prénuptiale
4- Le dialogue au sein de la famille	- mauvaise compréhension de la santé mentale et sexuelle chez les enfants - la délinquance juvénile – fugue temporaire - limites du dialogue entre les parents et les enfants - absence du dialogue entre les parents - la violence au sein de la famille - l'échec et le décrochage scolaires

VIII- Communication / information et santé de la reproduction :

Les stratégies de communication et d'information en matière de santé reproductive se sont intéressées aux jeunes en milieu scolaire et extra-scolaire. À la lumière des études de terrain réalisées au début des années quatre-vingt-dix du XX^{e} siècle, l'Office National de la Famille et de la Population a mis en place un programme complet qui s'est bien adapté aux besoins d'information des jeunes et qui nous a permis de voir de près leur comportement sanitaire et social.

Le processus de l'éducation à la santé sexuelle en faveur de la jeunesse repose sur les trois principaux axes suivants :

Le premier axe porte sur l'éducation et l'instruction en matière de population afin de fournir aux jeunes des informations sur les questions démographiques et leur impact sur le développement économique et social. Cet axe est basé sur l'insertion des questions démographiques et des aspects de la santé reproductive dans les programmes officiels de l'enseignement primaire et secondaire

[1] Résultats de l'Enquête tunisienne sur la santé de la famille et les transformations sociales, Office national de la famille et de la population. Voir les résultats de l'Enquête tunisienne sur la santé de la famille. 2002, p 227- 233.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

et dans les programmes des centres de formation des filles en milieu rural (la puberté, la reproduction, les maladies sexuellement transmissibles, le sida, la contraception, le certificat prénuptial).

Le deuxième axe se rapporte à l'éducation sanitaire en milieu scolaire et universitaire. Ce sont les médecins des établissements d'enseignement préparatoire ou secondaire qui s'en chargent au moyen de visites régulières dans ces différents centres. Aux interventions des médecins s'ajoute le rôle des clubs de santé des établissements scolaires et culturels qui veillent à informer les jeunes des prestations de santé reproductive, à les aider à agir conformément aux règles de bonne conduite et à attirer leur attention sur les pratiques à risque auxquelles ils peuvent être exposés, en l'absence de mesures de prévention nécessaires et appropriées.

Le troisième axe a pour objet les interventions spécifiques menées par les structures agissant en faveur des adolescents et des jeunes[1].

Dans le cadre de l'action générale de l'Office National de la Famille et de la Population en matière de sensibilisation des jeunes et de développement de leurs connaissances, 380000 prises de contact ont été effectuées auprès des jeunes des deux sexes. À noter que (% 60) des bénéficiaires de ces programmes de sensibilisation/conscientisation sont des jeunes non encadrés.

Le programme pilote sur les jeunes et la santé reproductive nous a montré que les structures et les organisations chargées de l'encadrement des jeunes comptent essentiellement maintenant sur les pairs éducateurs (personnes-ressources de même statut/âge). Cette méthode de sensibilisation par les pairs s'est avérée efficace et elle a permis de créer un dynamisme manifeste chez les jeunes concernés, ce qui a élargi leurs connaissances en ce sens que chaque jeune, par le savoir qu'il a appris des autres et par son rayonnement, devient lui-même un noyau ressource capable de fournir l'information requise.

La création de cellules d'écoute dans les centres de santé de la reproduction et dans les espaces pour les jeunes a permis de faire un grand travail de sensibilisation et de propagation de l'information. Ainsi, chaque jeune visitant l'un de ces centres est bien reçu, bien renseigné sur tous les sujets qui le préoccupent et bien orienté vers les services appropriés en cas de besoin.

IX- Connaissance des jeunes et sources de leurs informations : résultats d'une étude de terrain :

Cette recherche a été réalisée dans certains clubs de santé scolaire, des maisons de culture et de jeunes, des centres de santé et des usines. La communauté de l'étude comprenait 492 jeunes des

[1] Population en Tunisie, la situation démographique et le Programme national de santé reproductive, Office national de la famille et de la population, Tunisie. 2004, p 17.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

deux sexes, 216 hommes et 276 femmes, âgés de 15 à 29 ans. Notre objectif essentiel dans cette recherche est de mesurer le degré de leurs connaissances des services de santé de la reproduction et d'en déterminer les sources. Il convient, dans ce cadre, de se demander s'ils sont au courant des maladies sexuellement transmissibles, surtout du SIDA et des moyens de prévention. En cas de besoin d'information, vers où se dirigent-ils réellement ? Commencent-ils à se familiariser avec les pairs éducateurs, les cellules d'écoute et les centres de soins pour les jeunes ?

Tout d'abord, il convient de définir brièvement la notion de maladies sexuellement transmissibles. Il s'agit d'infections qui se transmettent entre partenaires au cours des différentes formes de rapports sexuels non protégés. Elles sont transmises aussi par le sang contaminé (comme l'hépatite virale chronique B, le sida ou la syphilis, etc.)[1].

Par conséquent, le risque d'avoir l'une de ces maladies dépend de plusieurs facteurs :

- la multiplicité des partenaires sexuels.
- des rapports sexuels avec une personne atteinte.
- une transfusion sanguine où le donneur est un individu infecté.
- une infection materno-fœtale et materno-infantile (par l'allaitement).

En cas de SIDA, l'organisme est atteint d'un virus appelé virus de l'immunodéficience humaine (VIH), qui s'attaque au système immunitaire, c'est-à-dire les défenses naturelles du corps contre la maladie. Si elle n'est pas traitée, de graves maladies peuvent survenir. À préciser que la maladie ne se transmet pas par le toucher, le fait de serrer la main, le baiser, la nourriture, la piscine, les toilettes, le café, la salle de bains, les boissons, les ustensiles de cuisine, les vêtements, la sueur, les insectes et les moustiques ...

Remarquons, à cet égard, que nous avons volontairement adopté un échantillon varié de jeunes des deux sexes en termes d'âge, de niveau d'instruction ou d'activité professionnelle pour pouvoir mesurer le degré des connaissances des jeunes en rapport avec la santé sexuelle et reproductive et les moyens de prévention contre des maladies sexuellement transmissibles et déterminer la source par laquelle ils ont eu des informations qu'ils ont jugées correctes.

Dans l'ensemble, cette étude montre la modification progressive du niveau de connaissances des jeunes dans de nombreuses questions, principalement celles qui sont liées à la santé sexuelle et reproductive. Ces connaissances dépendent étroitement du niveau d'instruction des jeunes. Par

[1] Rapport sur les activités de l'Office national de la famille de la population. Tunis 2004, p 43.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

conséquent, une grande partie de ceux-ci a pris conscience de la gravité des maladies sexuellement transmissibles, tout en considérant que la pratique sexuelle non protégée est l'une des causes principales de la transmission.

Il a été démontré, dans cette étude de terrain, la nécessité d'impliquer plus d'enseignants animateurs de clubs de santé pour mener à bien les activités de sensibilisation. Ces clubs se chargent ainsi de propager une culture relative à la santé sexuelle et reproductive en milieu scolaire. En plus des clubs de santé, il est nécessaire de mettre en relief le travail fait par les bureaux d'écoute et de conseil en milieu rural et urbain. Quant au pair éducateur, force est de nous réexaminer son rôle et d'évaluer ses contacts avec ses pairs en ce sens qu'il y aura plus de dynamisme dans son action. Ainsi, doit-on multiplier les journées d'information portant sur les consultations pour jeunes et les prestations dispensées par les différents centres de santé ?

D'après les données de l'enquête de terrain que nous avons menée, il est important d'affirmer que les jeunes atteignent la puberté et l'adolescence sans être conscients des caractéristiques spécifiques de cette étape de vie. Faute de connaissances en matière de santé sexuelle et reproductive, le jeune se trouve parfois exposé à des pratiques et à des comportements agissant négativement sur sa santé (grossesse non désirée, conduite à risque, tabagisme, alcoolisme, drogue, viol, violence familiale, maladies sexuellement transmissibles, etc.).

Dès lors, renforcer les programmes de sensibilisation et d'éducation adressés aux adolescents et aux jeunes dans le domaine de la santé de la reproduction devient aujourd'hui une nécessité absolue afin de les aider à adopter des conduites saines, loin de tous les risques.

Il ressort de ce qui précède que les parents, les éducateurs et les structures intervenantes doivent prendre en considération tant d'aspects de la question dans la communication avec les adolescents.

Les résultats de l'enquête de terrain ont montré que (% 63,3) des filles interrogées connaissent la durée et les étapes du cycle menstruel ainsi que l'évolution de l'ovule chez les femmes. Si d'après l'étude, ((% 60des garçons interrogés connaissent les comportements à risque chez les adolescents tels que la toxicomanie, le tabagisme et les pratiques sexuelles non protégées, (41%) des garçons seulement sont en mesure de mentionner avec précision les dangers de ces comportements sur la santé de l'adolescent. À cet égard, nous nous sommes interrogés sur les raisons de cette ignorance. S'agit-il vraiment d'un manque d'information ou bien vaut-il mieux parler d'une dénégation née à partir d'un état d'embarras où l'adolescent préfère ne pas penser à ces risques ? C'est ici la même remarque qu'on fait quand un fumeur évite de parler des effets nocifs du tabagisme ou de regarder un programme télévisé abordant les préjudices causés par le tabagisme à la santé de l'individu.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Concernant les dangers des relations sexuelles et les méthodes de prévention, on trouve que (65 %) des hommes et (85 %) des femmes ont pu parler des risques comme la grossesse non désirée, la perte de virginité, les maladies sexuellement transmissibles, la stérilité, etc. De même, (76 %) des hommes et (80 %) des femmes ont affirmé que la relation sexuelle aléatoire peut conduire à la grossesse et entraîner des maladies sexuellement transmissibles.

Au sujet de la prévention des maladies sexuellement transmissibles, (% 65) des hommes et (76 %) des femmes ont pu mentionner des méthodes préventives. À signaler ici que les filles sont plus renseignées que les garçons . Vu que les adolescents sont les plus exposés aux problèmes liés aux relations sexuelles, un grand effort est fourni pour protéger cette tranche d'âge fragile de tous les dangers. L'augmentation du taux de scolarisation et le caractère obligatoire de l'enseignement pour les élèves âgés de moins de 16 ans (Réforme de l'éducation 1991) ont permis à la majorité des adolescents d'être inscrite essentiellement aux établissements préparatoires.

Axer le travail d'information, d'éducation et de communication sur cette tranche d'âge est fort justifiable aujourd'hui. En plus, inscrire l'éducation sexuelle dans les programmes scolaires est devenu une question cruciale à la lumière d'un monde changeant et incertain à chaque instant, voire à chaque seconde.

Dans quelle mesure les jeunes ont-ils tiré profit des prestations dispensées en matière d'information, d'éducation, de communication et de sensibilisation par les cellules d'écoute et de conseil et par les différents centres sanitaires ? Cette étude a répondu à cette question en soulignant les différences entre les deux sexes à cet égard.

Compte tenu de l'importance, pour les parents, les éducateurs et les animateurs, de comprendre les spécificités de l'adolescence, et à travers la conception des adolescents de leurs comportements, il est nécessaire de souligner ce qui suit :

1. Renforcer le programme de dialogue au sein de la famille en multipliant les séances de sensibilisation en faveur des parents afin de développer leurs connaissances sur les spécificités de l'adolescence et de les informer des services disponibles pour leurs enfants dans le domaine de la santé sexuelle et reproductive.

2. Organiser des forums de discussion sur l'adolescence, à l'intérieur des établissements d'enseignement avec la participation des cadres éducatifs et sociaux, des organisations et des associations en rapport avec la jeunesse.

3. Mettre l'accent sur la question de la prévention des comportements à risque chez les adolescents en leur proposant des moyens efficaces qui les aident à surmonter cette étape relativement sensible de leur âge.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

4. Former beaucoup plus de cadres médicaux et paramédicaux et d'éducateurs au sujet de l'adolescence et de la puberté et de tous les aspects de la santé sexuelle et reproductive. Cette formation va être adressée par la suite aux jeunes adolescents qui en tireront profit.

Conclusion :

Ce que nous avons pu souligner dans cette étude, c'est que le jeune adolescent a un grand besoin d'encadrement. Ces recours récurrents aux services de communication et de soins nous poussent à améliorer la qualité des prestations sanitaires et éducatives mises en place.

En multipliant les études de terrain, on peut découvrir de près les vrais soucis des jeunes en matière de santé sexuelle et reproductive et leurs attentes futures.

À noter dans ce contexte la nécessité de fournir aux jeunes adolescents l'information exacte de façon à ce qu'ils se familiarisent avec tous les aspects de la santé de la reproduction. Pour ce faire, il est utile d'évaluer de façon systématique l'efficacité des prestations dispensées par les différentes structures intervenantes afin de mesurer de façon assez précise le degré d'effet de leur action. Cette évaluation ne peut se faire qu'à travers des enquêtes de terrain.

Promouvoir les activités des clubs de santé scolaires et universitaires ainsi que les divers clubs de santé en général est une question très importante vu qu'ils offrent aux jeunes un espace d'encadrement, de conseil, d'écoute, d'orientation et d'éducation.

Par son attachement aux soucis des jeunes dans tous les domaines, une bonne pédagogie de communication basée sur l'observation participante et non participante est susceptible de les amener à changer leurs conduites pour vivre une jeunesse saine et équilibrée, loin de toute forme de menace ou de risque.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Bibliographie :

- Al-Khouli, A. A. (1996). *Le sport et la société*. La Revue du Monde de la Connaissance (216).
- Clapper, J. (1978). *Mass media: Forces in our society*. Harcourt, Brace and Jovanovich.
- Eddik, A. (1986). Les médias, le 4e pouvoir. *La Revue de la Pensée Arabe Contemporaine* (41).
- Eddik, A., & Al-Asâad, M. M. (1993). *Rôle de la communication et des médias dans le développement : Recherche théorique et pratique* (1st ed.).
- Gueddana, N. (1996). *Les jeunes au quotidien : Environnement socio-culturel et comportement de santé*. Office National de la Famille et de la Population.
- Hamza, N., et al. (1996). Les pratiques sexuelles des jeunes : Représentations et sources d'information dans un contexte de sida. Dans *Modernité et mutations sociodémographiques de la famille tunisienne : Analyses approfondies des résultats de l'enquête PAPFAM en Tunisie*. Office National de la Famille et de la Population.
- Institut National de la Statistique. (2014). *Recensement général de la population et de l'habitat : Premiers résultats*.
- Khadhour, A. (1989). *La presse socialiste*. Dar Ibn Khaldun.
- Miller, J., et al. (1994). *Family planning terms: Pocket glossary in Arabic, French, and English*. Management Sciences for Health.
- Mohsen, M. (1996). Question de la jeunesse et problématique du développement : Vision sociologique des limites de la participation et des mécanismes de l'exclusion. *Une Revue Intellectuelle, Sociologique et Économique, 32*(5–6).
- Nsiri, L. (2005, December 1–2). *Discours d'ouverture des travaux du Deuxième Forum scientifique des gouvernorats du Sud de la Tunisie sur la jeunesse et la santé reproductive : Réalités et perspectives* [Conference opening address]. Tozeur, Tunisia.
- Office National de la Famille et de la Population. (2002). *Résultats de l'Enquête tunisienne sur la santé de la famille et les transformations sociales*.
- Office National de la Famille et de la Population. (2004). *Population en Tunisie : La situation démographique et le Programme national de santé reproductive*.
- Office National de la Famille et de la Population. (2005). *Rapport sur les activités de l'Office national de la famille et de la population*.
- Othman, Z. (2009). *Le rôle des jeunes dans le processus de changement social*.
- Rushti, J. A. (1971). *Les théories des médias à l'époque moderne*. La Maison de la Pensée Arabe.
- Saâti, S. H. (1994). *Le rôle des jeunes filles égyptiennes dans le changement social dans le contexte historique de la réalité sociale (Études sociales, n°* 10).
- United Nations Population Fund. (1998). *Bulletin de la Conférence internationale sur la population et le développement*.
- Voyenne, B. (1979). *L'information aujourd'hui*. Armand Colin.
- Wright, C. (1959). *Mass communication: A sociological perspective*. Random House.
- *Dictionnaire encyclopédique*. (1965).

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Contemporary Didactic Strategies as an Approach to Enhancing Adaptive Educational Assessment in Moroccan Educational Institutions: A Theoretical Study in Light of the Health-Promoting Schools Framework

Karima Douhou[1], Noureddine Haji[2]

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 13

To cite this article: Douhou, K., Haji, N. (2026). Contemporary Didactic Strategies as an Approach to Enhancing Adaptive Educational Assessment in Moroccan Educational Institutions: A Theoretical Study in Light of the Health-Promoting Schools Framework. Science Step Journal, 4(13). ISSN: 3009-500X. https://doi.org/10.5281/zenodo.22113634

Abstract

This study examines the role of contemporary didactic strategies in enhancing adaptive educational assessment within recent transformations in educational practices, particularly in Moroccan inclusive schools and Health-Promoting Schools. It assumes that interactive approaches, including cooperative, problem-based, project-based, and technology-supported learning, can improve learning quality and promote flexible, equitable, and learner-centered assessment practices responsive to diverse educational needs. Using a descriptive-analytical approach, the study reviews relevant educational literature and previous research on contemporary didactics, interactive learning, adaptive assessment, and inclusive education. Particular attention is given to learners with learning disabilities and special educational needs. The findings indicate that contemporary didactic strategies contribute to a shift from standardized, achievement-oriented assessment toward adaptive assessment that considers individual differences and adjusts assessment tools, criteria, and procedures to learners' abilities and needs. Adaptive assessment also supports educational inclusion, equity, and equal learning opportunities. The study proposes an integrated theoretical framework linking contemporary didactics, adaptive educational assessment, inclusive education, and the Health-Promoting Schools approach, providing a conceptual foundation for developing more inclusive, equitable, and responsive assessment models.

Keywords: Contemporary didactic strategies, Adapted educational assessment, School health

[1] PhD Researcher in Sociology, Moroccan Society: Dynamics and Values Laboratory, Faculty of Letters and Humanities, Chouaib Doukkali University, El Jadida, Morocco. Email: douhou.k526@ucd.ac.ma

[2] Lecturer-Researcher in Sociology, Moroccan Society: Dynamics and Values Laboratory, Faculty of Letters and Humanities, Chouaib Doukkali University, El Jadida, Morocco.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

الاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة مدخلا للارتقاء بالتقويم التربوي المكيف بالمؤسسات التعليمية المغربية: دراسة نظرية في ضوء المدارس المعززة للصحة

كريمة الدوهو، نور الدين حجي

ملخص

تناول يهدف هذا البحث إلى دراسة دور الاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة بوصفها متغيرًا مستقلًا في تعزيز التقويم التربوي المكيف بوصفه متغيرًا تابعًا، في سياق التحولات التي تشهدها الممارسات التعليمية الحديثة، ولاسيما في إطار المدرسة المغربية الدامجة ومعايير المدارس المعززة للصحة. وينطلق من فرضية مفادها أن اعتماد استراتيجيات التعلم التفاعلي، كالتعلم التعاوني، والتعلم القائم على حل المشكلات، والتعلم بالمشروعات، والتعلم المدعوم بالوسائط الرقمية، يسهم في تحسين جودة التعلمات، وتطوير أدوار المدرس والمتعلم، وبناء ممارسات تقويمية أكثر مرونة وإنصافًا واستجابة لتنوع حاجات المتعلمين. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بالاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة، والتعلم التفاعلي، والتقويم التربوي المكيف، والتربية الدامجة، بهدف تحليل العلاقة بين الممارسات التدريسية الحديثة وملاءمة آليات التقويم لحاجات المتعلمين، ولاسيما ذوي اضطرابات التعلم وذوي الاحتياجات الخاصة.

وأظهرت النتائج أن الاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة تمثل مدخلًا أساسيًا لتطوير التقويم التربوي، من خلال الانتقال من تقويم موحد قائم على قياس التحصيل إلى تقويم متكيف يراعي الفروق الفردية ويكيف أدواته ومعاييره وفق قدرات المتعلمين واحتياجاتهم، بما يدعم الإدماج المدرسي ويعزز تكافؤ الفرص والإنصاف. وتتمثل الإضافة العلمية للبحث في تقديم تصور نظري تكاملي يربط بين الديداكتيك المعاصر والتقويم التربوي المكيف والتربية الدامجة ومعايير المدارس المعززة للصحة، بما يسهم في إثراء الأدبيات التربوية ويفتح آفاقًا لتطوير نماذج تطبيقية أكثر شمولًا وعدالة في تقويم تعلم جميع المتعلمين.

الكلمات المفتاحية

الاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة ، التقويم التربوي المكيف، الصحة المدرسية.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

المقدمة

شهدت المنظومة التربوية خلال العقود الأخيرة تحولات عميقة انتقل فيها الاهتمام من التركيز على نقل المعارف إلى بناء التعلمات وتنمية الكفايات، مما أفرز اعتماد الاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة القائمة على التعلم النشط والتفاعلي، التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية من خلال الحوار والتعاون وحل المشكلات والتعلم الذاتي. وتسهم هذه الاستراتيجيات في تحسين الممارسة الصفية وتطوير التقويم التربوي عبر توفير بيئة تعليمية تراعي الفروق الفردية، وتعزز التفكير الناقد والإبداعي والتواصل، بما يحقق تعلماً أكثر ارتباطاً بحاجات المتعلمين ومتطلبات المجتمع.

وتستند هذه الاستراتيجيات إلى تطور الفكر الديداكتيكي الذي اهتم بآليات بناء المعرفة واكتسابها، حيث برزت الوضعية-المشكلة مع فيليب ميريو بوصفها مدخلاً لبناء التعلم من خلال مواجهة المتعلم لمواقف تعليمية مركبة، والتعاقد الديداكتيكي لدى غي بروسو الذي ينظم العلاقة بين المدرس والمتعلم أثناء التعلم، والنقل الديداكتيكي عند إيف شوفلار الذي يفسر انتقال المعرفة العلمية إلى معرفة مدرسية قابلة للتدريس، إضافة إلى الصراع المعرفي المستند إلى تصورات جون بياجيه، ومعالجة التمثلات عند جان بيير أستولفي وأندري جيوردان، والتي تؤكد أهمية الانطلاق من التصورات القبلية للمتعلمين وإعادة بنائها. وقد أسهمت هذه المقاربات مجتمعة في الانتقال من منطق التلقين إلى منطق بناء التعلمات، بما ينسجم مع التوجهات المعاصرة في الديداكتيك وعلوم التربية.

وانطلاقاً من هذه الأهمية، يهدف هذا البحث إلى إبراز **دور الاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة في تعزيز آليات التقويم التربوي المكيف، من خلال الوقوف على أسسها النظرية ومظاهر توظيفها داخل الفصل الدراسي، واستجلاء إسهامها في بناء تعلم ذي معنى يحقق الانخراط الفعلي للمتعلم في مختلف مراحل التعلم والتقويم.**

- **إشكالية البحث**

يعرف المجال التربوي في الآونة الأخيرة تحولات متسارعة بفعل التطورات العلمية والتكنولوجية والمعرفية، مما فرض على المنظومة التعليمية مراجعة أساليب التدريس التقليدية والبحث عن استراتيجيات ديداكتيكية حديثة أكثر قدرة على تحقيق التعلم الفعال. ولم تعد العملية التعليمية تقتصر على نقل المعارف من المدرس إلى المتعلم، بل أصبحت ترتكز على إشراك المتعلم في بناء تعلماته وتنمية قدراته الفكرية والمهارية. وفي هذا السياق برزت مجموعة من الاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة التي ساهمت في تطوير الممارسات الصفية وجعلها أكثر تفاعلية ومرونة، الأمر الذي يطرح تساؤلات حول طبيعة هذه الاستراتيجيات وأثرها في تحسين جودة التعلمات داخل الفصل الدراسي.

كما لا ننسى أن الممارسة الصفية المتجددة والتي تتطور باستمرار تلعب دورا فعالا في تحسين مستوى المتعلمين، بحيث لا تبقى وظيفة منحصرة فقط في قياس المعارف السابقة، وإنما تسهم هذه العملية أيضا في تطوير مهارات النقد والتفكير الإبداعي لدى المتعلمين.

وعلى هذا الأساس فإن المؤسسات التعليمية تسعى إلى الارتقاء بجودة التعليم من خلال اعتماد مقاربات واستراتيجيات ديداكتيكية حديثة تستجيب لمتطلبات المتعلم المعاصر. غير أن نجاح هذه الاستراتيجيات يظل مرتبطاً بمدى قدرتها على تطوير الممارسات الصفية وتحقيق التفاعل الإيجابي بين مختلف مكونات العملية التعليمية. ومن هنا تتمثل إشكالية البحث في التساؤل الآتي:

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

إلى أي حد أسهمت الاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة الارتقاء بمبادئ التقويم التربوي الدامج والمكيف

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية:

- ما المقصود بالاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة؟
- ما أهم أنواعها ومرتكزاتها النظرية؟
- كيف أثرت هذه الاستراتيجيات في أدوار المدرس والمتعلم؟
- ما انعكاساتها على الممارسات الصفية وجودة التعلمات؟
- **أهداف البحث**

يهدف هذا البحث إلى:

- التعرف على مفهوم الاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة وخصائصها.
- إبراز أهم الاستراتيجيات المعتمدة في التدريس المعاصر.
- الكشف عن دور هذه الاستراتيجيات في تطوير الممارسات الصفية.
- توضيح أثرها في تحسين التفاعل الصفي وتنمية التعلمات.
- إبراز التحولات التي طرأت على أدوار المدرس والمتعلم داخل الفصل الدراسي.
- **أهمية البحث**

الأهمية النظرية

تنبع الأهمية النظرية لهذا البحث من كونه يسلط الضوء على أحد المواضيع التربوية المعاصرة المرتبطة بتجديد الممارسات التعليمية، كما يساهم في إثراء المعرفة العلمية المتعلقة بالاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة وأسسها البيداغوجية.

الأهمية التطبيقية

تكمن الأهمية التطبيقية في إبراز الكيفية التي يمكن من خلالها توظيف الاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة داخل القسم الدراسي بما يسهم في تحسين الأداء التعليمي، ورفع مستوى التفاعل والمشاركة لدى المتعلمين، وتعزيز جودة التعلمات.

- **منهج ومنهجية البحث**

اعتمد البحث على **المنهج الوصفي التحليلي** باعتباره الأنسب لدراسة **موضوع الاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة وتعزيز آليات التقويم المكيف**، من خلال جمع المعطيات النظرية المتعلقة بالمفاهيم والمقاربات التربوية و السوسيولوجية الحديثة وتحليلها و'تفسيرها للكشف عن أهم الأدوار التي تؤديها هذه الاستراتيجيات في تطوير العملية التعليمية التعلمية.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

كما أن هذا البحث سيركز على ثلاث أولهما الإطار المفهومي والنظري للبحث والمحور الثاني يتحلل من خلاله العلاقة بين المعلم والمتعلم في ظل الاستراتيجيات المعاصرة. و أخيرا الثالث سيرتبط بدور الاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة في الارتقاء بمعايير التقويم التربوي المكيف.

- **الدراسات السابقة**

شهدت الأدبيات التربوية اهتمامًا متزايدًا بالاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة بوصفها مدخلًا لتطوير الممارسات التعليمية وتحسين نواتج التعلم. فقد أكدت دراسة Bonwell & Eison (1991) أن استراتيجيات التعلم النشط ترفع من مستوى مشاركة المتعلمين، وتنمي التفكير الناقد، وتزيد من فاعلية التعلم مقارنة بالأساليب التقليدية. كما أوضح Prince (2004) أن التعلم التفاعلي يسهم في تحسين الفهم العميق للمفاهيم وتنمية مهارات حل المشكلات، بينما بينت دراسة Johnson & Johnson (2009) أن التعلم التعاوني يعزز التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية من خلال التفاعل الإيجابي بين المتعلمين.

وفي مجال التقويم، توصلت دراسة Black & Wiliam (1998) إلى أن التقويم التكويني والتغذية الراجعة المستمرة يؤديان إلى تحسين تعلم المتعلمين، ويجعلان التقويم جزءًا من عملية التعلم وليس مجرد وسيلة للحكم على نتائجه. كما أبرز Hattie (2009) أن التغذية الراجعة تعد من أكثر العوامل تأثيرًا في رفع جودة التعلم، بينما دعت UNESCO (2021) إلى اعتماد ممارسات تعليمية وتقويمية مرنة تستجيب لاحتياجات المتعلمين وتنسجم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين. ومن جهة أخرى، أكدت منظمة الصحة العالمية (WHO, 2021) في إطار معايير المدارس المعززة للصحة أن المدرسة مطالبة بتوفير بيئة تعليمية شاملة ومنصفة، وأن عمليات التدريس والتقويم ينبغي أن تراعي الصحة والرفاه والإنصاف، وأن تتكيف مع احتياجات جميع المتعلمين.

- **التعقيب على الدراسات السابقة**

ورغم القيمة العلمية لهذه الدراسات، فإنها ركزت في معظمها على فعالية الاستراتيجيات الديداكتيكية في تحسين التحصيل الدراسي، أو على أهمية التقويم التكويني والتغذية الراجعة، أو على معايير المدارس المعززة للصحة كلٌّ على حدة، في حين أغفلت الربط النظري بين هذه المحاور الثلاثة. كما لم تتناول بصورة مباشرة دور الاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة في بناء تقويم تربوي متكيف يراعي الفروق الفردية، ويستجيب للاحتياجات الصحية والنفسية والاجتماعية للمتعلمين، في ضوء معايير المدارس المعززة للصحة.

وانطلاقًا من هذه الفجوة، يسعى هذا الموضوع إلى تقديم إطار نظري متكامل يربط بين الاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة والتقويم التربوي المتكيف ومعايير المدارس المعززة للصحة، مبرزًا الكيفية التي يمكن من خلالها للاستراتيجيات التفاعلية، والتعلم التعاوني، والتعلم القائم على المشروعات، والتقويم التكويني، والتقويم القائم على الأداء، أن تسهم في بناء نظام تقويمي أكثر مرونة وعدالة وشمولًا، يدعم تعلم جميع المتعلمين ويعزز جودة التعليم في المدارس المعاصرة.

كما يسعى هذا البحث تقديم إضافة علمية تتمثل في بناء تصور نظري يوضح الكيفية التي تسهم بها الاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة في تطوير معايير التقويم التربوي، من خلال دمج التعلم التفاعلي بالتقويم التكويني والتقويم البديل والتقويم القائم على

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

الأداء، بما يعزز جودة العملية التعليمية ويجعل التقويم أكثر عدالة وموضوعية وشمولًا، ويواكب متطلبات التربية الحديثة ومهارات القرن الحادي والعشرين.

المحور الأول: الإطار النظري البحث والدراسات السابقة

الاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة : مفهومها، خصائصها ومرتكزاتها النظرية

1. مفهوم الديداكتيك والاستراتيجية الديداكتيكية المعاصرة

سنعمل من خلال هذا المحور على تعريف بعض المفاهيم والمصطلحات الأساسية ذات العلاقة بمفهوم الديداكتيك والاستراتيجية الديداكتيكية، والتي ينبغي التمييز بينها وعدم الخلط بين معانيها أثناء استعمالها على المستوى الأكاديمي أو في عملية التدريس والممارسة الصفية. ومن بين هذه المصطلحات والمفاهيم نجد: **الطريقة – الاستراتيجية – التدريس – التعلم – التعليم – طريقة التدريس – الأسلوب...**، وبعيدا عن الاستغراق في تحديد الاختلافات الحاصلة بين هذه المفاهيم سنكتفي بتعريف كل واحد منها على حدة[1].

الجدول (1): الفرق بين الطريقة والاستراتيجية والأسلوب

	التعريف	الهدف
الاستراتيجية	- خطة شاملة ومدروسة لتحقيق أهداف قريبة المدى أو بعيدة المدى، وتتضمن عدة خطوات وإجراءات منظمة.	- رسم خطة كاملة وشاملة لعملية التدريس
الطريقة	- الآلية التي يختارها المدرس من أجل تحقيق الأهداف وإيصال المحتوى للمتعلم.	- تنفيذ عملية التدريس بجميع مراحلها داخل الصف الدراسي
الأسلوب	- النمط الذي يتبناه المعلم لتنفيذ فلسفته التدريسية حين التواصل المباشر مع المتعلمين.	- تنفيذ طريقة التدريس.

1.2. مفهوم الديداكتيك وسياق نشأته

إن تعريف أي مفهوم يفرض علينا تتبع مساره التاريخي وحصر جميع الدلالات التي ما انفك يكتسبها المصطلح تاريخيا وصولا إلى الاستخدام الحالي فاللفظ قديم جديد، إذ هو من أصل يوناني Didaktikos وتعني "فلنتعلم، أي يعلم بعضنا بعضا" وهي مشتقة من مصدر يوناني Didaskein وتعني التعليم. إذ كانت تطلق عندهم على ضرب من الشعر يتناول شرح المذاهب الفلسفية والعلمية لعامة الناس وتبليغ دلالاتها المستعصية عليهم، وقد استعمل اللفظ في البداية للدلالة على "فن التعليم"، وذلك في الأدبيات التربوية من بداية القرن السابع عشر سنة 1613 من طرف **كريستوف هيلفج K.Helwig وراتيش و W.Ratich** في بحثهما: "تقرير مختصر في الديداكتيكا

[1]- إيمان محمد محتوت وعباس جعفر زينب، ***استراتيجيات التدريس الحديثة***، ط الأولى، الرياض، مكتبة الراشد، 2014، ص 11.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

عند راتيش". كما وسم **أموس كومنيوس** سنة 1657 كتابه ب " الديداكتيكا الكبرى Didactica Magna، وبعد هذا الأخير الأب الروحي للبيداغوجيا ويعتبر الديداكتيك فنا عاما للتعليم وللتربية أيضا وتدل الكلمة حسبه على فن تبليغ المعارف لكافة الناس[1].

ومع بداية القرن التاسع عشر سعى الفيلسوف الألماني **جون فريديريك هربارت J.F.Herbart** وضع الأسس العلمية للتعليمية أو الديداكتيك كنظرية للتعليم إذ اهتم بأساليب تبليغ المعارف للمتعلم من طرف المعلم وتحليل نشاطات المعلم داخل القسم، كما أنه يعتبر من رواد البيداغوجيا العلمية، كما اشتهر بخطواته الخمس في التدريس : التمهيد – العرض – الربط – التعميم – التطبيق[2].

وقد برز تيار التربية الحديثة بزعامة **جون ديوي John Dewey** مع بداية القرن العشرين حيث أكد ديوي على فعالية المتعلم، واعتبر الديداكتيك نظرية للتعلم لا للتعليم. وهكذا فقد استعمل لفظ الديداكتيك للدلالة على كل ما يتعلق بالتعليم ويتمثل في الأنشطة التي تجري داخل الأقسام وترمي إلى تبليغ المعارف والمهارات المختلفة[3].

وقد ترتب عن هذا الاستعمال تيارين، يوظف الأول هذا اللفظ باعتباره صفة تضاف لكل نشاط تعليمي يجري داخل الأقسام، أما الثاني فينظر إلى الديداكتيك بوصفه علم مستقل من علوم التربية. ظهر حديثا، إذ لا يمكن التأريخ له إلا خلال ثلاثين سنة الأخيرة من القرن المنصرم، وفي هذا الإطار أكد **"فيليب ميريو" "Meirieu Philippe"** على أن الديداكتيك ليس وليد اللحظة بل إنه وليد سيرورة تاريخية طويلة جدا[4] .

ومن منظري علوم التربية فهناك من اعتبر **هانس أيبلي Hans Aebli** أول من اقترح سنة 1951 إطارا عمليا لموضوع الديداكتيك في مؤلفه La didactique psychologique ، حيث نظر إلى الديداكتيك كمجال تطبيقي لنتائج السيكولوجيا التكوينية.[5]

ولطالما استعملت كلمة «ديداكتيك» في اللغة الفرنسية كـ«نعت / صفة [...] وأحيانا مع دلالة إضافية قدحية، لوصف كل ما له علاقة بالتدريس باعتباره نقلا تلقينيا للمعرفة أساسا. أما الآن فقد صارت إسما يشير إلى علم، أو على الأقل إلى حزمة من الحقول المعرفية ذات الطابع العلمي».

ويشير محمد الدريج، بصدد هذه الكلمة، إلى اتجاهين؛ الأول يعتبره "مجرد صفة ننعت بها النشاط التعليمي الذي يحدث أساسا داخل حجرات الدرس"، والثاني "يجعل من الديداكتيك علما مستقلا من علوم التربية"[6].

---

[1]- محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس، مجلة علوم التربية عدد 47، مارس 2011، ص 81.

[2]Johann Friedrich Herbart, Principales œuvres pédagogiques : pédagogie générale, esquisse de leçons pédagogiques, aphorismes et extraits divers, trad. A. Pinloche (Paris: Félix Alcan, 1894.p 15 - 42

[3]Dewey John. 1916. Democracy and Education. New York: Macmillan.

Dewey John. 1938. Experience and Education. New York: Macmillan.

[4]Meirieu, Philippe. Apprendre... oui, mais comment. Paris: ESF éditeur, 1987

[5]- محمد صهود، مفهوم الديداكتيك: قضايا وإشكالات، مجلة التدريس عدد 7، يونيو 2015، ص 199 – 120.

[6]-عيسى طاب، في سؤال الديداكتيك، مرجع سابق، ص 160.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

ومنذ بداية السبعينات بدأ ترسيخ الدلالة الأخيرة، مع تزايد كبير في الاستعمال المؤسسي للكلمة، علاوة على تنامي قوي كمي على الأقل "للأعمال العلمية التي تعلن انتماءها إلى هذا الحقل المعرفي". هكذا أثبت دانييل **لاكومب Daniel Lacombe** وجود ميدان معرفي جديد ترتبط به مجموعة من التخصصات تدور حول إشكاليات التدريس، ولابد هنا أن نشير إلى أن إشكاليات التدريس كانت أيضا موضوعا لحقل البيداغوجيا، إلا أن هذه الأخيرة كانت تنظر إلى إشكالية التدريس من منظور عام، وهذا ما يحاول المنظور الديداكتيكي تجاوزه. وتلك قضية سنعمق النظر فيها في الفقرات الموالية من هذه الدراسة[1].

وتشكل مرحلة الثمانينات الانطلاقة الفعلية للبحوث في مجال الديداكتيك. وتعتبر أعمال "**غاستون باشلار**" في الابستيمولوجيا "**وجان بياجي**" في البنائية وعلم النفس المعرفي مرجعية لتلك البحوث لاسيما ما تعلق بتمثلات التلاميذ وتفاعلهم مع محيطهم الطبيعي والاجتماعي، ومن الظواهر التي دفعت لانطلاق البحوث الديداكتيكية في العشرينات الأخيرة من القرن المنصرم لاسيما ظاهرة الفشل المدرسي وتراجع المستوى التعلمي والمستوى الثقافي للتلاميذ الذي أصبح ظاهرة عالمية. ويعتبره البعض ومنهم **Michel Develay** السبب المباشر في إعادة النظر في تعريف الديداكتيك، بحيث عرفه على أنه العلم الذي يقوم على مجموعة من الشروط التي تساعد على تحويل المعرفة العالمة إلى معرفة يدركها المتعلم ويفهم مغزاها وفي متناول قدراته العقلية والفكرية[2].

جدير بالذكر أن كثيرا من الباحثين العرب يفضلون تعريب اللفظ "ديداكتيك" بدل ترجمته تجنبا لكل غلط اصطلاحي أو تضخم سيمانتي. إذ يعبر عنه ترجمة بألفاظ مختلفة: تعليمية تعليميات علم التدريس علم التعليم التدريسية... وليس من شأن ذلك سوى أن يؤدي بالباحثين إلى الانزياح عن إشكالاته الحقيقية ويُزيغهم عن البحث في قضاياه المتمثلة في مباحثه وعلاقاته بعلم النفس والبيداغوجيا والابستيمولوجيا. إلى نقاش مستفيض لا طائل منه[3].

ومن بين الالفاظ الأكثر استعمالا من قبل الباحثين العرب هو لفظ: "التعليمية" وإن كان البعض يفضل: "تعليمياتية". ويعتبر **حنفي بن عيسى** التعليمية مصدر صناعي للفظ "تعليم" المشتق من الفعل "علم" الذي يعني وسم ووضع علامة.

وفي هذا الإطار سنبدأ بعرض بعض التعريفات وصولا إلى التعريف الإجرائي الذي نعتقد بأنه **تعريف يجمع بين البعد النظري والتطبيقي من المفهوم ويساعد في الارتقاء بالممارسة الصفية وتجويد عمليات التقويم التربوي.**

لقد عرفه "**لالاند**": "بأنه جزء من علم التربية موضوعه التدريس". وهو بالنسبة **للاكومب 1968 Lacomb** نهج أو أسلوب لتحليل الظواهر التعليمية. وهو عند **B.Jasmin** تفكير في المادة الدراسية بهدف تدريسها. وبعده **M.Reuchlin 1974** مجموع الطرائق والتقنيات والوسائل التي تساعد على تدريس مادة معينة، أما **Regend 1988** فيعرفه بأنه: "علم إنساني مطبق موضوعه إعداد وتجريب وتقديم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية"[4].

[1]- محمد صهود، مفهوم الديداكتيك، مرجع سابق، ص 121.

[2]- Michel Develay, De l'apprentissage à l'enseignement (Paris: ESF éditeur, 1992).

[3]- عيسى طاب، سؤال الديداكتيك، مرجع سابق، ص 163.

[4]- المرجع نفسه، ص 166

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

وهو بالنسبة **لبنشامل Pinchimel** الديداكتيك مجموع الطرق والأدوات التي تستهدف مساعدة المدرسين على تنظيم تعليمهم وممارسة أفضل لمهنتهم. وعند **ميالاري G. Mialaret** الديداكتيك موضوع يهتم بالتدريس ويتخذه هدفا له وبالتالي فهو يحدد مجموعة من الطرق والتقنيات الخاصة بالتدريس مع تحديد وسائل العملية التعليمية التعلمية[1].

وقد عرفه **محمد الدريج** بقوله : "هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحس حركي المهاري[2]."

إن الحديث عن سهوله تعريف مفهوم الديداكتيك هو ضرب من الوهم، إذ لا يوجد تعريف جامع مانع وموحد له، فكل تعريف يقدم جانبا مهما من المفهوم ويكشف عن عمقه النظري والمنهجي.

إن جل التعريفات التي قدمناها تكتسي أهمية فائقة ولها دور مهم في التأسيس النظري للديداكتيك؛ لأنها من ناحية ترتبط بمرحلة من تطور الديداكتيك، ومن ناحية أخرى تعبر عن منظور معين لتأسيس الديداكتيك وهو ما يعبر عن الطابع الإشكالي للمفهوم أكثر مما يفيد التعريف، فضلا عن أنها تطرح أكثر من إشكال خاصة عند ملامستها لحقول معرفية أخرى مثل **البيداغوجيا** وقد أشرنا إلى ذلك من قبل إذ أكد على واقع التقاطع والتداخل بين الديداكتيك وكثير من علوم التربية وبالتالي فخير طريق للإحاطة بالمفهوم هو القيام بعمل استنتاجي من تلك التعريفات لتحديد مهام وميادين تدخل الديداكتيك أو الفعل الديداكتيكي. وهكذا يتبين لنا مما سبق أن الديداكتيك علم يرتكز على مقاربة علمية تكاملية بين عدة تخصصات وتعنى بدراسة مشكلات التعليم؛ بمعنى لا تشكل حقلا معرفيا خاصا أو علما مستقلا حتى وإن ذهب البعض إلى ذلك أو كانت الديداكتيك ذاتها تنشد ذلك.

إن علم الديداكتيك كما وصفه بعض الباحثين في مجال التربية لا ينكر قط تقاطعه وتشابكه مع حقول التربية الأخرى، إذ قد يكون العلم قائما بذاته ولا يمنعه ذلك من التواصل مع غيره بل بسبب مشكلات أبستمولوجيا وميتودولوجية كثيرة يطرحها موضوعه ومنهجه فالتعلم مثلا وبالرغم من أن الديداكتيك يتناول مشكلات تعليمية، وقد لا تشكل موضوعا للديداكتيك حسب البعض بل لعلم النفس التربوي، لأنه يعتقدون بأنه علم تطبيقي موضوعه تحليل العملية التعليمية التعلمية وتحضير وتجريب وتقويم الاستراتيجيات التربوية وإعداد نماذج معيارية. نقول هذا ونشير إلى استمرار البحوث والنقاش حول المفهوم مع الإشارة أيضا إلى مدى التقدم الذي تحقق في هذا المجال.

أما بالنسبة إلى التعريف الإجرائي الذي خلصنا إليه فيتمثل **في أن الديداكتيك هو عبارة عن دراسة علمية تقوم على مقاربة تخصصية مشتركة بين مجموعة من الحقول المعرفية، بغية الارتقاء باستراتيجيات التدريس وتجويد الممارسة الصفية و أيضا الارتقاء بالتقويم التربوي**

[1]- عيسى طاب، مرجع سابق، ص 163.

[2]- عيسى طاب، سؤال الديداكتيك، مرجع سابق، ص 164.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

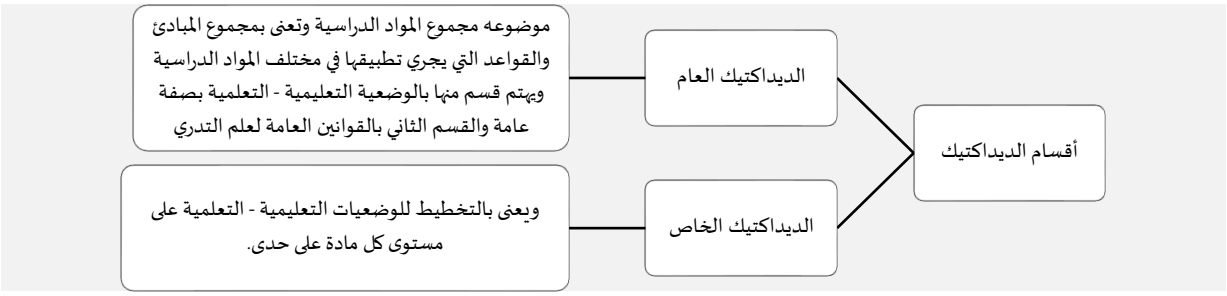
1.1.2. القضايا التي يهتم بها الديداكتيك

1. **المسائل الابستيمولوجية:** التي تطرحها كل مادة بحسب خصوصياتها والتي يتم تناولها عند النقل الديداكتيكي سواء فيما تعلق بإعداد المناهج التربوية وتحويل المعارف العالمة إلى معارف موجهة للتدريس أو عند الإعداد للوضعيات التعليمية التعلمية أي الانتقال بتلك المعارف إلى معرفة مدرسة منظمة ومدمجة ومكيفة بحسب مقتضيات تلك الوضعيات.
2. **مسائل التخطيط والاستراتيجيات والتنظيم:** ونعني بذلك الجوانب الميتودولوجية والبيداغوجية أو الأساليب الكفيلة بتبليغ تلك المعارف والمهارات بما يحقق الأهداف المنشودة من الوضعيات التعليمية - التعلمية. وهنا يبرز الطابع التطبيقي للديداكتيك حيث يتمثل جل جهدها في إعداد استراتيجيات تعليمية وتطبيقها وتقويمها وكذا إعداد المشاريع التعليمية[1].
3. **التفكير في انشغالات المتعلم وحاجاته بما يستلزمه:** ذلك من تحضير لكيفيات الاستجابة لها وإشباعها. وكذا تناول قضايا تمثلات المتعلم للمحيط، وكذلك العوائق النفسية بالأساس التي تمنع عملية التعلم بتشخيصها والعمل على تجاوزها.
4. **انتقاء الوسائل التعليمية الضرورية للعملية التعليمية – التعلمية:** مثل الكتاب المدرسي والوسائل المادية الأخرى.[2]

2.1.2. أقسام الديداكتيك

ينقسم الديداكتيك حسب الباحثين والتربويين إلى فرعين أساسيين، واللذان سنحددهما من حلال الخطاطة.

الشكل (1): أقسام الديداكتيك



المصدر: إعداد الباحثة بناء على الأدبيات التربوية

[1]- عيسى طاب، مرجع سابق، ص 164.

[2]- صهود، مرجع سابق، ص 124.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

ويحدد **"محمد الدريج"** هذين الفرعين بقوله : "علم التدريس العام هو مجموع المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع التلاميذ" أما علم التدريس الخاص فيقصد به : "الاهتمام بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية، والاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة أو بتلك"[1].

3.1.2. بعض مفاهيم الديداكتيك

- **النقل الديداكتيكي Transposition Didactique**

يعرفه معجم علوم التربية: **"مفهوم أساسي من مفاهيم ديداكتيك الرياضيات. ويقصد به العملية التي يتم بها الانتقال بالمعارف من مستوى معارف علمية دقيقة ينتجها المختصون إلى مستوى معرفة قابلة للتعليم والتعلم"؛ أي نقل المعرفة من الحقل العلمي البحث إلى فضاء التعليم والممارسة التربوية، وفقا لمستويات النمو العقلي والنفسي للمتعلمين وكذا حاجاتهم و انشغالاتهم"[2]**. إنه بالجملة عمل انتقاء وعزل واختزال للمعرفة لتحويلها إلى المجال المدرسي وفق شروط ومقاييس العملية التعليمية التي تخضعها لتغيرات سواء في الشكل أو المضمون وتحولات تخرجها من حالتها الخام ومن سياقها السوسيولوجي الثقافي لتدمجها وتعطيها وظيفة ضمن سياق دراسي. أو إن شئنا هو إعادة هيكلة لهذه المعرفة. وهو يتم على مستويين[3].

مستوى إعداد المناهج التعليمية حيث يتم الانتقال من المعرفة العالمة الخالصة إلى المعرفة الواجب تدريسها. ويتمثل في وضع البرامج الدراسية والوثائق المرافقة لها وتأليف الكتب المدرسية وانتقاء الوسائل المدرسية.[4]

مستوى تدبيروتخطيط الوضعيات التعليمية التعلمية، ويسمى أيضا التحضير ويتمثل في مجمل العمليات التي يقوم بها المعلم لإعداد المادة الدراسية وتكييف مضامين الكتب المدرسية ومختلف المصادر والمراجع الشخصية التي يعتمدها مع المستوى الفعلي للمتعلمين[5] .

- **المثلث الديداكتيكي Le Triangle Didactique**

يقصد به مجموع العلاقات التفاعلية بين أطراف العملية التعليمية التعلمية، المتمثلة بالعلم والمعلم والمتعلم والتي تتطلب تفعيلا لدور كل قطب من أقطاب هذا المثلث في صورة اتصال وتواصل. ويرى **جان هوساى Jean Houssaye** أنه لا يمكن تصور العملية التعليمية - التعلمية خارج هذا المثلث الذي يمثل التكامل أساس العلاقة بين أطرافه[6].

وتهتم الديداكتيك بتحليل هذه العلاقات التي تتجلى في الوضعيات التعليمية التعلمية أي بمسائل التدبير الديداكتيكي للمعلم المتمثل في تصوره للوضعيات الديداكتيكية وتنظيمه للمعرفة ومنهجية تقديمها، وهذا العمل ذو بعد ابستيمولوجي يعكس علاقة المعلم بالعلم، وبعد بيداغوجي يتمثل في علاقة المعلم بالمتعلم يقف فيه المعلم على الفروق الفردية بين المتعلمين وعلى ميولهم واتجاهاتهم وكذا

---

[1]- صهود، مرجع سابق، ص 120 – 125.

[2] محمد الدريج، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ص 140

[3]- العربي اسليماني، المعين في التربية، الدار البيضاء، دار النشر المعرفة، ط 2022، ص 89 – 100.

[4]- المرجع السابق.

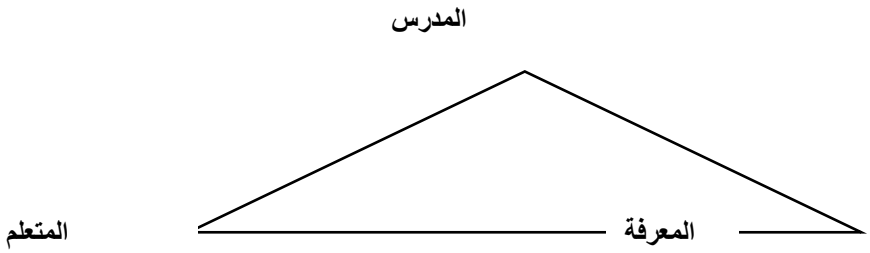
[5]- سؤال لديداكتيك، المرجع السابق، ص 166.

[6]- المرجع السابق.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

انشغالاتهم وحاجاتهم، وهو يتوقف على الكفاءات التواصلية للمعلم. وبعد تكويني يعكس علاقة المتعلم بالعلم وفيه يتناول الديداكتيكيون مسائل تمثلات المتعلم وتصوراته والعوائق التي تواجهها عملية التعلم[1].

الشكل (2): المثلث الديداكتيكي



المصدر: العربي السليماني، كتاب المعين في التربيه

وهذا التفاعل بين أقطاب المثلث يشكل المعيار للتمييز بين طرق تعليمية قديمة وعصرية ويحذر الديداكتيكيون من مجموعة من الانزياحات التي تعرفها العملية التعليمية كالتركيز على المعرفة وإغفال المتعلم أو العكس بالتركيز على البعد النفسي على حساب الجوانب الابستيمولوجية.

ويتصور هؤلاء أن أنجح وضعية هي التي يكون فيها المعلم وسيطا فعالا بين المعرفة والمتعلمين بحيث يحفز على التعلم ويساهم في التعليم، وهذا يتوقف على حسه الاستراتيجي أي حسن تدبيره للوضعيات الديداكتيكية.

- **العقد الديداكتيكي Contrat Didactique**

مفهوم أدخله كل من **في بروسو Guy Brousseau** و**ايف شوفالار Yves Chevallard** ويقصدان به نسق من الالتزامات المتبادلة بين طرفي العملية التعليمية التعلمية (المعلم والمتعلم) والتي ينبغي أن تتجلى في سلوكات وأعمال محددة مبنية على قواعد معلومة منهما وتفرضها طبيعة المادة التعليمية.

جاء بخصوصه في معجم علوم التربية "اتفاق تعاقدي بين طرفين هما المدرس والتلميذ وينبني هذا الاتفاق على مفاوضة بينهما حول متطلبات المتعلم وأهداف التعليم وواجبات كل طرف وحقوقه وأهداف ومرامي عملية التعليم والتكوين".[3]

وهكذا وبموجب هذا الالتزام يتجاوز المعلم عنصر المفاجأة الذي لم يعد مرغوبا في العملية التعليمية اليوم، لما يتسبب فيه من إحباط للمتعلم وبشعوره بمحاولة تحديه من طرف المعلم ويؤدي بالتالي إلى ردود أفعال غير محسوبة، كما يقل شعور المتعلم بالإكراهات التي تمليها عملية التعلم ليحل محليا الشعور بالواجب والمسؤولية ويصبح التعليم عبارة عن مشاريع يفتتحها المتعلم بتوجيه من معلمه.[4]

[1]- المرجع السابق.
[2]- العربي اسليماني، المعين في التربية.
[3]- طالب عيسى، سؤال الديداكتيك، مرجع سابق، ص 165.
[4]- طالب عيسى، سؤال في الديداكتيك، مرجع سابق، ص 166.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- **الثمثلات والعو ائق Représentations et Obstacles**

التمثلات هي مجموع التصورات التي يمتلكها المتعلم عن العالم والأشياء والتي مصدرها محيطه الاجتماعي - الثقافي والعمل الديداكتيكي يتمثل في معالجة تمثلات المتعلم لإحلال تصورات أخرى محلها أكثر تأسيسا من الناحية العلمية. فالمتعلم لا ينتقل من الجهل إلى المعرفة بل من تمثل إلى آخر يكون أكثر نضجا وإنتاجا. وإذا كان البعض يدعو إلى تخطي التمثلات على اعتبار أنها تشكل عوائق أمام التعلم فإن الكثير من الديداكتيكيين يدعون إلى استثمارها ومعالجتها بوصفها نظام تفسيري وجب التعامل معه على أساس أنه منطلق لعملية التعلم. أما العوائق فهي بمثابة عتبات تحول دون التعلم ويرى **جان لويس مارتيناند Jean Louis Martinand** أنه ينبغي الانطلاق من العوائق الحقيقية لتحديد أهداف عملية التعلم، وهو من أدخل مفهوم الهدف / العائق Objectif Obstacle ويقصد به إمكانية استثمار العائق. إن تشخيص العوائق والكشف عنها ومعالجتها بعد عملا جوهريا في الديداكتيك[1].

2.2. مفهوم الاستراتيجية الديداكتيكية

تعتبر الاستراتيجية الديداكتيكية من المفاهيم المركزية في علوم التربية والديداكتيك المعاصر، حيث تشير إلى مجموع الخطط والاختيارات المنظمة التي يعتمدها المدرس من أجل تهيئة وضعيات تعليمية-تعلمية تسمح ببناء المعرفة لدى المتعلمين بشكل منظم وهادف. وتختلف الاستراتيجية الديداكتيكية عن مجرد الطريقة أو الأسلوب في كونها تتجاوز التنفيذ التقني للدرس نحو تصور شامل ومنظم لعملية التعليم، يأخذ بعين الاعتبار طبيعة المعرفة، وخصائص المتعلمين، والسياق التعليمي، وأهداف التعلم. وفي هذا الإطار، يميز **Yves Chevallard**[2] بين المعرفة العالِمة (savoir savant) والمعرفة المدرسية (savoir enseigné) من خلال مفهوم "النقل الديداكتيكي" (transposition didactique)، مؤكداً أن تدريس المعرفة يمر عبر عمليات تحويل وإعادة بناء تجعلها قابلة للتعلم داخل المؤسسة التعليمية، وهو ما يقتضي استراتيجيات دقيقة لتنظيم هذا النقل. كما يذهب **Guy Brousseau**[3] في "نظرية الوضعيات الديداكتيكية" (théorie des situations didactiques) إلى أن التعلم يحدث داخل وضعيات مصممة بعناية، حيث يتفاعل المتعلم مع مشكلات معرفية داخل "عقد ديداكتيكي" ينظم العلاقة بين المدرس والمتعلم، مما يجعل الاستراتيجية الديداكتيكية مرتبطة أساساً بتصميم الوضعيات وليس فقط بنقل المحتوى.

ومن جهة أخرى، يساهم **Jean-Pierre Astolfi**[4] في إبراز أهمية الأخطاء والتمثلات القبلية للمتعلمين داخل العملية التعليمية، حيث يعتبر أن التعلم الفعال يمر عبر تفكيك التصورات الخاطئة وإعادة بنائها، وهو ما يفرض على المدرس اعتماد استراتيجيات ديداكتيكية تنطلق من تحليل تفكير المتعلم وليس من المحتوى فقط. كما يؤكد **Philippe Meirieu**[5] أن الاستراتيجية الديداكتيكية ترتبط ببناء وضعية مشكلة تجعل المتعلم في حالة بحث وتفكير، بحيث لا يتم تقديم المعرفة جاهزة، بل يتم دفعه إلى إنتاجها عبر النشاط الذاتي

[1]- اسليماني، المعين في التربية، مرجع سابق، ص 98.

[2]- Yves Chevallard (1985). La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage.

[3]- Guy Brousseau (1998). Théorie des situations didactiques. Grenoble: La Pensée Sauvage. Jean Piaget (1972). Psychology and Pedagogy. New York: Viking Press.

[4]- Jean-Pierre Astolfi (1997). L'erreur, un outil pour enseigner. Paris: ESF Éditeur

[5]- Philippe Meirieu (1987). Apprendre... oui, mais comment. Paris: ESF Éditeur.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

والتفاعل. وفي السياق نفسه، يبرز **Jean Piaget**[1] الأساس المعرفي البنائي لهذه الاستراتيجيات من خلال نظرية التوازن المعرفي، حيث يتعلم الفرد عبر التكيف مع الصراعات المعرفية، بينما يوضح **Lev Vygotsky**[2] أن التعلم يتم داخل سياق اجتماعي تفاعلي داخل "منطقة النمو القريب" (zone proximale de développement)، مما يجعل الاستراتيجية الديداكتيكية مرتبطة بالدعم والتوجيه التدريجي للمتعلم[3].

وتأسيسا على ذلك، يمكن تعريف الاستراتيجية الديداكتيكية الحديثة بأنها تخطيط بيداغوجي-معرفي منظم يهدف إلى بناء التعلمات عبر تصميم وضعيات تعليمية فعالة، وتوظيف التفاعل الصفي، واستثمار التمثلات القبلية، وتنظيم نقل المعرفة، بما يضمن انتقال المتعلم من المعرفة الحدسية إلى المعرفة العلمية المنظمة. وهي بذلك تمثل تقاطعاً بين الديداكتيك البنيوي والتحليل النفسي المعرفي والاجتماعي للتعلم، مما يجعلها أداة مركزية في تجويد الممارسات الصفية وتحسين جودة التعلم

3. أصناف و أنواع الاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة القائمة على التعلم التفاعلي: خصائصها ومميزاتها، أسباب نجاحها.

1.2. أصناف الاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة

إن الاستراتيجيات المعتمدة في هذه الدراسة توصف بالديداكتيكية لكونها ترتبط بتنظيم وضعيات التعلم وبناء المعارف والكفايات لدى المتعلمين، رغم ما تحمله من أبعاد بيداغوجية مرتبطة بتدبير التفاعل الصفي والعلاقات التربوية داخل القسم.

- **التعلم التعاوني؛**
- **التعلم بالمشروع؛**
- **حل المشكلات؛**
- **التعلم بالاكتشاف؛**
- **التعلم بالملاحظة والنمذجة؛**
- **التعلم النشط؛**
- **استراتيجية التعلم بالكفايات؛**
- **استراتيجية الدمج الرقمي.**

وسنعمل على تحديد أصناف الاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة من خلال الجدول الآتي[4]:

الجدول (2): استراتيجيات العلم المعاصرة

[1]- Jean Piaget (1972). Psychology and Pedagogy. New York: Viking Press.

[2]- Lev Vygotsky (1978). Mind in Society. Cambridge: Harvard University Press.

[3]- Lev Vygotsky (1978). Mind in Society. Cambridge: Harvard University Press.

[4]خالد خميس السر وآخرون، استراتيجيات معاصرة في التدريس وتطبيقاتها العملية، فلسطين، كلية التربية، 2021، ص 100- 128.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

الاستراتيجيات	تعريفها	مؤسسها / روادها	مميزاتها وخصائصها
التعلم التعاوني **Cooperative Learning – Apprentissage cooperative**	تعتمد على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة يعمل أفرادها بصورة مشتركة لتحقيق أهداف تعليمية محددة، مع تحمل المسؤولية الفردية والجماعية.	David W. Johnson (دافيد جونسون) Roger T. Johnson (روجر جونسون) Robert E. Slavin (روبرت سلافين)	- الاعتماد المتبادل الإيجابي - المسؤولية الفردية والجماعية - التفاعل المباشر بين المتعلمين - تنمية مهارات التواصل - تقويم جماعي وفردي
استراتيجية التعلم القائم على المشكلات **Problem-Based Learning – Apprentissage par problèmes**	تقوم على مواجهة المتعلم بمشكلة واقعية وتحفيزه على التفكير والبحث عن حلول مناسبة لها.	John Dewey (جون ديوي / جان ديوي) William H.Kilpatrick (ويليام كيلباتريك / وليام كيلباتريك)	- التعلم القائم على الخبرة - ربط التعلم بالواقع - العمل الجماعي - إنتاج منتج نهائي - تنمية الاستقلالية
استراتيجية التعلم بالمشروع **Project-Based Learning – Apprentissage par projet**	تعتمد على إنجاز مشروع تربوي يرتبط بواقع المتعلمين ويستلزم التخطيط والبحث والعمل الجماعي.	William Heard Kilpatrick متأثراً بأفكار Howard Barrows (هوارد باروز) John Dewey	- التفكير النقدي - البحث والاستقصاء - التعلم الذاتي - تحليل المعطيات - اتخاذ القرار
استراتيجية التعلم بالاكتشاف **Discovery Learning – Apprentissage par découverte**	يقوم المتعلم باكتشاف المعلومات والمعارف بنفسه من خلال الملاحظة والتجريب والاستقصاء.	Jerome Bruner (جيروم برونر) Jean Piaget (جان بياجيه)	- التعلم الذاتي - التجريب والملاحظة - بناء المفاهيم - تعزيز الفهم العميق - تنمية التفكير العلمي
استراتيجية التعلم بالملاحظة والنمذجة	تفترض أن الفرد يكتسب السلوكات الجديدة من خلال ملاحظة وتقليد	Albert Bandura (ألبرت باندورا) Lev Vygotsky (في سياق قريب)	- التعلم عبر الملاحظة المباشرة للنماذج - التعلم بالقدوة والمحاكاة

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Apprentissage par observation et modélisation	النماذج الإيجابية الموجودة في محيطه. يعد التعلم بالملاحظة والنمذجة من أهم الاستراتيجيات المستندة إلى النظرية الاجتماعية للتعلم، حيث يكتسب المتعلم المعارف والسلوكات والمهارات من خلال مشاهدة سلوك نموذج معين (كالمدرس أو الزملاء أو وسائل الإعلام) ثم تقليده ومحاكاته	(ليف فيغوتسكي) من خلال البعد الاجتماعي للتعلم	- اكتساب السلوكات الاجتماعية والمعرفية - تعزيز التعلم غير المباشر - أهمية التعزيز (reinforcement) في تثبيت السلوك - ارتباط قوي بالسياق الاجتماعي داخل القسم
استراتيجية التعلم النشط Active Learning	هي استراتيجية تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، حيث يشارك بصورة فعالة في بناء المعرفة من خلال المناقشة، والتجريب، والاستقصاء، والعمل الجماعي، بدلاً من الاقتصار على الاستماع والتلقي السلبي.	Jean Piaget في إطار النظرية البنائية، وLev Vygotsky في إطار النظرية الاجتماعية البنائية.	- تركز على مشاركة المتعلم. - تشجع التفكير النقدي والإبداعي. - تنمي مهارات التواصل والتفاعل. - تربط التعلم بالخبرات الواقعية للمتعلمين. - أثرها في الممارسات الصفية: أحدثت هذه الاستراتيجية تحولاً في الممارسات الصفية من التدريس التقليدي القائم على التلقين إلى التدريس التفاعلي القائم على الحوار والمشاركة، حيث أصبح المدرس موجهاً وميسراً للتعلم، بينما أصبح المتعلم فاعلاً رئيسياً في بناء معارفه واكتساب مهاراته. - **نماذج تطبيقية للتعلم النشط:** - المناقشة والحوار. - العصف الذهني. - التعلم بالأقران. - خرائط المفاهيم.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

			- فكر – زاوج – شارك (Think-Pair-Share)
استراتيجية التعلم القائم على الكفايات **Competency-Based Learning – Approche par compétences**	يركز على قدرة المتعلم على تعبئة معارفه ومهاراته في وضعيات معقدة.	Philippe Perrenoud فيليب بيرينو	- التركيز على الأداء - حل الوضعيات - تعبئة الموارد - التعلم الوظيفي - التقويم بالكفايات
استراتيجية التعلم المدمج والرقمي **Blended Learning – Apprentissage hybride**	دمج بين التعليم الحضوري والتعليم الإلكتروني.	Charles R. Graham تشارلز غراهام	- الدمج بين الواقعي والافتراضي - مرونة التعلم - استخدام التكنولوجيا - تعلم ذاتي - تنوع الوسائط
استراتيجية لتعلم الذاتي **Self-Directed Learning – Apprentissage autonome**	تعلم يتحمل فيه المتعلم مسؤولية تخطيط وتنفيذ وتقويم تعلمه.	Malcolm Knowles مالكولم نولز	- الاستقلالية - تحمل المسؤولية - التعلم المستمر - اختيار المصادر - التنظيم الذاتي
استراتيجية التعلم بالاستقصاء Inquiry-Based Learning – Apprentissage par investigation	تعلم يعتمد على طرح الأسئلة وجمع الأدلة وتحليلها للوصول إلى المعرفة.	John Dewey جون ديوي	- الفضول العلمي - البحث المنظم - تحليل البيانات - صياغة الفرضيات - التعلم النشط

2.2. خصائص ومواصفات الاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة

ومن مواصفات الاستراتيجية الجيدة في التدريس الآتي:

- الشمول، بحيث تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي؛
- المرونة والقابلية للتطوير، بحيث يمكن استخدامها من صف الآخر؛

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- أن ترتبط بأهداف تدريس المواضيع الأساسية؛
- أن تعالج الفروق الفردية بين الطلاب؛
- أن تراعي نمط التدريس ونوعه (فردي، جماعي)؛
- أن تراعي الإمكانات المتاحة بالمدرسة[1].

3.3.تصميم الاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة

إن استراتيجية التدريس هي مجموعة من الإجراءات يخطط لاستخدمها في تنفيذ تدريس موضوع معين بما يحقق الأهداف التعليمية المأمولة في ضوء الإمكانات المتاحة. ويمكن تصميمها كالآتي:

- تصمم الاستراتيجية في صورة خطوات إجرائية بحيث يكون لكل خطوة بدائل، حتى تتسم الاستراتيجية بالمرونة عند تنفيذها، وكل خطوة تحتوي على جزيئات تفصيلية منتظمة ومتتابعة لتحقيق الأهداف المرجوة، لذلك يتطلب من المعلم عند تنفيذ استراتيجية التدريس تخطيط منظم مراعياً في ذلك طبيعة المتعلمين وفهم الفروق الفردية بينهم والتعرف على مكونات التدريس[2].

ومن بين المميزات الأخرى للاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة نجد:

- مراعاة الخلفية المعرفية للتلميذ وقدراته وإمكانياته واهتماماته وحاجاته العلمية والاجتماعية؛
- أن يتناسب التدريس مع حالة التلميذ العقلية والقيمية والجسمية؛
- إثارة تفكير التلميذ وتنمية ميوله وقدراته؛
- تحفيز التعاون بين التلاميذ وتشجيع العمل الفريقي (ضمن الفريق)؛
- احترام شخصية التلميذ وتنميتها؛
- التعليم عن طريق إثارة المشكلات والبحث عن حلولها بطريقة عملية؛
- تنمية كفايات التلاميذ وتأهيلهم للحاضر والمستقبل؛
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وتوفير فرص التعلم المناسبة للميول والقدرات المختلفة؛
- توفير الوسائل التعليمية التي تساعد على الفهم الكامل للدرس؛
- إثارة النواحي الوجدانية نحو المدرسة والعمل المدرسي وممارسة العادات والتقاليد المرغوبة؛
- التدرج في التدريس بالانتقال من المعلوم إلى المجهول ومن السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد؛
- المرونة والقابلية للتعديل والتغيير حسبما تقتضيه ظروف الموقع التعليمي ومجرياته؛

[1]- محوت، استراتيجيات التدريس، مرجع سابق، ص 68

[2]- إيمان محمد سحوت وعباس جعفر زينب، مرجع سابق، ص 67 - 69

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- الكشف عن طاقات ومواهب التلاميذ وتشجيعهم على استعمالها وحثهم على المشاركة والقيام بمسؤولياتهم وإثارة ما يجول في أذهانهم من آراء وعواطف وميول؛
- التدريس هو عملية صقل وبناء إنساني تستخدم مع التلاميذ مواقف تربوية تتطلب منهم جهدا جادا وفكرا أصيلا؛
- الإبداع والتجديد وتشجيع تنويع الآراء والحلول؛
- توفير البيئة التعليمية المحفزة للمبادرات والمسؤوليات الفردية، والتخمين والتنبؤ والافتراض من قبل التلاميذ دون شعورهم بالخوف أو التردد[1].كما نجد بعض المواصفات (الخصائص) والتي نوجزها على النحو الآتي:
- مراعاة الحالة الانفعالية للتلميذ لأن التلميذ يكون أكثر تقبلا للدرس إذا كان مسرورا ونشيطا؛
- التدريس ينبغي أن يتحدى قدرات التلميذ ويشبعها بشتى الأساليب وبالطرق المتنوعة والمشوقة؛
- يجب أن ترتبط مادة التعلم بالحياة وإن تكون مشتقة من مواقف معينة منها، بحيث يجد التلميذ فيها جوانبا من سياقه الاجتماعي؛
- المراقبة المستمرة لتقدم التلميذ في التعلم والتنوع في النشاطات مع توفير تغذية راجعة فورية؛
- أن يلازم التقويم عملية التدريس منذ بدايتها وحتى نهاية الدرس مع التنويع في أساليبه؛
- وذلك للكشف عن مدى تغيرات في سلوك التلاميذ ومعرفة العوامل المؤثرة فيها[2].

ويمكن اجمالا حصر مميزات ومواصفات الطريقة الفعالة والجيدة في النقاط التالية:

- تراعي المتعلم ومراحل نموه وميوله؛
- تستند على نظريات التعلم وقوانينه؛
- تراعي خصائص النمو للمتعلمين الجسمية والعقلية؛
- تراعي الأهداف التربوية التي نرجوها من المتعلم؛
- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين؛
- تراعي طبيعة المادة الدراسية وموضوعاتها؛
- تراعي نمط التدريس ونوعه (فردي / جماعي)؛
- تراعي الامكانات المتاحة بالمدرسة.

3.4. أسباب نجاح الطرائق التعلمية والتعليمية

إن من أسباب نجاح الطرائق التعلمية والتعليمية ما يأتي:

[1]- الشلالي لخضر، طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة، مطبوعة بيداغوجية، معهد العلوم الانسانية والاجتماعية، 2021، ص 17 – 20.

[2]- المرجع نفسه، ص 20.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- قلة عدد المتعلمين في الصف؛
- الأسلوب المتبع في تصنيف المتعلمين وتوزيعهم على الفصول؛
- الوقت المخصص لتدريس المادة؛
- عدد الحصص المخصصة لتدريس المادة؛
- المسؤوليات الإضافية التي يكلف بها المعلم؛
- قلة عدد الحصص التي يكلف بها المعلم؛
- مدى الإيمان بأهمية النشاط المدرسي، وضرورته في داخل المدرسة أو خارجها؛
- تخصيص مكان للأنشطة كالمعارض والمسارح؛
- تنظيم الجدول المدرسي؛
- التعاون بين المعلمين والإدارة المدرسية والإشراف[1].

4. الفرق بين الاستراتيجية الديداكتيكية والاستراتيجية البيداغوجية

لتحديد الفرق بين البيداغوجيا والديداكتيك لابد لنا في البداية من تعريف مفهوم البيداغوجيا، بحيث حاول معجم علوم التربية تلمس دلالات هذا اللفظ بقوله: "يمكن تمييز استعمالين للفظ بيداغوجيا وهما: حقل معرفي قوامه تفكير فلسفي وسيكولوجي في غايات وتوجهات الأفعال المطلوب ممارستها في وضعية التعليم أو التربية[2] .

يمكن تعريف البيداغوجيا باعتبارها اختيار طريقة ما في التدريس أو إجراءات وتقنيات معينة، وتوظيفها بارتباط مع وضعية تعليمية. ويعترف أصحاب المعجم بعد ذلك بصعوبة الوصول إلى تعريف جامع مانع لتعدد دلالات البيداغوجيا وتقاطعها مع حقول تربوية عديدة. ومع ذلك يمكن استجلاء تلك الدلالات بالأخص من خلال تحليل علاقتها بالديداكتيك مع الاعتراف بصعوبة المهمة نظرا لواقع التداخل بينهما.

ويجب الإشارة في البداية أن المعنى الاشتقاقي من اليونانية ped الطفل agogie القيادة والتوجيه يشير إلى أن البيداغوجيا كانت تعني التربية ولكن التطور الحضاري أفضى إلى تحول البيداغوجيا إلى مقاربة منهجية لكيفية تبليغ المعرفة. غير أنه وبرغم ذلك ظلت مرتبطة بالفلسفة في حين تنحو الديداكتيك منحى علمي يتجلى ذلك أكثر في تعدد النظريات البيداغوجية واختلافها، لكونها تعبير عن فلسفات في التربية ومقاربات نظرية متمايزة. ويتجلى أكثر في تركيز البيداغوجيا على غايات عملية التعلم أو الأهداف والكفاءات التي يرمى إليها النظام التربوي برمته أو كل مادة على حدة، وكذلك في رسمها لمنهجية التعليم، حيث نشير في هذا الصدد إلى التطور الذي عرفته البيداغوجيا، إذ يجري عادة التمييز بين بيداغوجيا تقليدية كان يُنظر فيها إلى التعليم بوصفه عملية تلقين المعارف جاهزة ويمثل فيها المعلم المحور وبيداغوجيا الأهداف المستمدة من النظرية السلوكية في التعلم، وفي هذه النظرية يجري التركيز على الأهداف المتوخاة من التعليم والتي يجري تحقيقها بشكل تصاعدي من البسيط إلى المركب وهي أهداف معرفية وإجرائية والمقاربة بالكفاءات المستمدة

[1]- المرجع نفسه، ص 21.

[2]- عبد اللطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، (المحمدية: دار الخطابي للطباعة والنشر، 1994)، ص 88.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

من النظرية البنائية التي أصبح فيها المتعلم هو المحور في الوضعية التعليمية التعلمية التي يديرها ويسيرها المعلم وتعبر عن علاقة تفاعلية وتشاركية بين أطرافها[1].

إن ما يضفي على البحث البيداغوجي طابعا نظريا بالمقارنة مع المقاربة الديداكتيكية التي تعمل على الاقتراب أكثر من الممارسة التعليمية بتقديم نماذج تدريسية لشخص العوائق وتعالج ظواهر الفشل الدراسي وتتطلع ضمان النوعية والجودة في التعليم وفيها أصبح الحديث يجري عن التمثلات والعوائق وعن الوضعية التعليمية التعلمية وعن الانزياحات وكذا المثلث والعقد الديداكتيكيين. وهي أكثر ارتباطا بالمواد الدراسية بمشاكلها وخصوصياتها وبالعمل التعليمي فحسب وذلك على خلاف البيداغوجيا التي ترتبط بالتربية عموما - وهو ما يجعل منها بحثا ميدانيا تطبيقيا وتجريبيا، يقترب بها من العلم أكثر. ولعل هذا ما حفز البعض على القول باستقلالها وكونها علما قائما بذاته.

وقد لخص بعض الباحثين العلاقة بينهما في ثلاثة توجهات. توجه يرى في الديداكتيك فرعا من البيداغوجيا ويمثله بالأخصMialaret، وتوجه غالب يميز بينهما على أساس أن البيداغوجيا تنحصر وظيفتها في العلاقة بين المعلم والمتعلم بينما تأخذ الديداكتيك بعدا ابستيمولوجيا إذ تركز على المعرفة المدرسية وعلى علاقة المتعلم بالمعرفة وبالنسبة لتوجه ثالث يمثله بالأخص P.Astolfi. تكون البيداغوجيا ذاتها مكون من مكونات الديداكتيك ما دامت العلاقة بين المعلم والمتعلم متضمنة في المثلث الديداكتيكي. بل إن من المفكرين اليوم من يقول بأن الديداكتيك صارت بالتدريج تحتل موقع البيداغوجيا خاصة عندما اتسع مجال الأولى من التركيز على المعرفة المدرسية إلى التفكير في طرائق التدريس وغايات التعليم ومنه أيضا إلى تناول مشاكل المتعلم النفسية لتطرح قضايا تمثلاته والعوائق التي تترتب عن اتصاله بالمعرفة وكذا موقعه والتزامه في إطار العقد الديداكتيكي[2]

جدول (3): الفرق بين الاستراتيجية الديداكتيكية والاستراتيجية البيداغوجية[3]

مرتكزات الاستراتيجية البيداغوجية	مرتكزات الاستراتيجية الديداكتيكية
- التركيز على استراتيجيات التعلم؛ - التركيز على التواصل والوساطة؛ - التركيز على سيرورة التعلم.	- التركيز على المعارف والتعلمات بناءا وتحليلا ونقلا وتقويما وعلاجا؛ - التركيز على العلاقات بين المعلم – المتعلم – المعرفة؛ - التركيز على منهجية التعليم وطرق التدريس.
هناك علاقة تكاملية بين البيداغوجيا والديداكتيك، فالأولى تستند على عدة مقاربات وتسعى إلى إنتاج بيئة تعليمية تفاعلية ناجعة، ونفس الشيء بالنسبة للديداكتيك يقوم على مقاربات متعددة من أجل إنجاح عملية التدريس الخاصة بكل مادة على حدة أو تطوير الكفايات الممتدة المشتركة بين المواد. إذن فكلاهما يسعيان إلى تطوير العملية التعليمية التعلمية.	

[1]- اسليماني، المعين في التربية، ص 98 – 100.

[2]- طالب عيسى، سؤال في الديداكتيك، ص 169.

[3]- اسليماني، المعين في التربية، مرجع سابق، ص 105

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

5. الأسس النظرية التي ترتكز عليها الاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة

5.4. النظرية السوسيوبنائية

يمكن تأطير الاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة نظرياً من خلال المقاربة السوسيوبنائية (Socio-constructivisme)، التي تعد من أهم المرجعيات المعاصرة في علوم التربية والديداكتيك. وترتكز هذه المقاربة على أعمال الباحث الروسي **Lev Vygotsky** الذي أكد أن التعلم لا يتم بصورة فردية منعزلة، بل يتشكل من خلال التفاعل الاجتماعي والتواصل اللغوي والتعاون بين المتعلمين داخل سياقات ثقافية واجتماعية متنوعة. فالمعرفة، وفق هذا التصور، ليست معطى جاهزاً ينقله المدرس إلى المتعلم، وإنما بناء تدريجي يتم عبر الحوار والمناقشة وحل المشكلات والتفاوض حول المعاني. وقد طور فيغوتسكي مفهوم منطقة النمو القريب (Zone Proximale de Développement)، الذي يشير إلى المسافة بين ما يستطيع المتعلم إنجازه بمفرده وما يمكنه تحقيقه بمساعدة الراشد أو الأقران الأكثر خبرة، وهو ما يشكل أساساً نظرياً للعديد من الاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة كالتعلم التعاوني والتعلم بالمشروع والتعلم القائم على حل المشكلات[1].

كما أسهم الباحث السويسري **Jean Piaget** في إرساء الأسس البنائية للتعلم من خلال تأكيده أن المعرفة تبنى عبر النشاط الذاتي للمتعلم ومن خلال عمليتي التمثل والمواءمة، غير أن السوسيوبنائية تجاوزت الطابع الفردي للتعلم بإبراز أهمية التفاعل الاجتماعي في بناء المعرفة[2]. وفي السياق نفسه، يرى الباحث الفرنسي **Philippe Meirieu** أن التعلم الفعال يتحقق عندما يوضع المتعلم في وضعيات تعليمية تمكنه من البحث والاكتشاف والتعاون مع الآخرين، مما يجعل المتعلم فاعلاً أساسياً في إنتاج المعرفة بدل الاقتصار على تلقيها. ومن هذا المنطلق، تقوم الاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة على مبادئ المشاركة والتفاعل والتفاوض المعرفي والعمل الجماعي، حيث يتحول المدرس من ناقل للمعرفة إلى منشط وموجه وميسر للتعلمات، بينما يصبح المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية ومنتجاً للمعرفة[3]. لذلك تشكل السوسيوبنائية إطاراً نظرياً أساسياً لفهم وتفسير مختلف الاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة التي تسعى إلى تنمية الكفايات وبناء التعلمات ذات المعنى وربطها بالسياقات الحياتية والاجتماعية للمتعلمين[4].

5.5. المقاربة بالكفايات

لقد عرفت منظومة التعليم المغربية إصلاحات كبيرة ومهمة جدا منذ مرحلة الاستقلال من المقاربة القائمة على المضامين، ثم بيداغوجيا الأهداف وصولا إلى المقاربة بالكفايات التي تبناها المغرب في مطلع القرن الواحد والعشرين، وذلك راجع إلى دورها الفعال في تجويد العملية التعليمية التعلمية، وفي هذا الإطار فقد عرف محمد الدريج الكفاية على أنها القدرة سواء القانونية أو المهنية المكتسبة لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال، وحسب هذا المفهوم فالكفاية قائمة على إنجاز المهمات، وإيجاد الحلول المناسبة للمشاكل المطروحة في الواقع الموضوعي[5].

---

[1]- Lev S. Vygotsky, Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978), 84–91.

[2]- Jean Piaget, Psychologie et pédagogie (Paris: Denoël, 1970), 69–85.

[3]- Philippe Meirieu, Apprendre... oui, mais comment ? (Paris : ESF Éditeur, 1987), 55–73.

[4]- Jérôme Bruner, L'éducation, entrée dans la culture (Paris: Retz, 1996), 25–39.

[5]- خديجة التوزاني، التعليم المغربي وبيداغوجيا الكفايات بين التنظير والواقع، مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية، المجلد الثاني، العدد الأول، 2020، ص 85.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

كما ينظر أيضا إلى الكفايات على أنها إجابات عن وضعيات مشاكل تتألف منها المواد الدراسية؛ أي أن الكفاية هي مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف، التي يتسلح بها المتعلم لمواجهة مجموعة من الوضعيات والعوائق والمشاكل التي تستوجب إيجاد الحلول المناسبة لها.

وعلى هذا فالمقاربة بالكفايات هي التي تجعل من المتعلم محور اهتمامها، وتعنى بتطوير كفاياته وقدراته، من خلال وضعه أمام الوضعيات المشكلات التي تستوجب حلا ناجعا - انطلاقا من سياق ما، فيتعود المتعلم بذلك عكس معارفه على واقعه الذي يعيشه. بمعنى أن بيداغوجيا الكفايات هي مقاربة تربوية جديدة، تعطي الأولوية للمتعلم الذي يملك القدرة على اكتساب المعارف والموارد التي ينبغي توظيفها أثناء مواجهته للوضعيات الصعبة والمعقدة.[1]

وعليه تهدف هذه المقاربة التربوية المعاصرة إلى تكوين متعلم كفء، يعرف كيف يستثمر المعرفة ويوظفها، ويعرف كيف ينمي تفكيره بطريقة ميتا-معرفية. والأصل، أن هذه المقاربة لا تهتم بالمحتويات كما هو حال المدرسة التقليدية، بقدر ما تهتم بالكيف والوعي بطريقة اكتساب المعارف والمهارات والمواقف والكفايات التواصلية والثقافية والمنهجية. ويعني هذا أن هذه النظرية تربط الكفايات بالوضعيات داخل سياق تداولي ما[2].

5.6. المدارس المعززة للصحة والمهارات الحياتية: مدخل لتطوير الاستراتيجيات الديداكتيكية والارتقاء بمرتكزات التقويم التربوي

1. المدارس المعززة للصحة

تأسست فكرة المدارس المعززة للصحة في عام 1984 كامتداد لمفهوم المدينة المعززة للصحة. ومنذ ذلك الحين تطورت الفكرة وانتشرت على نطاق واسع حول العالم. إن مفهوم "المدارس المعززة للصحة" يتضمن نهجا شاملاً لتحسين صحة التلاميذ من خلال التعليم الصحي وتنفيذ السياسات التي تدعم الصحة، ومشاركة أولياء الأمور والمجتمع في برامج تعزيز الصحة. بالإضافة إلى ذلك، يؤكد هذا المفهوم على أهمية تدريب الأطر التعليمية لدمج ممارسات تعزيز الصحة في بيئة المدرسة. وإجراء تقييمات منتظمة لصحة التلاميذ، وتمكين الطلاب من اكتساب المهارات الصحية الإيجابية، والسلوكيات التي ستستمر مدى الحياة[3] .

يمثل مفهوم المدارس المعززة للصحة (HPS) نهجا شاملاً يهدف إلى تعزيز الصحة والتحصيل التعليمي في المجتمعات المدرسية من خلال الاستفادة من الامكانات التنظيمية للمدارس لتهيئة الظروف البدنية والاجتماعية والعاطفية والنفسية اللازمة للصحة وذلك لتحقيق نتائج تعليمية إيجابية. وقد تم ربط نهج المدارس المعززة للصحة والنهج الشامل المتعلقة بالصحة بتحسينات كبيرة في العديد من

[1]- المرجع نفسه، ص 85

[2]- خديجة التوزاني، مرجع سابق، ص 85.

[3]- وقاية هيئة الصحة العامة بشراكة مع وزارة التعليم ومنظمة الصحة العالمية، المركز الإقليمي الشرق الأوسط ومركز تعزيز الصحة، الدليل الشامل للمدارس المعززة للصحة، السعودية، ط 1 سنة 2025، ص 12 – 17.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

مجالات صحة التلاميذ، ورفاهيتهم. وتغذيتهم، وأدائهم. كما تلعب المدارس دورا حاسماً في تعزيز صحة التلاميذ وهناك أدلة كثيرة تشير إلى أن برامج تعزيز الصحة في المدارس لها تأثيرات إيجابية على التحصيل الدراسي وتبني السلوك الصحي[1].

إن الفوائد الناتجة عن برامج تعزيز الصحة في المدارس تتجاوز إلى ما هو أبعد من صحة التلاميذ. فقد وجدت دراسة أن تعزيز الصحة في المدارس يحسن الدرجات، ونتائج الاختبارات، والتحصيل الدراسي للمتعلمين؛ حيث يزداد الأثر والفاعلية عندما تتبنى المدرسة بأكملها نهجاً يعزز الصحة، بما في ذلك المناهج الدراسية، وبيئة المدرسة، وأيضا استراتيجيات تعليمية وديداكتيكية ناجعة. كما توفر بيئة المدرسة فرصة فريدة لتعزيز الصحة، حيث يقضي الطلاب ما يصل إلى 30 ساعة أسبوعياً في المدرسة مما يجعلها بيئة مثالية لغرس المهارات والمعرفة اللازمة لحياة أكثر صحة خلال فترات النمو والنضج، يمكن للمدارس تعزيز السلوكيات الصحية التي تدوم مدى الحياة. لذا، فإن تعزيز الصحة المستند إلى الأدلة والبراهين المبنية على العلوم السلوكية والمخصص للبيئات المدرسية يمثل تدخلاً هاماً يعزز ويحسن الصحة العامة بشكل فعال[2].

ويتضح جليا في الأبحاث والدراسات أن هناك العديد من التداخلات بين الصحة والتعليم، فدعم صحة الطلبة يعزز من قدرتهم على التعلم بشكل أفضل، وفي المقابل، يؤدي التعلم الجيد إلى تحسين الصحة، والمدارس التي تعزز الصحة تجسد هذه العلاقة التبادلية بشكل ملموس[3].

2. مدخل المهارات الحياتية

لقد بات من الضروري كذلك إدماج مكون المهارات الحياتية في العملية التعلمية أمرا ملحا، نظرا لما له من وقع إيجابي على سلوك المتعلمين وتحصيلهم الدراسي، ويعتبر المغرب من الدول التي سارعت إلى إدماج المهارات الحياتية في العمليات التعلمية لا سيما في مرحلة الابتدائي، كمرحلة أولية إلى حين تعميمها بباقي المستويات التعليمية، لكن على الرغم من ذلك تبقى المقاربة بالكفايات التي يعتمد عليها النظام التعليمي المغربي قريبة جدا إن لم نقل تتلاقى كليا مع أسس التدريس وفق التعليم القائم على المهارات الحياتية. ومن بين هذه المهارات نذكر ثلاث أصناف كبرى كما حددتها منظمتي اليونيسكو واليونيسيف وهي كالآتي: **المهارات الذاتية – المهارات الاجتماعية – المهارات المعرفية**...، ويمكن توضيحها من خلال الشكل الآتي:

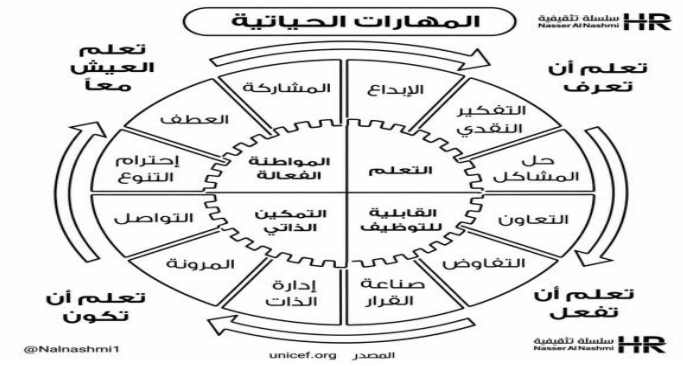
[1]- المرجع نفسه، ص 17.

[2]- المرجع نفسه

[3]- المرجع نفسه

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

الشكل (3): المهارات الحياتية حسب منظمتي اليونيسيف واليونسكو



المصدر: منظمتي اليونيسكو واليونيسيف[1]

كما أن العملية التعلمية الناجحة تنعكس إيجابا على عملية التقويم وتجعها ذات جودة وتلائم حاجيات المتعلمين كذلك.

المحور الثاني: تطور الممارسات الصفية في ظل الاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة ودورها في الارتقاء بجودة التقويم التربوي

1. **التحول من التدريس التقليدي إلى التدريس التفاعلي**

1. **الأسس التقليدية للاستراتيجيات الديداكتيكية**

تستند الطرائق التقليدية على الفلسفة الحسية (Philosophie sensualiste) التي تعود أصولها إلى الفيلسوف اليوناني أرسطو طاليس (القرن الثالث قبل الميلاد). فقد كان يقول بأن المعرفة تأتينا من العالم الخارجي عن طريق الحواس. إن الفكر بالنسبة إليه لا يعدو كونه صفحة بيضاء (Tabula rosa) تكتب عليها الأفكار التي نستقيها من التجربة عن طريق الحواس. وخلال القرن السابع عشر، حلل الفيلسوف الإنجليزي جون لوك (**John Lock**) هذه الفكرة وأعطاها أبعادا تربوية جديدة إذ يقول: "لتفترض أن النفس ثوب أبيض لم يكتب به شيء، أي أنها لا تحتوي في البداية على أيه فكرة بتاتا، فمن أين أتتها كل هذه الأفكار؟" إني أجيب عن هذا السؤال الخطير بكلمة واحدة من التجربة، فالتجربة هي أساس كل معارفنا، والمنبع الأول لكل أفكارنا. وترى الفلسفة التجريبية أن عقل التلميذ عبارة عن صفحة بيضاء تنطبع بآثار الإحساس والتجربة إن المعرفة إذن كيان مستقل عن الذات، فالعالم الخارجي عالم معطى وهو الأول والأخير في التكوين التربوي للتلميذ[2].

وانطلاقا من هذا التصور الإمبريقي للمعرفة، ظهرت بعض الطرائق البيداغوجية والتربوية التي ترتكز على التدريس من خلال الأشياء والمواضيع الحسية القابلة للملاحظة ثم القياس والتجربة. كما أن الأخيرة تعتبر نقطة الانطلاق في كل دراسة.

[1]- منظمة اليونيسيف، تاريخ الاطلاع 2026/06/13 على الساعة الواحدة زوالا وعشرون دقيقة، www.unicef.ong

[2]- اسليماني، المعين في التربية، ص 99 - 104.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

وقد طبق هذه الطريقة كل من الفرنسي كنديلاك والألماني هربارت خلال القرن السابع عشر، وكلاهما تأثر كثيرا بالنظرية الترابطية (Associative) التي سبق أن قام بها أرسطو (384 ق م 322 ق م)، والتي تتلخص في أن الإنسان عندما يبحث في ذاكرته عن انطباع ما[1].

2. الأسس الحديثة للاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة

يعد جان جاك روسو (1712-1778) من المفكرين التربويين والاجتماعيين والأدباء الذين مهدوا لقيام ثورة سياسية واجتماعية وتربوية في فرنسا، وبالتالي في أوروبا. فمؤلفه إميل (Emile ou de L'éducation 1762) ، يعد من المؤلفات التربوية التي أعادت الاعتبار إلى الإنسان بصفة عامة والطفل بصفة خاصة. ولذلك يقال بأنه أحدث ثورة كوبرنيكية في التربية والبيداغوجيا وسيكولوجية الطفل كما أحدثها كانط في الفلسفة.[2]

دعا روسو إلى احترام خصوصيات الطفل الطبيعية والنفسية والنمائية وعدم التعامل معه باعتباره راشدا أو رجلا مصغرا وحاول كل من منتسوري وبستالوتزي تطبيق نظرية روسو وأفكاره في التربية، فساهموا في وضع المبادئ الأولية للطرائق الحديثة التي يمكن تلخيص أسسها في التطورات العلمية والنفسية التي عرفها القرن التاسع عشر، حيث أصبح الاعتقاد سائدا بقدرة الكائن البشري على الفعل والإنجاز، وخصوصا عندما يتم التعامل معه من خلال فهم جيد لبنياته الذهنية ومراحل نموه المختلفة، وأيضا فهم المحيط السوسيو - ثقافي والاقتصادي والاجتماعي والسياسي الذي يعيش فيه هذا المتعلم أو الكائن البشري. فقد ظهرت تخصصات متعددة منها علم النفس المعرفي، والسلوكية، وعلم الأعصاب وعلم نفس النمو[3] وعلم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي واللسانيات والسيمولوجيا والتواصل وسيمولوجيا الدلالة ونظرية التلقي .... وكلها فتحت آفاقا جديدة لتحقيق تواصل فعال مع المتعلم وحوار أفقي دائري يشارك فيه كل الأطراف في التفاعل والتبادل ضمن ما نسميه بالحلقة البيداغوجية[4].

1.1. التحول إلى التعليم القائم على الكفايات

ظهرت المقاربة بالكفايات لتعيد النظر في وظيفة المدرسة التي تركز كثيرا على المعارف الكمية على حساب الكفايات والمهارات والقدرات الوظيفية. ومن ثم، ركزت هذه النظرية الجديدة على ثلاثة مكونات ضرورية هي: **الكفايات، والوضعيات، والسياق الوظيفي**. ومن هذا المنطلق أصبحت مقاربة إجرائية ناجعة في معالجة مشاكل التربية والتعليم، لاسيما مشكل التقويم التربوي الذي يعتمد على مفهوم جديد، هو مفهوم الإدماج الذي يعني إدماج المتعلم لموارده المكتسبة حين مواجهة الوضعيات الصعبة.

وعلى العموم، تسعى المقاربة بالكفايات إلى تأهيل رجال الغد ونسائه لتحمل مسؤولياتهم بطريقة قائمة على الإبداعية، والمسؤولية الشخصية، والارتكان إلى التعلم الذاتي، ومواجهة المشاكل والوضعيات الجديدة. ومن جهة أخرى، تسعى إلى تشجيع المتعلم على

[1]- اسليماني المعين في التربية، ص 99.

[2] اسليماني، المعين في التربية، مرجع سابق، ص 95.

[3]- المرجع السابق، ص 104.

[4]- المرجع نفسه، ص 100

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

تحديات الواقع الموضوعي. بمعنى آخر، تزويد المتعلمين أو الخريجين بكفايات ضرورية وأساسية، يحتاجونها أثناء مواجهتهم لوضعيات جديدة أو صعبة أو مركبة أو معقدة أو متنوعة، بغية التكيف مع الواقع الموضوعي، ولاسيما واقع الشغل أو العمل.[1]

2.1. المقارنة بين التعليم التقليدي والتعليم الكفائي

يرتكز التعليم التقليدي الموسوعي على المدرس باعتباره صاحب سلطة معرفية مطلقة، يقدمها للتلميذ جاهزة عن طريق مجموعة من الأسئلة التي تستوجب الحفظ والتقليد والتكرار. ومن ثم، يصبح التلميذ مرتكنا إلى مدرسه، لا يستطيع أن يواجه ما يتعرض له من المواقف المستجدة، أو يلبي طلبات المقاولات الحديثة؛ لأنه لا يملك الكفاءات والمهارات المهنية والمنهجية والتواصلية والذهنية واللغوية، بل يقف مكتوف اليدين عاجزا عن التأقلم والتكيف مع مستجدات الواقع الاقتصادي الجديد لأن معارفه نظرية مجردة غير وظيفية، تنقصها الممارسة والخبرات التجريبية[2].

وفي التعليم الموسوعي أيضا، يتم الاهتمام بالكم على حساب الكيف، ويلتجئ المدرس إلى التحفيز السلوكي الميكانيكي اعتمادا على ثنائية الحافز والاستجابة لتوجيه دفة القسم؛ مما ينتج عنه ردود أفعال التلاميذ السلبية ونفورهم من القسم لغياب الأنشطة الذاتية والخبرات الفردية. وبالتالي، ينكمشون على أنفسهم انطواءا أو خوفا أو خجلا أو جهلا بما يعطى لهم من دروس ومعارف كمية، يصعب الإحاطة بها في سنة كاملة.

أما التعليم بالكفايات، فهو تعليم قائم على استكشاف القدرات الكفائية لدى المتعلم، عبر أداءات وإنجازات طوال سيرورة التعلم، ووضعه في وضعيات معقدة أو أقل تعقيدا لاختبار أدائه السلوكي، وتقويم كفاءاته وقدراته في التعامل مع مشاكل الواقع المحيطة به. ويراعي هذا التعليم الفوارق الفردية، وينكب على ظاهرة اللاتجانس من خلال دراسة كل حالة فردية، ودعم كل متعلم بمجموعة من المهارات الكفائية، وتحفيزه على إبراز قدراته[3].

وهكذا، تتأسس المقاربة بالكفايات على المتعلم لا على المدرس كما هو حال البيداغوجيا الكلاسيكية بمعنى أن الدرس يتحول إلى مجموعة من الوضعيات المعقدة والمشاكل المركبة التي ينبغي على المتعلم مواجهتها من خلال الموارد التي يمتلكها، حيث يوظفها بطريقة ملائمة ومناسبة من أجل تحقيق الكفاية الأساسية والهدف الأنجع. ومن ثم، فالمدرس في هذا التصور مرشد وموجه ليس إلا، يهيئ الوضعيات الجديدة، ويقترح المشاكل المعقدة والمركبة التي ينبغي أن يحلها المتعلم. ويعني هذا أن الدرس يتحول إلى مجموعة من الوضعيات المتدرجة من البساطة إلى التعقيد، حيث تكون واضحة ودالة وهادفة، وبناءة، ومحفزة على العمل والاجتهاد والنجاح والآتي أن المدرس هنا ليس مالكا للمعرفة، بل هو مجرد محضر للأسئ

لة والوضعيات المشكلة[4]. ويمكن إيجاز الفرق بين البيداغوجيا التقليدية والمقاربة الحديثة في التدريس من خلال الجدول التالي:

[1]- نحو تقويم تربوي جديد: التقويم الإدماجي، الطبعة الأولى، 2025، شبكة الألوكة ص 22 - 23، تاريخ الاطلاع 14 يونيو 2026، www.alukah.net

[2] نحو تقويم تربوي جديد: التقويم الإدماجي، الطبعة الأولى، 2025، شبكة الألوكة ص 22 - 23، تاريخ الاطلاع 14 يونيو 2026، www.alukah.net

[3] خمداوي، التقويم الإدماجي، مرجع سابق، ص 25

[4]- حمداوي، التقويم الإدماجي، مرجع سابق، ص 24.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

الجدول (4): الفرق بين بداغوجيا الأهداف والمقاربة بالكفايات

بيداغوجيا الأهداف	المقاربة بالكفايات
- إنها بيداغوجيا وليست مقاربة؛ - خلفيتها النظرية السلوكية؛ - تطبق معادلة: مثير / استجابة؛ - ترفض الأخطاء والتمثلات؛ - الأهداف عامة تقطع إلى إجرائية؛ - التعليم متمركز حول الأستاذ والمادة؛ - الأستاذ هو صانع الدرس ومالك المعرفة؛ - اتباع طرائق بيداغوجية تقليدية؛ - التلقين والتقرير.	- إنها مقاربة وليست بيداغوجيا؛ - خلفيتها النظرية هي العلوم المعرفاتية وبيداغوجيا الإدماج وبيداغوجيا التفعيل؛ - تطبق معادلة تحفيز / تعلم ذاتي؛ - تعتبر الأخطاء والتمثلات مكونا من مكونات المعرفة؛ - الأهداف في شكل كفايات يتم اكتسابها أو تنميتها؛ - التعليم متمركز حول المتعلم؛ - الأستاذ مسهل ومصاحب ووسيط؛ - اتباع طرائق بيداغوجية فعالة؛ - المزج بين التلقين والحوار[1].

2. تطور أدوار المدرس والمتعلم والعلاقات التفاعلية بينهم وبين المعرفة داخل الفصل في ظل الاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة

1. العلاقات التفاعلية بين المدرس والمتعلم والمعرفة

ينبني التفاعل الديداكتيكي على عناصر ثلاثة هي: المدرس والمتعلم، والمعرفة وإذا كانت التربية التقليدية تركز على المدرس والمعرفة، إذ تجعل من المدرس مالكا للمعرفة المطلقة، فتغيب المتعلم على مستوى التواصل التفاعلي، ثم تجعله كائنا سلبيا يتلقى المعلومات فقط، دون مناقشتها أو محاورة صاحبها، وينتج عن ذلك أن المتعلم ذات متلقية فقط تحشى بالمعلومات والمعارف، فإن المقاربة بالكفايات الجديدة تتميز بالتركيز على التفاعل الإيجابي بين أقطاب ثلاثة: المعلم، والمتعلم، والأسرة[2].

وعليه، تتحول المعرفة في البيداغوجيا الكفائية، إلى وضعيات إجرائية تطبيقية، في شكل مشاكل معقدة ومركبة تستوجب الحلول الناجعة ومن ثم، تنطلق هذه المعرفة من المقررات والمحتويات والمضامين، في ضوء مجموعة من الكفايات الأساسية، عبر وضعيات مشكلات. ويعني هذا أن المعرفة مرتبطة بالكفاية والوضعية. وهذا ما يمكن ملاحظته في الشكل التالي المسمى بالمثلث الديداكتيكي[3].

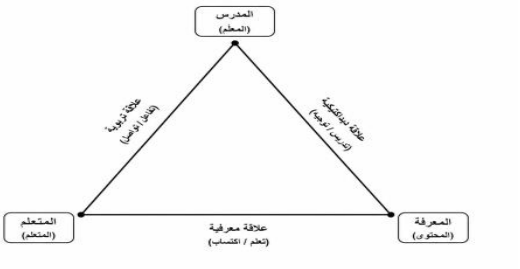
[1]- اسليماني، المعين في التربية، مرجع سابق، ص 98.

[2]- حمداوي، التقويم الإدماجي، ص 25 – 26.

[3]- حمداوي المرجع نفسه، ص 26.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

الشكل (4): أقطاب المثلث الديداكتيكي



المصدر: كتاب التقويم الإدماجي لجميل حمداوي بتصرف

2. تطور أدوار المعلم في ظل الاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة

تتمثل مهمة المعلم التربوية في تحضير الوضعيات التي تجعل المتعلم يستضمر قدراته الذاتية لمواجهة هذه الوضعيات المركبة والمعقدة وعلاوة على ذلك، فللمدرس أهداف ثلاثة: فهو يساعد المتعلم على تحديد المشكلة أو موضوع الوضعية، ثم يوجهه إلى الموارد التي ينبغي استثمارها في حل هذه المشكلة، ثم يساعده على تنظيم موارده بكيفية لائقة وهادفة. ويعني هذا أن دور المدرس توجيهي وإرشادي ومنهجي وكفائي وتحفيزي ليس إلا. ومن هنا، لم تعد المعرفة ملكا للمدرس، بل هي من مكتسبات المتعلم. أي: أضحت المعرفة مجموعة من الموارد التي يمتلكها المتعلم، وتتكون هذه المعرفة من مهارات، ومعارف ودرايات، ومواقف، وإنجازات، وإتقانات، وكفايات معرفية وثقافية ومنهجية. ومن ثم، فالكفاية هي مجموعة من المعارف المختلفة التي يستعملها المتعلم، ويحركها حين يواجه موقفا أو وضعية سياقية جديدة.[1]

5. تطور أدوار المتعلم في ظل الاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة

أما المتعلم فهو البطل الحقيقي في سيرورة التعلم، إذ يساعده المدرس على حل الوضعيات السياقية المتدرجة في البساطة والتعقيد مع توظيف قدر ممكن من مكتسباته الكفائية والمنهجية، واستعمال موارده بطريقة لائقة وهادفة. بمعنى أن كفاياته معرفية ووجدانية وحسية حركية. ويعني هذا أن هذه البيداغوجيا تنمي الفكر المهاري لدى المتعلم، وتقوي إدراكاته المنهجية والتواصلية. في حين يهتم التدريس السلوكي بتعليم شرطي آلي محدود. ومن ثم فهو تعليم قياسي وكمي بينما تساعد البيداغوجيا الكفائية المتعلم على البحث المنهجي اعتمادا على الذات، وحل المشاكل المستعصية، ومواجهة الظروف الصعبة والمعقدة، والتأهب دائما للاعتماد على النفس لحل جميع المشاكل المختلفة التي يواجهها في محيطه الخارجي. ويعني هذا أن هذه المقاربات الديداكتيكية عبارة عن طرق ديناميكية تساعد على اكتساب الفكر المهاري والتعلم المنهجي للوصول إلى هدف ناجع[2] .

[1]- المرجع نفسه، ص 28.

[2]- المرجع نفسه، ص 29.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

3. **أثر الاستراتيجيات الحديثة في تنمية التعلمات وأهميتها في تجويد التقويم التربوي المكيف**

3.1. أهمية الاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة

- إتقان المادة العلمية أو البنية المعرفية لمحتوى المناهج؛
- زيادة التواصل في حجرة الدراسة بين المعلم وطلابه، وبين الطلاب وبعضهم البعض؛
- الأمر الذي يسهم في بناء مجتمع التعلم؛
- تنمية الجوانب الوجدانية المتعددة كالحب والاستطلاع، والاتجاه الايجابي نحو التعلم والقيم الاجتماعية والاستقلالية في التعلم وثقة كل من الطالب والمعلم بالنفس؛
- تنمية الجوانب المهارية لدي كل من الطلاب والمعلمين، حيث تسمح الاستراتيجيات بممارسة كل طالب على حدة لهذه المهارات وإتقانه لها؛
- الاندماج النشط في عملية التعلم؛
- تنفيذ المنهج الدراسي وتحقيق أهدافه على نحو صحيح[1].

3.2. معايير اختيار استراتيجية التدريس الملائمة

هناك أسس إجمالية يجب أخذها بعين الاعتبار عند اختيار استراتيجية التدريس، وهذه الأسس تتعلق بالنواحي الآتية:

- **أولاً**: الأهداف المطلوب تحقيقها عند اختيارا المعلم لاستراتيجية معينة فمن المنطقي أن يكون أساس الاختيار نوع ومستوى الهدف أو الأهداف التي تسعى لتحقيقها[2].
- **ثانياً**: عدد الطلاب (حجم المجموعة): إن عدد الطلاب في الصف أو ما يعرف بحجم المجموعة يلعب دوراً أساسياً في اختيار نوع الاستراتيجية التي تسهم في تحقيق الأهداف المرجوة[3].

3.3. التحديات والصعوبات المرتبطة بتطبيق الاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة

تدور معوقات التعلم النشط حول عدة أمور منها: فهم المعلم لطبيعة عمله وأدواره، عدم الارتياح والقلق الناتج عن التغيير المطلوب وقلة الحوافز المطلوبة للتغيير.

ويمكن تلخيص ذلك في النقاط التالية:

1. الخوف من تجريب أي جدي؛
2. قصر زمن الحصة؛
3. زيادة أعداد المتعلمين في بعض الصفوف؛

[1]- إيمان محمد سحوت وعباس جعفر زينب، مرجع سابق، ص 67 – 69.

[2]- إيمان محوت، المرجع نفسه، ص 69.

[3]- إيمان محمد سحوت وعباس جعفر زينب؛ مرجع سابق، ص 67 – 69.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

4. نقص بعض الأدوات والأجهزة؛
5. الخوف من عدم مشاركة المتعلمين وعدم استخدام مهارات التفكير العليا؛
6. عدم تعلم محتوى الكتاب؛
7. الخوف من فقدان السيطرة على المتعلمين؛
8. قلة خبرة المعلمين لمهارات إدارة المناقشات؛
9. الخوف من نقد الآخرين لكسر المألوف في التعليم[1]؛
10. الحاجة إلى توفير الكثير من مصادر التعلم؛
11. الحاجة إلى مزيد من الاهتمام من قبل الأساتذة في التحضير والتخطيط لها وطرق التعامل مع خطواتها عند التنفيذ؛
12. عدم القدرة على اختيار الأساليب المناسبة واستذكار المعلومات الأساسية وضعف القدرة على التفكير الاستدلالي والتسلسل في خطوات الحل؛
13. الصعوبة في اختيار الخطوات التي تتبع في حل المشكلة، وضعف في خطة معالجة المشكلة وعدم تنظيمها؛
14. عدم التمكن من المبادئ والقوانين والمفاهيم والعمليات ومعاني بعض المصطلحات ومهارات العمليات الأساسية؛
15. الانتشار القوي للتعليم التقليدي؛
16. فقدان السلطة والامتيازات؛
17. ضيق وقت الحصة المخصصة للتدريس، حيث تستغرق وقتا طويلا في التخطيط والتحضير وما ينتج من تخوف من عدم تغطية المناهج؛
18. صعوبة التفعيل في الصفوف ذات الإعداد الكثير من التلاميذ؛
19. نقص المصادر والمواد والوسائل المساعدة؛
20. ضعف مهارات الأساتذة في تطبيق الاستراتيجيات الحديثة؛
21. التخوف من عدم مشاركة المتعلمين وعدم استخدامهم لمهارات التفكير العليا أو عدم اهتمام الاساتذة بمهارات التفكير العليا لدى التلاميذ؛
22. ضعف مهارة إدارة المناقشات لدى الاساتذة، وبالتالي قلقهم من مشاركة المتعلمين والتفاعل معهم أو بين المتعلمين أنفسهم؛
23. مقاومة الجديد والتغيير لدى الاساتذة لاختراق المألوف لديهم خشية نقد الآخرين[2].

[1]- علي موسى، التعلم النشط، مرجع سابق؛ ص 32.

[2]- فضيلة بنساعد وعبد الله بن مليكة، معوقات استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة، رسالة لنيل شهادة الماستر كلية الآداب والعلوم الانسانية جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي، 2023، ص 55 – 56.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

وتتقاطع الديداكتيك مع علوم التربية والتقويم، إذ يتمثل التعليم الجيد في إعداد مخططات التقويم بما تتضمنه من أنشطة تشخيص وتقويم وتغذية راجعة.... وبالتالي قياس مدى تحقق الأهداف والكفايات المتوخاة من العملية التعليمية العلمية.

وهكذا فالديداكتيك تثير قضايا تتعلق بمحتوى المادة الدراسية وبنيتها، وهي قضايا ايستيمولوجية بالأساس كما تطرح مشكلات نفسية تتعلق بالمتعلم في وضعية التعلم، ويكون موضوعها بالتالي تحليل العملية التعليمية التعلمية وما تطرحه من مشكلات نفسية ومعرفية وكذا استراتيجيات التعلم. وغاية هذه المقاربة نظريا صياغة نماذج معيارية وعملية، تثمين خبرة المعلم وتقويمها ونقلها حتى يدرك المعلم طبيعة عمله والمشكل التي تعترضه بما يكفل له القيام بعمله بكيفية علمية واعية ومتبصرة وهذا بغرض تحقيق الاحترافية والعقلانية في التعليم بما يضمن الجودة وتحسين المردود التعليمي[1].

المحور الثالث: الاستراتيجيات الديدايكتيكية المعاصرة و أثرها في إرساء تقويم تربوي قائم دامج قائم عى مبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلمين

1. بناء تقويم تربوي منصف ودامج على ضوء الاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة

أسهمت الاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة في إعادة صياغة مفهوم التقويم التربوي، حيث انتقل من كونه إجراءً ختامياً يهدف إلى قياس التعلمات وإصدار الأحكام إلى كونه عملية مستمرة ومندمجة داخل فعل التعلم، تسعى إلى دعم المتعلم وتوجيه مساره الدراسي وتحسين أدائه. وقد أبرزت المقاربات البنائية والاجتماعية للتعلم، كما عند Jean Piaget وLev Vygotsky، أن التقويم يجب أن يواكب تطور البنيات المعرفية للمتعلم ويأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية وسياقات التعلم، مما جعل التقويم التكويني جزءاً أساسياً من العملية التعليمية وليس مرحلة منفصلة عنها[2]. وفي هذا السياق، يرى Philippe Perrenoud أن التقويم في إطار بيداغوجيا الكفايات لا ينبغي أن يقتصر على قياس المعارف، بل يجب أن يركز على قدرة المتعلم على تعبئة موارده المختلفة (المعرفية، والمهارية، والوجدانية) لمواجهة وضعيات مركبة، وهو ما يجعل التقويم أداة لتنمية التعلم وليس فقط للحكم عليه[3].

ومن جهة أخرى، ساهمت استراتيجيات مثل التعلم التعاوني والتعلم بالمشروع والتعلم القائم على المشكلات والتعلم بالاكتشاف في تطوير أشكال جديدة من التقويم، أبرزها التقويم الأصيل (Évaluation authentique) الذي يقيس أداء المتعلم في وضعيات واقعية، والتقويم التكويني (Évaluation formative) الذي يعتمد على التغذية الراجعة المستمرة خلال التعلم. فالتعلم التعاوني، كما بين David W. Johnson وRoger T. Johnson، يفرض اعتماد تقويم مزدوج يراعي الأداء الفردي والجماعي، ويعزز تقويم الأقران (coévaluation) والتقويم الذاتي، مما يجعل المتعلم شريكاً في تقييم تعلمه. أما التعلم بالمشروع، كما عند John Dewey و William Kilpatrick، فيدعم تقويماً شاملاً يركز على المنتج النهائي وعلى مسار إنجاز المشروع، بما في ذلك التخطيط، والتنفيذ، والتقويم المرحلي، مما يعكس قدرة المتعلم على توظيف معارفه في سياقات حياتية حقيقية[4].

---

[1]-طابب عيسى، سؤال في الديداكتيك، مرجع سابق، ص 166.

[2]- Lev Vygotsky (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press.

[3]- Philippe Perrenoud (1997). Construire des compétences dès l'école. Paris: ESF Éditeur.

[4]David W. Johnson & Roger T. Johnson (1999). Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning. Boston: Allyn & Bacon.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

وفي السياق نفسه، يساهم التعلم القائم على المشكلات والتعلم بالاكتشاف، وفقاً لأعمال Howard Barrows وJerome Bruner، في تعزيز تقويم التفكير النقدي، وحل المشكلات، والقدرة على التحليل والاستنتاج، بدل الاقتصار على استرجاع المعلومات. كما أن التعلم النشط، كما تشير إليه الأدبيات البنائية، يدمج التقويم داخل الأنشطة الصفية من خلال الملاحظة المنظمة، والأسئلة المفتوحة، والتفاعل المستمر، مما يجعل التقويم عملية دينامية مرتبطة بالتعلم نفسه[1].

ومن التطورات المهمة في هذا المجال ظهور مفهوم التقويم المكيف أو التقويم الدامج (évaluation adaptée / évaluation inclusive)، والذي يستجيب لحاجات المتعلمين في وضعيات الإعاقة أو صعوبات التعلم. ويقوم هذا النوع من التقويم على مبدأ تكافؤ الفرص، من خلال تكييف الأدوات والأساليب والمعايير بما يتناسب مع قدرات المتعلمين واحتياجاتهم الفردية، دون المساس بجوهر الكفايات المستهدفة. وقد أسهمت المقاربات التربوية الحديثة في التربية الدامجة في ترسيخ هذا التوجه، حيث يتم اعتماد وسائل متنوعة مثل التقييم الشفوي بدل الكتابي، أو إطالة الزمن، أو تبسيط المهام، أو استخدام الوسائط البصرية والرقمية، بما يضمن عدالة التقويم وفعاليته. وبهذا، أصبح التقويم في ظل الاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة منظومة شاملة تجمع بين التقويم التكويني، والتقويم الأصيل، والتقويم بالكفايات، والتقويم الذاتي، والتقويم الدامج، في إطار رؤية تجعل من التقويم أداة للإنصاف التربوي وتحسين جودة التعلمات.

2. معايير تجويد التقويم المكيف والدامج

سنعمل من خلال هذا المحور على إبراز أهم الآليات التي تسهم في الارتقاء بالتقويم المكيف وطرق تجويده، وذلك من خلال الاستفادة من التطور الكبير الذي أضحت تعرفه الاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة، بحيث يمكن لأي متعلم كيف ما كان ومهما كانت وضعيته الصحية أن يتمتع بحقه الكامل في التعليم رغم الإعاقة والعجز البدني. وفي هذا الإطار فقد تبنى المغرب في السنوات القليلة الماضية مجموعة من المشاريع المندمجة لتفعيل القانون الإطار 51-17 الذي يهدف إلى الارتقاء بالتعليم ليكون منصفا وذي جودة للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة. وتعد عملية إدماج الأطفال في وضعية إعاقة ضمن الفصول العادية، أو فصول الإدماج المدرسي (clis) من التحديات التي تواجه استراتيجيات الإصلاح، فحق الأطفال في الوصول إلى كل مستويات التعليم والتدريب المهني متاح للجميع، بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة. وقد عملت وزارة التربية والتعليم على تكييف المحتويات وطرائق التدريس وآليات التقويم لتناسب حاجيات هذه الفئة من المتعلمين، وقدراتهم الخاصة. كما عملت على تنشئتهم الاجتماعية من خلال تطوير مهاراتهم وإمكانتاهم لإقدارهم على الاستقلالية الذاتية، والاعتماد على النفس وتيسير اندماجهم اقتصاديا واجتماعيا داخل محيط المدرسة وخارجها إلى أخرى مركبة ومعقدة[2].

John Dewey (1916). Democracy and Education. New York: Macmillan.

William Heard Kilpatrick (1918). The Prject Method. Teachers College Record.

[1]- Howard S. Barrows (1986). A Taxonomy of Problem-Based Learning Methods. Medical Education.

Jerome Bruner (1961). The Process of Education. Cambridge: Harvard University Press.

Jean Piaget (1972). Psychology and Pedagogy. New York: Viking Press.

[2] -عبد الإله الخراز، التقويم الدامج آلية لإرساء مدرسة منصفة ذات جودة للجميع: الإشكالات وسبل التطوير، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، عدد خاص، ماي 2024، ص.53

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

2.1. أشكال الإعاقة المعنية بالتكييف حسب المرجعيات الوطنية

تهتم التربية الدامجة بالأطفال في وضعية إعاقة من خلال دمجهم في الفصول العادية بعد تكييفها لتناسب حاجياتهم ووثيرتهم في التعلم ومن هذا المنطلق يجب على المدرسين أن يكونوا على دراية بأنواع الإعاقات، لأن ذلك يعزز من قدرتهم على تلبية احتياجات المتعلمين بفعالية، وتوفير بيئة تعليمية تشجع على التفاعل الإيجابي، وتعزز من فرص نجاح الجميع. فقد يتعامل المعلمون مع متعلمين يعانون من إعاقات جسدية مثل صعوبات في الحركة أو الشلل، أو إعاقات عقلية مثل التوحد أو صعوبات التعلم.[1]

قد يكون هناك متعلمون يعانون من إعاقات سمعية أو بصرية تؤثر على تفاعلهم مع المحتوى التعليمي وهذه الاختلافات تتطلب من المدرس أن يكون على دراية بسمات كل نوع من الإعاقات، وكيفية التعامل معها. ومن خلال فهم أنواع الإعاقات، يمكن المدرس تخصيص استراتيجيات تعليمية مختلفة تناسب احتياجات المتعلمين. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للمدرس أن يسهم في تشجيع التفهم والاحترام المتبادل بين المتعلمين من خلفيات مختلفة، وهذا يعزز من بيئة تعليمية متنوعة وشاملة. لذلك، فإن معرفة المدرس بأنواع الإعاقات في التربية الدامجة أمر في غاية الأهمية لضمان تحقيق أهداف التعليم الشامل والمنصف للجميع. وبالنظر إلى مسألة التقويم الدامج نجد أن وزارة التربية الوطنية قد حددت أنواع الإعاقات المعنية بتكييف المراقبة المستمرة والامتحانات الإشهادية على مستوى تصميم أدوات القياس، وتكييف إجراء الاختبارات، وتكييف التصحيح[2].

- **طيف التوحد**

يعاني الطفل المتوحد من قصور في الوظائف الذهنية وعجز في التكييف، مثل التفكير وحل المشكلات والتخطيط والتفكير التجريدي والتعليق والحكم والفهم ومعالجة المعلومات والتحليل والتفكيك والتركيب والتقويم، فضلا عن ضعف التواصل والمشاركة الاجتماعية. ولعل المشاكل التي يعاني منها الطفل تكون سببا في جعله يستغرق في التفكير والتأمل ولا ينتبه بشكل تواصلي أثناء بناء التعلمات. ومن هذا المنطلق فإن أية عملية لتقويم التعلمات لدى الطفل المتوحد تحتاج الأخذ بعين الاعتبار حاجته لوقت إضافي، نظرا لاستغراقه في التفكير مع تجنب التركيز على العمليات الذهنية المعقدة. وعلى الرغم من أنواع القصور التي يبديها الطفل المتوحد إلا أنه يعكس نقاط قوة تسهل عملية تدريبه وتعلميه. فهو قادر على التدرب على بعض سلوكات التعلم وبعض الأنشطة الجماعية مثل اللعب، وتطوير بعض العمليات الذهنية المركبة بسهولة، بالإضافة إلى قدرته على تخزين الصور والكلام والأناشيد والألعاب والمعطيات الشكلية للأوجه. ومن هذا المنطلق فإن حاجيات الطفل تقتضي من المعلم أن يكيف فضاء الفصل ليحتفظ الطفل بمكانه الخاص وإن كان الأمر يتعلق بالامتحانات الإشهادية. إن عملية التقويم الدامج تقتضي الحرص على تكييف أدوات القياس وظروف تطبيقها لتناسب حاجيات المتعلمين ونوع إعاقتهم[3].

---

[1]- المرجع نفسه، ص 55

[2] عبد الإله الخراز، مرجع سابق، ص 55 – 56.

[3]- منظمة الصحة العالمية 2020، "اضطراب طيف التوحد". تاريخ الاطلاع 16 يونيو، 2026. who.int

https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- **الإعاقة الذهنية**

تعرف منظمة الصحة العالمية الإعاقة الذهنية بأنها حالة توقف للنمو الذهني، وتتسم بخلل في المهارات التي تظهر من خلال مرحلة النمو والتطور، والتي تساهم في مستوى ذكاء الطفل، بما في ذلك القدرات الإدراكية واللغة والمهارات الحركية والقدرات الاجتماعية. فالتأخر الذهني الذي يعاني منه الطفل يؤثر على وظائفه الحسية الحركية، وعلى الاكتساب والأداء اللغويين، والاندماج الاجتماعي، وقد أكدت الرابطة الأمريكية للإعاقة الذهنية والنمائية أن التأخر الذهني الذي يعاني منه الطفل يؤثر على وظائفه العقلية وسلوكه التأقلمي. وهكذا أضحى التعامل مع الأطفال في وضعية إعاقة ذهنية على أن إعاقتهم مجرد اضطراب ينشأ بينهم وبين البيئة التي يعيشون فيها، فتم التركيز على ما يمكن أن يقدمه الدعم الفردي في تجويد الأداء الوظيفي للطفل إذا ما تمت تربيته ودعمه وتأهيله طبيا وتربويا من قبل المختصين[1].

أما من الناحية التربوية فينظر إلى الإعاقة الذهنية بأنها قصور في القدرة التحصيلية، وعلى مدى اكتساب مهارات التعلم الجيد القائم على التذكر والتحليل والفهم والتركيب، والتي تكون لها انعكاسات قوية على قدرة الطفل في وضعية إعاقة ذهنية على التعلم والتحصيل. ويربط أنصار هذا الاتجاه كثيرا بين الضعف العقلي والفشل الدراسي، على اعتبار أن الطفل الموجود في وضعية إعاقة ذهنية لا يمتلك المقومات الذهنية والمعرفية التي تساعده على فهم واستيعاب المعطيات المرتبطة بالتحصيل الدراسي، واقامة علاقات تواصلية ثرية تغني رصيده المعرفي وتمكنه من الارتقاء في مسارات التعلم، وبالتالي النجاح والارتقاء[2] عبر المستويات الدراسية[3].

- ✓ إعاقة ذهنية بالغة الشدة
- ✓ إعاقة ذهنية شديدة
- ✓ إعاقة ذهنية متوسطة[4]

- **الإعاقة الحركية**

تتمثل في الإصابة ببعض الأمراض العصبية أو الحوادث في منطقة الرأس فالطفل المصاب بالشلل الدماغي الحركي يعاني قصورا قد يؤثر بشكل سلبي على تربيته وتدريبه على المستوى الحسي الحركي، والعاطفي الوجداني، والعقلي والمعرفي والتواصلي حيث تؤثر الإصابة الدماغية على القدرات الحركية للطفل فتمنعه من إنتاج بعض السلوكات واستخدام الأطراف والتعابير في إنتاج اللغة أو استعمال الإشارات وتعابير الوجه، فضلا عن اضطرابات في إنتاج العمليات العقلية. وعلى الرغم من ذلك فإن الصحة الذهنية التي يتمتع بها الأطفال المصابون بالشلل الدماغي الحركي تساعدهم على التحصيل الدراسي، كما أنهم يستطيعون استعمال الأطراف السليمة من أجسادهم وتدريبها بشكل يمكنهم من أداء وظائف الأجزاء التالفة، فضلا عن توظيف الأدوات التكنولوجية الحديثة. أما في ما يخص احتياجات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي الحركي فتتمثل في تكييف المحتويات وطرائق التعليم والتقويم، حسب نوع الإعاقة، بما

[1]- عبد الإله الخراز، مرجع سابق، ص 57.

[2]- مديرية المناهج (2019) الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، ص 57.

[3]- عبد الإله الخراز، مرجع سابق، ص 57.

[4]- عبد الإله الخراز، مرجع سابق، ص 58.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

يدعم قدراتهم على ولوج التعلمات الداعمة، وتلك التي يستلزمها التعلم المدرسي في مجالات اللغة والتواصل والرياضيات والعلوم والتفتح الفني والاندماج الاجتماعي[1].

- **الإعاقة السمعية البصرية**

توجد العديد من التعاريف بخصوص الإعاقة السمعية، حيث اهتم العاملون في المجال الطبي بهذا الاضطراب للتمييز بين الأفراد الذين لديهم سمع طفيف والذين يعانون من الصمم الكلي، بينما اهتم العاملون في المجال التربوي والتعليمي بتحديد الآثار الناتجة عن فقدان حاسة السمع على التحصيل الدراسي والتواصل والاندماج الاجتماعي. وقد ذهب كل من يسلدايك والجوزين (1995) **Ysseldyke** and **Algozzine** بأن الإعاقة السمعية هي: "قصور في السمع بصفة دائمة أو غير مستقرة، إذ تؤثر بشكل سلبي على الأداء التعليمي للفرد. وفي هذا الصدد يمكن التمييز بين أنواع الإعاقة السمعية على الشكل التالي:

- **الصمم الخفيف؛**
- **الصمم المتوسط ؛**
- **الصمم الحاد؛**
- **الصمم العميق**[2].

أما الإعاقة البصرية فهي حالة تؤثر على القدرة على الرؤية لدى الفرد أو فقدانها بشكل جزئي أو كلي وقد ميزت منظمة الصحة العالمية بين نوعين من الإعاقة البصرية. الكفيف وهو الشخص الذي تقل حدة الإبصار عنده عن 60/6 في أقوى عينيه و/ أو لا يزيد مجال الرؤيا عنده على 20 درجة لأحسن العينين. وضعاف البصر وهم الأشخاص الذين تتراوح حدة الإبصار عندهم بين 18/6 و60/3 في أحسن العينين بعد استعمال الوسائل المعينة. فالقصور الذي يعاني منه الطفل على مستوى حاسة البصر تترتب عنه اضطرابات في التعامل مع معطيات الواقع، والتعرف على البيئة، والحصول على الخبرات الخارجية، كما تتراجع قدرات الفرد على الاستجابة لمتطلبات الحياة الاجتماعية والمعرفية والإدراكية والحسية الحركية. فالطفل المصاب بإعاقة بصرية يحاول أن يطور حواسه الأخرى، مثل السمع واللمس، وهي نقطة إيجابية تساعد على تربيته وتعليمه. وغالبا ما يبدي الطفل تفوقا على المستوى الذهني والفكري، إذ يمكنه القيام بالعمليات الذهنية المعقدة، وحفظ المعلومات والمعارف، واسترجاعها بكل سهولة، وتحقيق نتائج إيجابية في التواصل والتفاعل مع الآخرين. وبفضل الوسائل التكنولوجية الحديثة أصبحت للمتعلم المصاب بإعاقة بصرية، فرصة لتطوير تعلماته وذاته وتحقيق الاندماج السوسيو ثقافي[3].

- **اضطرابات التعلم**

تشكل فئة الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التعلم من أكثر الفئات حضورا في المدارس، حيث تكون فرص الكشف عن المشاكل التي يعانون منها نادرة الحدوث في السنوات الأولى للتعلم، لذلك يتعرض المتعلمون إلى التهميش والإقصاء والنظرة السلبية التي تدفعهم

[1]- المرجع نفسه، ص 59.

[2]- عبد الإله الخراز، مرجع سابق، ص 60.

[3]- عبد الإله الخراز، مرجع سابق، ص 51.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

إلى الهدر المدرسي ومن هذا المنطلق يحتاج المدرس أن يكون على دراية بأنماط صعوبات التعلم، ويتتبع المتعلمين المتعثرين للكشف عن أي احتمال لإعاقتهم تقتضي التدخل والمعالجة. ويعد **صموئيل** أول من استخدم مصطلح صعوبات التعلم ليشير إلى الأطفال الذين يصعب عليهم اكتساب مهارات اللغة والتعلم بأساليب التدريس العادية، مع أن هؤلاء الأطفال غير متخلفين عقليا، كما لا يعانون من إعاقة حسية حركية تحول بينهم وبين اكتسابهم للغة والتعلم بشكل جيد. وعادة ما تظهر في عدم قدرة الفرد على القراءة أو الكتابة أو الإملاء أو التهجئة أو الاستماع أو حل المسائل الرياضية. ويظهر من خلال هذا التعريف أن صعوبات التعلم لها ارتباط بالتحصيل الدراسي للطفل على مستوى القراءة والكتابة والقيام بالعمليات الذهنية المركبة، وهي المهارات التي تساعد الطفل على التواصل والاندماج السوسيو ثقافي، وغيابها يعني أن الطفل سيعاني مجموعة من المشاكل على مستوى اللعب وتكوين الصداقات.... وتندرج تحت مسمى اضطرابات التعلم عدة أصناف وهي:

- عسر القراءة - دسلكسيا (Dyslexia)؛
- عسر الكتابة - دسجرافيا (Dysjraprhia)؛
- عسر الكلام - ديسفيزيا (Dysphasia)؛
- عسر الحساب - صعوبة إجراء العمليات الحسابية - دسكالكوليا (Dyscalculia)؛
- خلل في التناسق دسبراكسيا (Dyspraxia).[1]

2.2. مراحل تكييف التقويم التربوي

يقتضي التقويم الدامج تكييف اختبارات المراقبة المستمرة والاختبارات الإشهادية وظروف إجرائهما لتناسب نوع القصور الذي يعاني منه المتعلمون في وضعية إعاقة. ويعني التكييف في مجال التربية الدامجة تعديل وتخصيص الاختبارات وأساليب القياس المعتمدة لقياس المتعلمين (العاديين) لتناسب نوعية الاضطراب الذي يعاني منه المتعلمون في وضعية إعاقة، ضمانا لتحقيق مبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص بين جميع المتعلمين. ومن هذا المنطلق دعت وزارة التربية والتعليم، من خلال مقرراتها ومذكراتها الوزارية، إلى ضرورة تكييف المراقبة المستمرة، والاختبارات الإشهادية، وظروف إجرائها وتصحيحها لتناسب حالات المتعلمين في وضعية إعاقة[2]. ويأتي ذلك في إطار تنزيل القانون الإطار 17 - 51 والمشاريع المندمجة، خصوصا المشروع الثاني عشر الداعي إلى تطوير نظام التقويم والدعم والاختبارات الإشهادية في المدرسة المغربية، واعتبارا لدور التقويم في تتبع العملية التعليمية للأطفال في وضعية إعاقة، ورصد تعثراتهم، والعمل على معالجتها. وعلى هذا الأساس حددت الوزارة عملية تكييف المراقبة المستمرة للمتعلمين في وضعية إعاقة في ثلاثة مستويات حسب نوعية الإعاقة[3].

- تكييف الاختبارات؛
- تكييف ظروف إجراء الاختبارات؛

[1]- المرجع نفسه.، ص 55

[2] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة (2022) مقرر لوزير التربية والتعليم الأولي والرياضة رقم 22-4 بشأن دفتر مساطير تنظيم امتحانات نيل شهادة الباكالوريا دورة 2022. الرباط

[3] عبد الإله الخراز مرجع سابق ص 63

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- تكييف ظروف تصحيح الاختبارات.

1. تكييف الاختبارات

الاختبارات الشفهية والعملية التطبيقية	الاختبارات الكتابية
يتم تكييف الاختبارات الشفهية والعملية التطبيقية من خلال مطالبة المتعلمين بإنجاز مهام تأخذ بعين الاعتبار نوع إعاقتهم ويمكن اللجوء إلى تكييف الأسناد (الصور، النصوص، الجمل الكلمات، المقاطع ...) المراد قراءتها أو استظهارها أو إنتاجها، مع نوع الإعاقة. وإنجاز أنشطة عملية تطبيقية مناسبة لنوع الإعاقة. واعتماد تقديم مادي للاختبار مناسبا لنوع الإعاقة (حجم الخط، تباعد الأسطر[1](...	يتم تكييف أسئلة الاختبار الكتابي من خلال تحويل أسئلة موضوع الاختبار الأصلي إلى أسئلة مغلقة من صنف صحيح خطأ والاختيار من المتعدد (QCM) وأسئلة الوصل وأسئلة الترتيب، وذلك بالنسبة لجميع الاختبارات الكتابية. كما ينبغي تكييف الأسناد (الصور، النصوص، الجمل، الكلمات، المقاطع ...) مع نوع وضعية الإعاقة. أما بالنسبة للاختبارات الإشهادية فقد ورد في المادة 17 من المقرر الوزاري أن تكييف الاختبارات يتحدد في تحويل الأسئلة المفتوحة للاختبار الأصلي الذي سيتم اعتماده، والمستند إلى الإطار المرجعي للإشهاد المتعلق بالامتحانين الجهوي والوطني المعنيين إلى وضعيات اختبارية مغلقة أو شبه مغلقة من صنف صحيح/خطأ والاختيار من المتعدد وأسئلة الوصل وأسئلة الترتيب والأسئلة ذات الإجابة القصيرة وملء الفراغات وأسئلة الربط بين الفقرات، وغيرها من أصناف الوضعيات الاختبارية المنتمية إلى هذا الصنف من الأسئلة، مع مطالبة المترشح بتعليل مقتضب لجوابه كلما اقتضت ذلك ضرورات تقويم ما هو منصوص عليه في الإطار المرجعي للاختبار. وهذا التكييف مهم لجميع مواد الامتحان ما عدا مكونات المواد التي يتعذر فيها تماماً اعتماد صنف الأسئلة المغلقة[2].

2. تكييف ظروف إجراء الاختبارات

يقدم المدرس المساعدات الضرورية والمناسبة للمتعلمين في وضعية إعاقة ويتم تكييف ظروف إجراء اختبارات المراقبة المستمرة حسب طبيعة ونوع الإعاقة، حيث ينجز التلميذات والتلاميذ المكفوفون وضعاف البصر أو الذين يعانون من عجز حركي دائم الاختبارات الكتابية بالاستعانة بمرافقة أو مرافق يطمئن إليه لكتابة أجوبة الاختبار، شريطة أن يكون المرافق أو المرافقة متمدرسا بنفس المؤسسة، وأن يقل مستواه الدراسي عن مستوى المتحن في وضعية إعاقة. وبالنسبة للمتعلمين في المستويين الأول والثاني في وضعية إعاقة، يقوم الأستاذ/ الأستاذة بالتدابير المناسبة لتمكين هذه الفئة من إنجاز الاختبارات، مثلا تعيين مرافق من نفس المستوى من قسم آخر بالمؤسسة إن أمكن مساعدة المتعلم المعني على إنجاز الاختبار... هذا، ويمكن توظيف الموارد الرقمية المناسبة في إنجاز

[1] عبد الإله الخراز، مرجع سابق، ص 65.

[2]- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة (2022)، مقرر لوزير التربية والتعليم الأولي والرياضة رقم 122، بشأن دفتر مساطير تنظيم امتحانات نيل شهادة الباكالوريا دورة 2022، الرباط.

- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة (2021)، مذكرة رقم 42-21، بشأن تكييف المراقبة المستمرة لفائدة التلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة بالتعليم الابتدائي في ضوء البرنامج الوطني للتربية الدامجة.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

المراقبة المستمرة لهذه الفئة. وفي حالة اختيار المتعلم اجتياز الاختبار بالصيغة العادية تمنح له مدة إضافية تقدر بثلث مدة اجتياز الاختبار[1].

أما بخصوص الاختبارات الإشهادية فقد ورد في المادة 6 والمادة 53 من مقرر وزير التربية لسنة 2022 أن الممتحنين الذين يعانون من إحدى أنواع الإعاقات السالفة الذكر يستفيدون من تكييف لإجراء الامتحانات الإشهادية في مستوى الباكالوريا على الشكل التالي:

- الاستفادة من اصطحاب مرافق للقيام بمهمة كتابة أجوبة الامتحان بالنسبة للمترشحين المكفوفين وضعاف البصر أو المترشحين الذين يعانون من عجز حركي دائم يعيقهم عن الكتابة؛
- توفير مبلغ بالإشارة للتواصل مع المترشحين الصم والبكم؛
- تمديد مدة الاختبارات واصطحاب المرافق بالنسبة للمترشحين في وضعية إعاقة ذهنية وحالات التوحد (Autisme) وإعاقة اضطرابات التعلم بما فيها عسر الكتابة (Dysjraprhia) أو عسر القراءة (Dyslexie)؛
- تكييف مواضيع الاختبارات بصفة حصرية بالنسبة للمترشحات والمترشحين في وضعية إعاقة ذهنية وحالات التوحد وإعاقة اضطرابات التعلم بما فيها القراءة (Dyslexia)، وعسر الكتابة (Dysjraprhia)، والمترشحات والمترشحين الصم.

وورد في المادتين 51 و52، من نفس المقرر، أنه يؤخذ بعين الاعتبار وضعية المترشحين في وضعية إعاقة في اختيار قاعات الامتحان، وتجهيزها على نحو يساعد هذه الفئة من المترشحين على ولوج القاعات واجتياز الاختبارات في ظروف ملائمة في حالة تعذرت كتابة أسئلة الامتحان بطريقة برايل أو الإجابة بنفس هذه الطريقة تعين المديرية الإقليمية مرافقاً للمترشح المكفوف، وكذا للمترشح في وضعية عجز حركي دائم للقيام بمهمة كتابة الأجوبة على أسئلة الاختبار. ويُشترط في المرافق أن يكون سنه أقل من 16 سنة، وألا يتجاوز مستواه الدراسي الجذع المشترك.[2]

5. تكييف ظروف تصحيح الاختبارات

يخصص للسيدات الأستاذات والسادة الأساتذة شبكات مناسبة للاختبارات المكيفة لتقييم وتصحيح إنجازات التلاميذ في وضعية إعاقة، وذلك اعتمادا على ملاءمة المعايير ومؤشرات الإنجاز مع طبيعة ونوع الإعاقة مع الحرص على تأمين الإنصاف وتكافؤ الفرص بين كافة المتعلمين. أما بخصوص إجراءات تصحيح الاختبارات المكيفة فقد ورد في المادة 80 من مقرر وزير التربية لسنة 2022 أنه تحدث لجن وطنية على صعيد المركز الوطني للتقويم والامتحانات، ولجن جهوية على صعيد الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين تتولى تصحيح إنجازات المترشحين والمترشحات من ذوي الاحتياجات الخاصة والمعنيين بتكييف مواضيع اختبارات الامتحان الوطني

---

[1]- عبد الإله الخراز، مرجع سابق، ص 67.

[2]- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة (2021)، مذكرة رقم 46-21، بشأن تكييف المراقبة المستمرة لفائدة التلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة بالتعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي في ضوء البرنامج الوطني للتربية الدامجة.

- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة (2022)، مقرر لوزير التربية والتعليم الأولي والرياضة رقم 122، بشأن دفتر مساطير تنظيم امتحانات نيل شهادة الباكالوريا دورة 2022، الرباط.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

والجهوي الموحد لنيل شهادة البكالوريا، من هذا المنطلق نجد أن الوزارة الوصية لم تقترح أية نماذج لشبكات التقييم يمكن اعتمادها لتصحيح الاختبارات المكيفة بشكل يتناسب مع نوع الإعاقة. لذلك يتعين على المدرس النظر إلى الاحتياجات الفردية لكل طفل، والعوامل المؤثرة على قدرته على الاستجابة للاختبار، وضمان أن الاختبار يتيح لهم فرصة متساوية للإجابة على الأسئلة بدون أية عوائق غير عادلة[1].

3. التقويم التربوي المكيف والدامج وآليات الارتقاء بمهارات المتعلمين ذوي صعوبات التعلم واضطرابات التعلم: ذوي الإعاقة السمعية - البصرية – الحركية - أنموذجا

تتأسس التربية الدامجة على حق الجميع في تربية ذات جودة تستجيب لحاجات التعلم الأساسية، وتثري وجود المتعلمين إنها تربية تحاول أن تطور إمكانات الأطفال الذين هم في وضعية إعاقة، وإزالة كل أشكال التميز وتعزيز التماسك الاجتماعي؛ ونفهم من هذا التعريف أن التربية الدامجة تساعد على حماية حق الأطفال في وضعية إعاقة على التعلم والتدريب وتطوير إمكاناتهم وقدراتهم الخاصة، وإلغاء كل أشكال التميز بينهم وبين باقي الأفراد بشكل يساعد على خلق التماسك الاجتماعي والانخراط في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال إشراكهم في الفصول الدراسية النظامية وإدماجهم في بناء العملية التعليمية التعلمية وتنمية مهاراتهم الحياتية. وأيضا تكييف المحتويات واستراتيجيات التدريس وآليات وأساليب القويم والدعم والتتبع. فضلا عن ذلك فإن المدرسة الدامجة تسهم في تقليص المسافة بين الأطفال في وضعية إعاقة وباقي الأطفال داخل الفصل الدراسي الواحد كما تعمل على توفير كل الوسائل التي تيسر ولوج المتعلمين في وضعية إعاقة إلى فضاءات المؤسسات التعليمية، وتكييف المحتويات وطرائق التدريس والكتب التعليمية والمعينات الديداكتيكية وأساليب القياس والتقويم لتكون مناسبة وفعالة لتحقيق أهداف التعلم.[2]

وتشمل التربية الدامجة أيضا سبل وآليات تكييف التقويم التربوي؛ إذ يقتضي التقويم الدامج حسب هذا المنطلق فهم معنى وفلسفة التربية الدامجة والتمكن الجيد من آليات اشتغالها، والمتتبع مسار معالجة وزارة التربية الوطنية لوضعية الأطفال في وضعية إعاقة سيلمس هذا الانتقال في التصور من تربية خاصة وأخرى إدماجية إلى تربية دامجة. وهذا الانتقال فيه رد الاعتبار لهذه الفئة من الأطفال بعدما كان ينظر إليهم بنوع من العزل في المؤسسات الخاصة. ومن هذا المنطلق تقتضي عبارة تربية دامجة منح الأطفال في وضعية إعاقة حقهم في التعلم والتكوين مدى الحياة، وإشراكهم بصفة كلية في بيئة المدرسة أولا، والحياة السوسيو اقتصادية ثانيا. فالأطفال في وضعية إعاقة هم الأطفال الأقل استفادة من الخدمات التربوية، والأكثر تعرضا للإقصاء والتميز بسبب إعاقتهم. وهذا يحرمهم من حقوقهم الأساسية في التعلم والاشتغال والمساهمة في الحياة السوسيو اقتصادية. ويتجدر التميز أكثر إذا ما انتقلنا من جنس الذكور إلى جنس الإناث، ومن الوسط الحضري إلى الوسط القروي، ومن حالة إعاقة بسيطة إلى أخرى مركبة ومعقدة[3].

---

[1]- عبد الإله الخراز، مرجع سابق، ص 67.

[2]- المرجع السابق، بتصرف، ص 54.

[3]- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2019)، تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة نحو تربية دامجة منصفة وناجحة، ص 11 – 15.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

الخاتمة

في ختام هذه الدراسة، يتبين أن الاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة أصبحت تمثل أحد أهم المداخل لتطوير الممارسات التعليمية والتقويمية، من خلال انتقالها من منطق التلقين إلى منطق التعلم النشط والتفاعلي الذي يضع المتعلم في صلب العملية التعليمية التعلمية. وقد أظهرت الأدبيات التربوية أن استراتيجيات مثل التعلم التعاوني، والتعلم القائم على حل المشكلات، والتعلم بالمشروعات، والتعلم المدعوم بالوسائط الرقمية، لا تسهم فقط في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية الكفايات، بل تعزز أيضًا بناء تقويم تربوي أكثر مرونة وعدالة وشمولًا، قائم على التغذية الراجعة المستمرة، ومراعٍ للفروق الفردية، بما ينسجم مع متطلبات المدرسة المعاصرة ومعايير المدارس المعززة للصحة التي تدعو إلى توفير بيئة تعليمية آمنة، دامجة، وداعمة لرفاه المتعلمين.

كما خلصت الدراسة إلى أن فعالية التقويم التربوي لا ترتبط بأدوات القياس وحدها، وإنما تتأثر بطبيعة الاستراتيجيات الديداكتيكية المعتمدة داخل الفصل الدراسي، الأمر الذي يجعل تطوير التقويم رهينًا بتطوير الممارسات التدريسية نفسها. وفي هذا الإطار، يبرز الديداكتيك باعتباره مجالًا معرفيًا منفتحًا على مختلف العلوم الإنسانية والتربوية، يستفيد من معطيات علم النفس، وعلم الاجتماع، وعلوم التربية، وتكنولوجيا التعليم، بما يسهم في بناء ممارسات تعليمية وتقويمية أكثر تكاملًا واستجابة للتحولات التربوية الراهنة.

وعلى الرغم من التطور الذي عرفه هذا المجال، فإن الحاجة ما تزال قائمة إلى تعميق البحث في العلاقة بين الاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة والتقويم التربوي المتكيف، ولا سيما في ضوء معايير المدارس المعززة للصحة، بما يسمح ببناء نماذج تقويمية تراعي الجوانب المعرفية والمهارية والاجتماعية والصحية للمتعلمين، وتسهم في تحقيق تعليم منصف وشامل ومستدام.

وانطلاقًا من ذلك، يمكن أن تفتح هذه الدراسة آفاقًا لبحوث مستقبلية من خلال التساؤل الآتي: **إلى أي حد يمكن للاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة أن تسهم في بناء نموذج للتقويم التربوي المكيف والدامج يحقق معايير المدارس المعززة للصحة، ويستجيب في الوقت نفسه للفروق الفردية والاحتياجات الصحية والنفسية والاجتماعية للمتعلمين سواء ذوي اضطرابات التعلم أو صعوبات التعلم، في السياقات التعليمية المختلفة؟**

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي أسفر عنها تحليل دور الاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة في تطوير الممارسات الصفية والارتقاء بآليات التقويم التربوي، يمكن اقتراح مجموعة من التوصيات التربوية والعلمية الهادفة إلى تعزيز جودة العملية التعليمية، وذلك على النحو الآتي:

- ضرورة تعزيز حضور الاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة في الممارسات الصفية، من خلال توسيع اعتماد أساليب مثل التعلم التعاوني، والتعلم القائم على المشروع، والتعلم المرتكز على حل المشكلات، باعتبارها مقاربات تساهم في جعل المتعلم فاعلاً أساسياً في بناء تعلماته، وتنمية قدراته المعرفية والمهارية والوجدانية.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- أهمية إرساء برامج تكوين مستمر لفائدة المدرسين في مجال الديداكتيك الحديث، بما يمكنهم من امتلاك الكفايات المهنية اللازمة للانتقال من النموذج التقليدي القائم على نقل المعارف والتلقين إلى نموذج تفاعلي يقوم على تنشيط التعلم وبناء المعرفة.
- ضرورة إدماج التقويم التكويني والتقويم الأصيل ضمن سيرورة التعلم بشكل منتظم، باعتبار التقويم آلية داعمة لبناء التعلمات وليس مجرد إجراء نهائي لقياس التحصيل، مع تعزيز دور التغذية الراجعة في تحسين أداء المتعلمين وتطوير مسارات تعلمهم.
- العمل على إعادة بناء أنظمة التقويم التربوي بما يتلاءم مع فلسفة المقاربة بالكفايات، وذلك عبر تجاوز الاقتصار على قياس استرجاع المعارف، والتركيز على مدى قدرة المتعلم على توظيف موارده ومعارفه ومهاراته في مواجهة وضعيات مركبة وواقعية.
- تعزيز مبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص داخل المؤسسات التعليمية من خلال اعتماد تقويمات دامجة ومكيفة تراعي خصوصيات المتعلمين، خاصة ذوي صعوبات التعلم، والأشخاص في وضعية إعاقة، والمتعلمين الذين يعانون من حالات صحية خاصة، مع توفير الوسائل والأدوات الملائمة لتقويم قدراتهم.
- تشجيع توظيف التكنولوجيا الرقمية واعتماد أنماط التعلم المدمج باعتبارها آليات تساهم في تنويع مصادر التعلم، وتوسيع فرص التفاعل، ودعم استقلالية المتعلم في بناء معارفه.
- تعزيز الاهتمام بتنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين، من قبيل مهارات التواصل، والعمل الجماعي، والتفكير النقدي، وحل المشكلات، باعتبارها مكونات أساسية ضمن أهداف الاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة.
- ضرورة ربط التعلمات المدرسية بالسياقات الواقعية والحياتية للمتعلمين، بما يساهم في بناء تعلم ذي معنى، ويعزز الدافعية والانخراط الفعلي في العملية التعليمية.
- دعم وتشجيع البحث التربوي الميداني حول مدى فعالية الاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة في مختلف السياقات التعليمية، بهدف إنتاج نماذج وممارسات تدريسية تستجيب لخصوصيات الواقع المدرسي المحلي.
- العمل على تعزيز التقارب بين التصورات النظرية الديداكتيكية والممارسة الصفية الفعلية، من خلال مواكبة التطورات البيداغوجية والديداكتيكية العالمية، وتكييفها مع حاجات المؤسسات التعليمية ومتطلبات المتعلمين.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

المراجع باللغة العربية

الكتب

- أحمد، أوزي. (2006). المعجم الموسوعي لعلوم التربية. الرباط: مطبعة النجاح الجديدة.
- أميم، عبد الجليل. (2016). مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم التربية: رؤية تربوية مغايرة. مراكش: دار النشر فضاء أدم، مختبر اللسانيات والتواصل والبيداغوجيا بجامعة القاضي عياض.
- الدريج، محمد. (1993). تحليل العملية التعليمية: قضايا وتطبيقات. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية.
- الدريج، محمد. (2004). مدخل إلى علم التدريس: تحليل العملية التعليمية. الدار البيضاء.
- الفاسي، أحمد. (2017). الديداكتيك: مفاهيم ومقاربات (الطبعة الثانية). تطوان: مطبعة الخليج العربي.
- الحيلة، محمد محمود. (1999). التصميم التعليمي: نظرية وممارسة. عمان: دار المسيرة.
- الحيلة، محمد محمود. (2002). طرائق التدريس واستراتيجياته. عمان: دار المسيرة.
- الحمدلاوي، جميل. (2015). سوسيولوجيا التربية. شبكة الألوكة، كتاب إلكتروني.
- اللحية، حسن. (2006). الكفايات في علوم التربية: بناء كفاية. الدار البيضاء: إفريقيا الشرق.
- غريب، عبد الكريم. (2009). بيداغوجيا الكفايات: الأسس والمرتكزات. الرباط: منشورات عالم التربية.
- سعادة، جودت أحمد. (2003). التدريس الفعال. عمان: دار الشروق.
- اسليماني، العربي. (2018). المعين في التربية (الطبعة العاشرة).
- طعيمة، رشدي أحمد. (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخداماته. القاهرة: دار الفكر العربي.

المقالات والدوريات العلمية

- صهود، محمد. (2015). مفهوم الديداكتيك: قضايا وإشكالات التدريس. مجلة دراسات في علوم التربية، (7)، 119–143.
- لخراز، عبد الإله. (2024). التقويم الدامج: آلية منصفة لإرساء مدرسة ذات جودة للجميع: الإشكالات وسبل التطوير. مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، عدد خاص، 51–70.
- طاب، عيسى. (2015). سؤال في الديداكتيك. مجلة دراسات، (7)، 159–170.

المو اثيق والتقارير والوثائق الرسمية

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2014). البحث الوطني الثاني حول الإعاقة: التقرير التفصيلي. الرباط: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2018). مدرسة العدالة الاجتماعية. الرباط: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2019). تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة: نحو تربية دامجة منصفة وناجحة. الرباط: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.
- مديرية المناهج. (2019). الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة. الرباط: وزارة التربية الوطنية.
- مديرية المناهج. (2019). التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة: دليل المدرسين. الرباط: وزارة التربية الوطنية.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- منظمة الصحة العالمية. (2020). اضطراب طيف التوحد. منظمة الصحة العالمية.
- https://apps.who.int/iris/handle/10665/333477
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. (2021). مذكرة رقم 2146 بشأن تكييف المراقبة المستمرة لفائدة التلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة بالتعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي في ضوء البرنامج الوطني للتربية الدامجة. الرباط: وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. (2021). مذكرة رقم 42-21 بشأن تكييف المراقبة المستمرة لفائدة التلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة بالتعليم الابتدائي في ضوء البرنامج الوطني للتربية الدامجة. الرباط: وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. (2022). مقرر رقم 22-4 بشأن دفتر مساطر تنظيم امتحانات نيل شهادة البكالوريا دورة 2022. الرباط: وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة.
- وزارة التربية والتعليم. (2021). الدليل الإجرائي للتعليم الدامج. الأردن: وزارة التربية والتعليم.

المعاجم والموسوعات

- شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الفارابي، عبد اللطيف، وآخرون. (1994). معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك. الرباط.
- اللحية، حسن. (2024). معجم التربية والتكوين. الدار البيضاء: دار القلم العربي.

المراجع باللغة الفرنسية

- Astolfi, Jean-Pierre. 1997. L'erreur, un outil pour enseigner. Paris: ESF Éditeur
- Brousseau, Guy. 1998. Théorie des situations didactiques. Grenoble: La Pensée Sauvage
- Chevallard, Yves. 1985. La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage
- Meirieu, Philippe. 1987. Apprendre... oui, mais comment. Paris: ESF Éditeur.
- Moreno, Jacob L. 1953. Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama. New York: Beacon House.
- Perrenoud, Philippe. 1997. Construire des compétences dès l'école. Paris: ESF Éditeur.

المراجع باللغة الإنجليزية

- Bergmann, Jonathan, and Aaron Sams. 2012. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Eugene, OR: ISTE.
- . Bandura, Albert. 1977. Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bruner, Jerome S. 1961. The Process of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dewey, John. 1916. Democracy and Education. New York: Macmillan.
- Dewey, John. 1938. Experience and Education. New York: Macmillan.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- David W. Johnson & Roger T. Johnson. Joining Together: Group Theory and Group Skills. Pearson.
- Graham, Charles R. 2006. “Blended Learning Systems.” In The Handbook of Blended Learning, edited by Curtis J. Bonk and Charles R. Graham, 3–21. San Francisco: Pfeiffer.
- Hadji, Charles. 1997. L’évaluation démystifiée. Paris: ESF Éditeur.
- Johnson, David W., Roger T. Johnson, and Edythe Johnson Holubec. 1999. Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning. Boston: Allyn & Bacon.
- Kilpatrick, William H. 1918. “The Project Method.” Teachers College Record 19 (4): 319–335.
- Knowles, Malcolm S. 1975. Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. Chicago: Follett.
- Osborn, Alex F. 1953. Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem-Solving. New York: Scribner.
- Piaget, Jean. 1972. Psychology and Pedagogy. New York: Viking Press.
- Slavin, Robert E. 2014. Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice. Boston: Allyn & Bacon.
- Vygotsky, Lev S. 1978. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

المعاجم والموسوعات

- شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الفارابي، عبد اللطيف، وآخرون. (1994). معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك. الرباط.
- اللحية، حسن. (2024). معجم التربية والتكوين. الدار البيضاء: دار القلم العربي.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Integrating Digital Technologies into Moroccan Schools: Between the Imperatives of Educational Governance and the Challenges of Implementation: A Critical Review

Kamal Essoufi[1], Abdellatif El Moudni[2]

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 13

To cite this article: Essoufi, K., & El Moudni, A. (2026). Integrating Digital Technologies into Moroccan Schools: Between the Imperatives of Educational Governance and the Challenges of Implementation: A Critical Review. Science Step Journal, 4(13). ISSN: 3009-500X. https://doi.org/10.5281/zenodo.22114569

Abstract

This study examines the integration of digital technologies in Moroccan schools, focusing on the challenges of educational governance as well as the opportunities and constraints associated with implementation. It explores the rapid transformations occurring within the Moroccan school system as a result of the growing presence of digital technologies in teaching and learning processes. Accordingly, the study investigates the extent to which technology integration can contribute to effective digital educational governance and support the development of the Moroccan education system, while highlighting the gap between reform ambitions and the realities of educational practice. The significance of the study lies in the increasing relevance of digital transformation within school environments and the need to move beyond a purely technical approach to digitalization toward a comprehensive perspective that positions digital technologies as a key driver of educational development and reform. It also emphasizes the importance of using these technologies safely and responsibly. Methodologically, the study adopts a descriptive-analytical approach, supported by a critical examination of digital education policies implemented in Moroccan schools, with particular attention to their practical application and limitations. The study contributes to a deeper understanding of educational digitalization by demonstrating that the integration of digital technologies extends beyond technical and material dimensions and depends fundamentally on the establishment of integrated digital governance encompassing educational, psychological, and material dimensions.

Keywords: Digital Technologies, Governance, Moroccan School

[1] Laboratory of Human, Society and Education, Faculty of Educational Sciences (FSE), Mohammed 5 University, Rabat, Morocco, Kamal_essoufi@um5.ac.ma
[2] abmoudni@gmail.com

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

إدماج التكنولوجيات الرقمية في المدرسة المغربية بين رهانات الحكامة التربوية وفرصها وإكراهات التطبيق: قراءة نقدية

كمال الصوفي، عبد اللطيف المودني

ملخص

تناول تتطرق هذه الدراسة لموضوع إدماج التكنولوجيات الرقمية في المدرسة المغربية بين رهانات الحكامة التربوية وفرصها وإكراهات التطبيق. لقد وقفت الدراسة على رصد التحولات المتسارعة التي تعرفها المدرسة المغربية بفعل الحضور الكبير للوسائط الرقمية في العملية التعليمية التعلمية. ولذلك تسعى الدراسة لتحليل إشكالية مدى قدرة إدماج التكنولوجيات على تحقيق حكامة تربوية رقمية فعالة، تساهم في تطوير المنظومة التعليمية المغربية، كما تقف على الفجوة القائمة بين طموح الإصلاح والواقع الفعلي للممارسة. وتكمن أهمية الدراسة في راهنية إشكال التحول الرقمي داخل الفضاء المدرسي، وكذلك في الحاجة لتجاوز المقاربة التقنية للرقمنة نحو مقاربة تجعل منها رافدة أساسية للنهوض بالمدرسة وإصلاحها، وأيضا في تحقيق استخدام آمن ومسؤول لهذه التكنولوجيات. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي مدعوما بقراءة نقدية لتحليل السياسات التربوية الرقمية المعتمدة في المدرسة ورصد واقع التطبيق وحدوده، كما تقدم مساهمة في تعميق فهم موضوع الرقمنة التربوية من خلال إبراز كيف أن إدماج التكنولوجيات الرقمية لا يختزل في أبعاده المادية التقنية وإنما بمدى القدرة على بناء حكامة رقمية متكاملة في أبعادها التربوية والنفسية والمادية.

الكلمات المفتاحية

التكنولوجيات الرقمية، الحكامة، المدرسة المغربية

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

مقدمة

عرف الحقل التربوي المغربي خلال العقدين الآخرين تحولات جوهرية متسارعة بفعل الحضور المتزايد للتكنولوجيات الرقمية، سواء في الممارسة التعليمية أو من خلال استعمالها من طرف المتعلمين، مما جعل المدرسة أمام واقع جديد يفرض عليها إعادة النظر في سياساتها، وتكييف بنيتها ووظائفها، وتطوير كفاية أطرها لمواكبة مجتمع التكنولوجيا. إنه واقع لم يعد فيه إدماج الوسائط الرقمية مجرد هدف تقني أو حتى بيداغوجي فقط، بل رافعة استراتيجية لإرساء مدرسة الإنصاف والجودة؛ مدرسة لا تمد التلميذ بالمعرفة فقط، وإنما تعلمه أيضا كيفية التعامل مع هذه المعرفة، خصوصا تلك التي تمده بها التكنولوجيات الرقمية. كما يجب أن تكون فضاءا لحكامة هذه الأخيرة وترشيد استخدامها بما يحقق المصلحة الفضلى للتلميذ (Darif et al., 2022).

وبناء على هذا المعطى تبرز هذه الدراسة باعتبارها محاولة علمية تهدف للكشف عن كيفية تطبيق حكامة التكنولوجيات الرقمية داخل المدرسة المغربية، من خلال الوقوف عند واقع التطبيق وحدوده ورصد أوجه القصور، كما تسعى إلى تحليل مدى تطابق السياسات الرقمية مع الواقع المدرسي وإبراز ما إذا كانت هذه السياسات تترجم إلى ممارسات بيداغوجية حقيقية داخل الفضاء المدرسي.

ومن خلال كل ما سبق يمكن صياغة إشكالية هذه الدراسة في السؤال التالي: ما مدى نجاعة حكامة التكنولوجيات الرقمية في المدرسة المغربية في ظل الفرص المتاحة والإكراهات التي تواجهها؟ ويتفرع عن هذا السؤال مجموعة من الأسئلة يمكن صياغتها فيما يلي: ما مستوى إدماج التكنولوجيات الرقمية من خلال الممارسة التعليمية بالمؤسسات الثانوية المغربية؟ ما طبيعة الكفايات الرقمية المتوفرة لدى الأطر التربوية والمتعلمين؟ ما هي الفرص التي يتيحها هذا التطبيق؟ ما أبرز الإكراهات التي تعيق توظيف التكنولوجيات الرقمية داخل الفضاء المدرسي؟

وتتجلى أهمية هذه الدراسة في كونها:

- ✓ تتأطر ضمن الدراسات الحديثة التي تتطرق لإشكالية التحول الرقمي داخل المدرسة، وهو مجال يعرف تطورا متسارعا على المستوى العالمي.
- ✓ تلقي الضوء على العلاقة بين الحكامة الرقمية وجودة التعلمات وهي علاقة لا زالت في حاجة لمزيد من الأبحاث داخل السياق المغربي.
- ✓ تقدم معطيات يمكن استثمارها من طرف الفاعلين التربويين وصناع القرار في فهم أسس إدماج التكنولوجيات في التعليم.

وانسجاما مع هذه الأهمية تبرز أهداف هذه الدراسة في النقط الأتية:

- ✓ تقديم دراسة تحليلية لواقع حكامة التكنولوجيات الرقمية داخل الفضاء المدرسي.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- ✓ الوقوف على درجة توظيف الوسائط الرقمية في الممارسات التعليمية داخل التعليم الثانوي التأهيلي.
- ✓ تشخيص العراقيل التي تعترض تفعيل الحكامة الرقمية داخل المدرسة.
- ✓ اقتراح بعض التوجهات التي يمكن أن تساعد في تحسين جودة إدماج التكنولوجيات في التعليم.

1. مفاهيم الدراسة

- التكنولوجيات الرقمية: تشير في هذه الدراسة إلى مجموع الوسائط والأدوات والأنظمة التي تعتمد على المعالجة الإلكترونية للمعلومات، والتي توظف داخل المدرسة لدعم عملية التعليم والتعلم. وتشمل الإنترنت والحواسيب والمنصات التعليمية الرقمية والتطبيقات الذكية والبرمجيات التربوية. ولذلك يوظف هذا المفهوم إجرائيا للدلالة على كل نظام رقمي يستخدم داخل المدرسة المغربية بهدف تحسين جودة التعلم وتطوير الممارسة البيداغوجية والإدارية.
- حكامة التكنولوجيات الرقمية: يشير المفهوم في الدراسة إلى مجموع التدابير التنظيمية والتدبيرية والتقويمية التي تؤطر استخدام التكنولوجيات بما يحقق الجودة والنجاعة والاستخدام الامن، وتشمل هذه الحكامة تدبير الموارد التكنولوجية وتتبع استعمالها وتقييم أثرها بما يضمن استخداما فعالا ومنظما ومسؤولا.
- المدرسة المغربية: يقصد بها في هذا المقال الثانويات التأهيلية العمومية أو الخصوصية التابعة لوزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة والتي تستقبل التلاميذ بعد التعليم الإعدادي وتمتد دراستها إلى مستوى السنة الثانية من سلك البكالوريا بمسالكه المختلفة: العلمية، الأدبية، التقنية والمهنية.

2. منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، مدعوما بقراءة نقدية، من أجل الوقوف على واقع حكامة التكنولوجيات الرقمية في المدرسة المغربية وتحليل فرصها وإكراهتها.

3. المدرسة المغربية: تطور السياسات الرقمية واستراتيجيات الدمج

3.1. تطور السياسات الرقمية في المدرسة المغربية

من أجل رصد تطور السياسات الرقمية داخل المدرسة المغربية عامة، وداخل الثانويات التأهيلية خاصة، سنعمل على تقديم قراءة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وقانون الإطار، والرؤية الاستراتيجية، إضافة إلى البرامج الحكومية منذ سنة 1998 إلى الأن.

انطلق الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999) من رؤية عامة وشاملة هدفت إلى تجديد المنظومة التربوية المغربية. ومن أهم ما جاء به هذا الميثاق إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال داخل الفضاء المدرسي، بغرض تقديم تعليم عصري يحافظ على الهوية المغربية وقيم المواطنة، ويعمل في الوقت ذاته على تنمية مهارات القرن 21، كما ورد في الدعامة العاشرة، المادة 119 من الميثاق.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

وقد حدد الميثاق هدفا استراتيجيا يمثل في دمج التحول الرقمي داخل المؤسسات التعليمية، وتمكين المدارس من وسائل رقمية بيداغوجية تفاعلية تقدم عرضا تدريسيا متنوعا، وتطور تقنيات عرض المعلومة اعتمادا على وسائط متعددة مثل: الفيديو والمحاكاة، وأيضا تكوين الأساتذة ليكونوا قادرين على استعمال الأدوات الرقمية بشكل فعال داخل الفصول. (FCSE, 1999)

بعد الميثاق، جاءت الرؤية الاستراتيجية (2015-2030) التي وضعها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، حيث عملت على تعزيز المكتسبات، كما وضعت خطة شاملة لإدماج التكنولوجيات الرقمية، مثل: التعليم الرقمي (Digital Education) والتكنولوجيات التربوية داخل المدرسة المغربية، وبالأخص على مستوى الثانويات التأهيلية.

يمكن تلخيص هذه الخطة في العناصر التالية:

- إدماج شامل ومتعدد الاستخدامات للتكنولوجيات في جميع المواد الدراسية وفي كل التخصصات.
- وضع مفهوم التكنولوجيات التربوية الذي يشمل التعلم عن بعد، والبرامج التفاعلية، والمواد الرقمية.
- تعزيز البنية التحتية للأجهزة والاتصال، من خلال تجهيز الثانويات بقاعات متعددة الوسائط، وربطها بالأنترنت، وتوفير وسائل السمعية البصرية.
- بناء المهارات والكفايات الرقمية لدى المتمدرسين، عبر إدماج تعلم البرمجة والديناميات الرقمية في المناهج.
- تكوين مقنن ومستمر للموارد البشرية، سواء في مرحلة التكوين الأساسي من خلال جعل التكنولوجيات موادا وفصولا تدرس، أو بعد الترسيم عبر تكوينات مستمرة تستفيد منها الأطر التربوية.
- إدماج التكنولوجيات في التسيير الإداري والعمل على رقمنة الإدارة التربوية (CSEFRS, 2015).

فيما يخص القانون الإطار 17/51 الصادر سنة 2019، الذي عمل على تفعيل مقتضيات الإصلاح، فقد خصص مجموعة من المواد لإدماج التكنولوجيات الرقمية داخل الفضاء المدرسي عامة. ومن بين هذه المواد:

- المادة 33: أكدت على ضرورة سهر السلطات الحكومية على تطوير وتعميم التعليم الرقمي، وكذلك استعمال التكنولوجيات الرقمية في التربية والتكوين والبحث العلمي.
- المادة 35: تلزم السلطات الحكومية بتوفير بنية تحتية رقمية، وتطوير محتويات رقمية بيداغوجية، وملائمتها مع المستجدات التكنولوجية.
- المادة 36: تركز على العنصر البشري الإداري والتربوي، ومدى أهمية تكوينه، باعتباره الفاعل الأساسي في تفعيل هذه التكنولوجيات داخل المدرسة.
- المادة 19: تلزم الدولة والقطاعات الحكومية المعنية بضرورة وضع مناهج وبرامج ومقررات ومضامين تتماشى مع المستجدات التكنولوجية، التربوية، والتعليمية (FCSE, 2019).

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

3.2 استراتيجيات الدمج

على مستوى الأجرأة والعمل على دمج التكنولوجيات الرقمية داخل الفضاء المدرسي، وضع الميثاق الوطني استراتيجيات وإجراءات تنظيمية، من أبرزها ما نصت عليه الرافعة العاشرة التي ركزت على التكوين المستمر للأطر، وإنشاء شبكة تربوية، ومراكز معلومات متقدمة، إضافة إلى تحيين المناهج الدراسية. وقد تمت معالجة هذه الإجراءات ضمن برنامج Génie (2005-2013)، الذي تولى تنفيذ عملية تجهيز الفضاءات الرقمية، والتكوين المستمر للأطر البشرية، وإنتاج الموارد التعليمية الرقمية (FCSE, 1999).

وبالنسبة للرؤية الاستراتيجية، فقد تم وضع ثلاثة مشاريع تعتبر إجراءات عملية لدمج هذه التكنولوجيات داخل المدرسة. وهي المشروع رقم 21 الذي عمل على تطوير نموذج بيداغوجي تعليمي تعلمي رقمي، يجعل من التكنولوجيات الرقمية رافعة أساسية لتجديد المدرسة المغربية. نجد كذلك المشروع رقم 12، وينص على تعزيز الكفايات الرقمية في التكوين الأولي وكذلك المستمر للمدرس. وأخيرا المشروع رقم 15، الذي يحدد كيفية أجرأة العصرنة على مستوى البنى التحتية الرقمية (CSEFRS, 2015).

أخيرا، تابع القانون الإطار هذا الدمج من خلال خطوات عملية رئيسية شملت البنية التحتية، والبرامج، والمناهج، والمقررات، والتكوين، والمنصات الرقمية، والتقويم، والسلامة الرقمية، والابتكار. وبفضل هذه الاستراتيجيات تم:

- فيما يخص تجهيز المؤسسات: إلى حدود سنة 2012، تم تجهيز 10000 مدرسة من أصل 11000 بقاعات متعددة الوسائط، كما تم ربط 95% من الثانويات التأهيلية بشبكة الأنترنت ذات الصبيب العالي.
- في ارتباط ببرنامج Génie: ما بين سنتي 2005 و2013، تم توفير مختبرات الإعلاميات بأكثر من 8000 مؤسسة تعليمية بالمغرب. كما استفاد أكثر من 150000 أستاذ وأستاذة من دورات التكوين الرقمي (Men وتقييم برنامج Génie)، إضافة إلى توزيع أكثر من 80000 حاسوب على المؤسسات التعليمية بمعدل جهاز واحد لكل 25 تلميذا في الثانوي التأهيلي.
- تعميم المنصات الرقمية (Digital Platforms): خلال جائحة كوفيد-19 (Covid-19)، وبذلك استفاد أكثر من 5 مليون تلميذ من منصة Tilmid Tice.
- تكوين الأطر: استفاد أكثر من 70% من أساتذة الثانوي التأهيلي من تكوينات في مجال استخدام التكنولوجيات الرقمية خلال السنوات العشر الأخيرة. وتم تنظيم أكثر من 15000 دورة تكوينية في مجال التربية الرقمية للأساتذة وأطر الإدارة بين سنتي 2017 و2022.
- الموارد الرقمية والمحتوى: ما بين سنتي 2020 و2023، أنتج أكثر من 2000 مورد رقمي على شكل دروس وفيديوهات. (FCSE, 2019)

من جهة أخرى، اعتبر المخطط الاستعجالي (2009-2012) الذي وضعته الحكومة حلقة أساسية لتسريع إدماج التكنولوجيات الرقمية في المدرسة. وهو مخطط لم يأتي بجديد، بقدر ما عمل على تفعيل توصيات الميثاق وتسريع وتيرة الإصلاح. وقد أكد في المجال E1P7 على

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال، واعتبار الإدماج الرقمي أولوية مركزية، من خلال تجهيز العدة الديداكتيكية الرقمية، وتوفير الفضاء الرقمي، وتكوين الأستاذ المؤهل (MENESFCRS, 2009).

4. تدبير تطبيق الحكامة الرقمية بالمؤسسات الثانوية المغربية

4.1. و اقع التطبيق

تعتبر حكامة التكنولوجيات الرقمية داخل المدرسة من الركائز المهمة التي يعول عليها لجعل التلميذ مؤهلا للانخراط في العصر الرقمي، عصر التكنولوجيا. فمن الواضح أن توفير الأجهزة المادية والشبكة وتعليم التلاميذ كيفية الاستعمال ليس كافيا، بل أصبح من الواجب والضروري تزويدهم بمهارات ومعارف ترتبط بحسن الاستخدام لتحقيق الاستفادة القصوى. ولذلك، فإن مفهوم الحكامة هنا يشير إلى وضع سياسات تربوية وقوانين هدفها ترشيد هذا الاستخدام، عبر إدماج التربية الرقمية في المناهج والدروس، وتعزيز الوعي بمخاطر الاستخدام المفرط لها، إضافة إلى تعليم التلاميذ أخلاقيات استعمالها، مثل احترام الخصوصية وعدم إيذاء الاخرين. ومن شأن هذا أن يمكنهم من الاستفادة القصوى من الفرص التي تقدمها هذه التكنولوجيات، دون الوقوع في الاستهلاك السلبي لها (UNESCO, 2023b).

في ارتباط بالمغرب، يمكن القول إنه وعلى الرغم من التطور الحاصل في تعميم التكنولوجيات الرقمية في المدارس، كما أشرنا سلفا، إلا أن إدماج التربية على الحكامة الرقمية بالمعنى الوقائي ما زال محدودا داخل الفضاء المدرسي إلى حدود سنة 2024. فقد أكدت خريطة الطريق (2022-2026)، التي وضعتها الحكومة ممثلة في وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، على تعزيز التربية على المواطنة الرقمية، والعمل على توعية التلاميذ بأهمية الاستخدام الآمن لها، إلا أنها اعترفت بأن هذا المشروع لم يتحول بعد إلى برنامج وطني (UNICEF, 2024).

من جهة أخرى، أوصى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، في تقريره المعنون بالتحول الرقمي بالمنظومة التربوية، بضرورة وأهمية إدماج التربية الرقمية الوقائية داخل المناهج الرسمية، مشيرا في نفس الوقت إلى عدم مأسسة هذا الإدماج، وأنه لا يعدو أن يكون مجرد مبادرات معزولة تتخذ طابع موسميا ومحليا، ولا ترقى إلى مسلك قار أو مادة رسمية تدرس بشكل منظم للتلاميذ (CSEFRS, 2015).

أما برنامج Génie ودليله الخاص بتدبير تكنولوجيا المعلومات فقد انصب تركيزه بشكل أساسي على البعد التقني والمادي والبيداغوجي لتوظيف الرقمنة داخل المدرسة، مع إشارة محتشمة ومحدودة إلى أهمية تحسيس التلاميذ بمخاطر الإفراط في الاستعمال الرقمي للتكنولوجيات، لكنه لم يخصص محاور واضحة للحكامة (ANRT, 2024).

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

هناك أيضا تقارير صادرة عن منظمات دولية مثل اليونيسكو (UNESCO) واليونيسف (UNICEF) حول رقمنة التعليم بالمغرب، حيث أثنت على المجهودات المبذولة في تكوين الأساتذة وتعميم التكنولوجيات الرقمية، لكنها أشارت إلى عدم وجود تربية رقمية وقائية ضمن المقررات، تحد من المخاطر وتربي على الاستعمال المسؤول.

مقابل ذلك توجد أنشطة موازية وحملات تحسيسية وورشات تنظم من طرف بعض المؤسسات التربوية أو بعض الجمعيات، بتنسيق مع وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، والأمن الوطني، تصب في خانة التوعية. لكنها تفتقد إلى التعميم، وأيضا إلى التأطير العلمي والأكاديمي (UNESCO, 2023).

4.2. تحديات التطبيق

يواجه إدماج البعد الوقائي لاستخدام التكنولوجيات الرقمية، أو ما أسميناه بحكامة الرقمنة داخل فضاء المدرسة، تحديات عدة. فعلى الرغم من الاعتراف الرسمي بأهمية إدخال موارد ومقررات تدرب التلاميذ على حسن استخدامها وتبرز لهم مخاطر سوء الاستعمال أو الوقوع في الإدمان، فإن هناك عوائق بنيوية وتربوية وظيفية تحول دون تحقق تلك الحكامة. ومن أهمها:

- عدم وجود إطار بيداغوجي وطني محدد لهذا الإدماج، يبرز بشكل واضح ومنهجي كفايات التربية الرقمية الوقائية وأهدافها وأسسها ومجالاتها وأهميتها.
- مشكلة بنيوية ترتبط بكثافة وضغط المناهج والمقررات الحالية؛ إذ يعاني البرنامج التعليمي المغربي أصلا من تعدد المواد وكثرة ساعات التحصيل، الأمر الذي يجعل إضافة مواد أخرى أمرا صعبا ومرهقا لكاهل التلميذ والمدرسة، ما لم تتم مراجعة كاملة للهندسة البيداغوجية.
- ضعف تكوين الموارد البشرية، فأغلب الأطر تلقوا تكوينا بيداغوجيا تقنيا حول كيفية الاستخدام، في غياب تكوين تربوي ونفسي حول مخاطر الاستخدام الاشكالي.
- غياب التنسيق بين القطاعات الحكومية، مثل وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة ووزارة الاتصال، والفاعلين المدنيين، وجمعيات الأباء والأسر، والمتخصصين النفسيين والاجتماعيين، مما يعني عدم وجود نهج تشاركي مستبان لوضع برامج المواطنة الرقمية.
- قلة الموارد الرقمية البيداغوجية ومحدودية تدخلها وأثرها على التلميذ، إضافة إلى عدم ملائمتها للسياق الثقافي المغربي، لأن أغلبها يستنسخ من تجارب دول أخرى.

هذه التحديات تجعل التربية على الحكامة الرقمية داخل الفضاء المدرسي محصورة في أنشطة ظرفية، وأيام مدرسية، ومبادرات محدودة، دون أن تكون جزءا من البرنامج التعليمي المغربي (UNESCO, 2023).

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

4.3. فرص التطبيق

تبنت مجموعة من الدول الرائدة والنموذجية في مجال التعليم برامج مرجعية في مجال الحكامة الرقمية داخل المدرسة، فإذا أخذنا على سبيل المثال فنلندا، نجدها قد أقحمت الكفايات الرقمية في كل المستويات الدراسية وفي جميع المناهج والمقررات بشكل عرضاني، أي دون اعتبارها مواد أو وحدات خاصة، فيصبح بذلك استخدام التقنيات الرقمية والوعي بها وحسن توظيفها جزءا من كل المواد. بل إن الاختبارات والامتحانات كلها رقمية منذ سنة 2016. كما عملت الدولة على وضع برنامج مهارات القراءة الجديدة ضمن مبادرة حق التعلم (2020-2023)، بغرض مد التلاميذ بالكفايات الرقمية مثل الثقافة الإعلامية، والبرمجة، والمهارات التقنية. إضافة إلى ذلك، تعمل الدولة على تكوين الأساتذة في مهارات المواطنة الرقمية والتي تتضمن الحكامة. (MECF, 2023)

مقابل هذا الادماج العرضاني، تبنت كوريا الجنوبية مقاربة مختلفة؛ حيث أدخلت التكنولوجيات الرقمية كمادة إلزامية مستقلة عن المواد الأخرى منذ سنة 2015 في المرحلة المتوسطة والثانوية. وتعتبر هذه الدولة نموذجا رائدا في حوكمة التكنولوجيات الرقمية التعليمية، إذ يعهد لوزارة التعليم وهيئة كيريس (KERIS) مسؤولية قيادة وتنسيق المبادرات الرقمية وتطوير المحتوى الرقمي. كما شددت الدولة على سياسات الحماية والأمن السيبيراني (Cyber Security) في المدارس، عبر وضع منظومة قوانين صارمة، من أهمها: قانون ضمان خصوصية البيانات، وتأمين الشبكات المدرسية، واعتبار التنمر الالكتروني شكل من أشكال العنف المدرسي الواجب محاربته، مع تضمين المواد المتعلقة بالحوكمة وأخلاقيات استخدام الرقمنة (KERIS, 2025) .

وفي كندا، وبحكم الطبيعة الفيدرالية للدولة، فإن كل مقاطعة لها تدابيرها واستراتيجياتها، لكنها تجتمع في التأسيس الفعلي للحكامة الرقمية. فمثلا، مقاطعة أونتاريو (Ontario)، تعتبر الكفاية الرقمية من المهارات المنقولة الأساسية المفروضة على كل طالب، وفي تدريس هذه الكفاية يتم التركيز على كيفية الاستخدام الآمن والأخلاقي. وفي مقاطعة ألبرتا (Alberta)، يشمل تدريس مناهج العلوم أنشطة في البرمجة، وأخرى في فهم تأثيرات التقنية على حياة الطلاب، كما تشمل وحدات حول المواطنة الرقمية والاستخدام الآمن للأنترنت، والتعامل مع التنمر، والمعلومات المضللة إلكترونيا، والاشاعة. وفي مقاطعة كيبيك (Quebec)، أطلق برنامج متخصص لقيادة التربية الرقمية.

وبذلك تبقى التجربة الكندية فريدة من نوعها، إذ تمثل حوكمة مرنة تنسجم مع خصوصية كل منطقة وهويتها الثقافية (Hoechsmann & Dewaard, 2015).

إن ما يجمع بين هذه النماذج الدولية هو أن التربية الرقمية وحوكمة استخدام التكنولوجيات ليست مجرد شعار يردد، وإنما هو برنامج ومخططات واضحة الرؤى، تعبر عن رغبة وإرادة من صانعي السياسات التربوية، مدعومة ببنية تحتية تستوعب ذلك. وهي حكامة تمنح فرصا كبيرة، أهمها: تكوين متعلم واع رقميا يمتلك مهارة التفكير الرقمي في البيئة التكنولوجية، وله قدرة على التعامل الآمن والمسؤول

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

معها. كما تتيح هذه الحكامة فرص لتحسين مهارات حل المشكلات، وتعزيز الابداع، وتحفيز التعلم وتنويعه، مما يسهم في تكوين مواطن مفيد لذاته، وللآخرين، وللوطن.

5. قراءة نقدية

يظهر من خلال المعطيات المعروضة والمرتبطة بحكامة التكنولوجيات الرقمية داخل المدرسة المغربية، أن المغرب قد خطى خطوات واضحة وملموسة تجاه ادماج التكنولوجيات الرقمية داخل المنظومة التربوية ويظهر ذلك جليا في الإصلاحات القانونية والتشريعية وفي البرامج التطبيقية المرتبطة بالبنية اللوجيستيكية وكذلك التكوين. غير أن هذه المعطيات تكشف أيضا أن واقع الممارسة التربوية يتصف بالمفارقة واضحة بين ما يخطط له في السياسات التربوية وما يتحقق فعليا داخل الفضاء المدرسي.

ففي ارتباط بالبنية التحتية تقدم المعطيات أرقاما تعكس نسبا مهمة على مستوى تجهيز المؤسسات التربوية بالوسائط الرقمية وربطها بشبكات الأنترنت وتسهيل الولوج إليها، وهي مؤشرات تشكل مؤشرا واضحا على الوعي الرسمي بضرورة التحول الرقمي. لكن مؤشر التجهيز وحده لا يدل على حكامة رقمية طالما أنها ليست جزءا من المنهاج الدراسي والذي تغيب فيه مواد وبرامج لكيفية التعامل مع التكنولوجيا وتوظيفها لصالح التلميذ وللرقي بالعملية التعلمية التعليمية.

وعلى مستوى تكوين الأطر التربوية، فما قدم من معطيات يشير بالملموس إلى استفادة عدد كبير من الأساتذة من تكوينات رقمية لكنها تتخذ طابعا كميا لا كيفيا، فهي تختزل في البعد التقني المرتبط باستخدام الوسائط دون أن تركز على البعد البيداغوجي والتربوي الذي يجعل التكنولوجيا أولا وسيلة لبناء التعلم وثانيا رافعة لتطوير المنظومة. وهو أمر يجعلنا نقول إن المدرسة المغربية تعرف رقمنة شكلية لا تحقق الكفايات التربوية ولا تمكن المتعلم من امتلاك مقومات التعامل مع العصر الرقمي من حيث إيجابياته وسلبياته.

أما فيما يخص المنصات الرقمية التعليمية فالمعطيات تظهر استفادة عدد كبير من التلاميذ منها خصوصا خلال جائحة كورونا وهو أمر يبرز قدرة المدرسة المغربية على التكيف مع الظروف لكن في هذا الصدد تطرح قضية استدامة، فهل فعلا أصبح التعليم الرقمي جزءا من الثقافة التربوية وخيارا بيداغوجيا وتعليميا أم أنه مجرد حل تم توظيفه في ظروف طارئة؟

وفيما يخص الفرص التي يتيحها تطبيق التكنولوجيات داخل الفضاء المدرسي فإن ما قدم من معطيات يبرز إمكانات هامة يمكن أن توفرها الرقمنة للمدرسة المغربية ومن أهمها توسيع قاعدة المعرفة وتنمية التعلمات وتعزيز التفاعلات الاجتماعية وتطوير القدرات الرقمية والانفتاح على علم المعرفة وتسهيل الولوج للمعلومة وهي فرص ضرورية في هذا العالم الرقمي، غير أن القراءة النقدية لهذه الفرص تظهر أن تحققها رهين بعدة عوامل أهمها وجود محتويات رقمية ملائمة وضرورة وضع إطار مرجعي يوضح كيفية الاستفادة منها وتوظيفها ويبرز أيضا سلبياتها إضافة لذلك لابد أن تكون المدرسة مسلحة بمقاييس وأدوات تكشف عن أثرها السيء على التلاميذ في حالة سوء استخدامها وضرورة وجود برامج ومواد تمد التلميذ بأسس ضبط الوقت والتنظيم الذاتي وتنمية الوظائف المعرفية خاصة الانتباه والتركيز والتخطيط الاستراتيجي والمرونة الذهنية... من جهة أخرى إذا كان هدف المدرسة المغربية من إدماج التكنولوجيا داخلها هو تقليص الفوارق المجالية وتحقيق تعلم قائم على الإنصاف من خلال جعل المعرفة متاحة للجميع فإن الواقع يكشف مفارقة

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

واضحة في هذا المجال حيث تحولت هذه التكنولوجيات إلى مؤشر على غياب العدالة المجالية وإنتاج الفوارق الاجتماعية، ويظهر ذلك جليا إذا ما قارنا بين حضورها في المجال الحضري مقارنة مع القروي.

وأخيرا فيما يتعلق بالإكراهات، فالواضح أن هناك مجموعة من العوائق التنظيمية والبيداغوجية وبنيوية التي تعيق ورش التنزيل لعل أهمها غياب إطار وطني واضح المعالم يحدد أسس التربية الرقمية الوقائية وكيفية تحقيقها في الواقع، كما أن كثافة المنهاج الدراسي المغربي يشكل عائقا أساسيا، فالمدرسة المغربية تعاني أصلا من ضغط زمني كثيف وهو أمر يعيق إدخال مكونات جديدة ترتبط بالتربية الوقائية والحكامة الرشيدة وهو أمر يعني أن أي حديث عن هذه المفاهيم يشترط بالأساس مراجعة كاملة للهندسة البيداغوجية.

من الإكراهات أيضا، هو عدم جعل الحكامة الرقمية مسؤولية مشتركة، فهي ورش لابد أن ينخرط فيه الكل من أسر ومجتمع مدني ومؤسسات أمنية ومتخصصين اجتماعيين ونفسيين... كذلك تبرز إشكالات تتعلق بالجانب القيمي تبرزها هذه التكنولوجيات مثل التنمر الرقمي وانتهاك الخصوصية والاستعمال الإشكالي للوسائط الاجتماعية والإدمان، مما يعني أن التحدي أصبح حاملا لأبعاد أخلاقية وتربوية وقيمية.

لنقل إذن، إن المدرسة المغربية توجد في مفترق طرق بين ما حقق على مستوى البنية التحتية والتجهيز وما لم يتحقق من حكامة رقمية مندمجة، إن الرهان الذي ينتظرها ليس هو امتلاك التكنولوجيا بل تحويلها إلى قيمة تربوية مضافة وهو أمر يتطلب رؤية متكاملة وشمولية تلتقي فيها الأبعاد التقنية والبيداغوجية والمعرفية والنفسية والاجتماعية والأخلاقية، ودون هذا التداخل سنكون فقط أمام مؤشرات كمية فارغة من كل تحول رقمي داخل المدرسة المغربية.

خاتمة

يتضح إذن، من خلال تحليل البرامج والسياسات الرقمية في التعليم المغربي، أن التحول الرقمي داخل المدرسة المغربية أصبح خيارا استراتيجيا للدولة، باعتباره مدخلا لجودة التعلمات، وتعبيرا عن مدرسة الإنصاف، وأداة لتطوير الكفايات العليا للتلاميذ. وقد أظهرت المعطيات المرتبطة باستخدام التلميذ المغربي للتكنولوجيات الرقمية أن الولوج إلى الوسائط ووفرتها ليس هو العائق، بقدر ما تمثل كيفية الاستعمال والتوظيف وملائمتها للأهداف البيداغوجية المشكل الكبير. كما أظهرت القراءة النقدية استمرار الهوة بين الوسطين الحضري والقروي، وبين مؤسسات المركز والهوامش.

أبرزت المعطيات أيضا أن المغرب لا زال يعيش، على مستوى حكامة التكنولوجيات، مفارقة بين تعدد المبادرات الرقمية وضعف أجرأتها في الواقع، رغم وجود فرص هامة ارتبطت بارتفاع الوعي المجتمعي بالثقافة الرقمية، وازدياد الطلب على الممارسات التعليمية المبتكرة. وتظهر التجارب الدولية أن نجاح الرقمنة المدرسية يقوم على وضوح الرؤية، وتطوير كفاية الفاعلين، ودمج التكنولوجيات ضمن بيداغوجيات تحفز التفكير النقدي، وحل المشكلات، وتطوير أداء الوظائف المعرفية. وهو أمر يبرز الحاجة الملحة إلى تكييف هذه التجارب مع ثقافة المدرسة المغربية، وتجاوز المقاربات التجزيئية التي تختزل الحكامة والرقمنة في تجهيز دون تطوير المهارات. وبذلك يتضح أن الأثر الفعلي للحكامة الرقمية يمثل في قدرتها على إحداث تحول معرفي وذهني لدى التلاميذ.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

هكذا إذن يفتح موضوع حكامة التكنولوجيات الرقمية داخل المدرسة المغربية مجموعة من الافاق البحثية المهمة التي تتطلب مزيدا من الدراسات النظرية والتطبيقية نظرا لتداخل الأبعاد التربوية والتكنولوجية والمعرفية والتنظيمية.

أولا، في ارتباط بتكوين وتأهيل الأطر التربوية في المجال الرقمي يطرح إشكال مدى ملائمة برامج التكوين الحالية مع تمكين أطر التربية والإدارة من توظيف ناجع وامن للتكنولوجيات الرقمية وهو ما يستدعي بحوثا ميدانية تقيس آثر هذا التكوين على الفعل البيداغوجي.

ثانيا، فيما يخص فعالية السياسات العمومية المرتبطة بالتحول الرقمي في التعليم لابد من أن تتجه البحوث نحو تحليل مدى تناسب السياسات مع واقع المدرسة المغربية والكشف عن الهوة بين التخطيط والتطبيق.

ثالثا، الكشف عن الفجوة الرقمية والعدالة التربوية من خلال دراسة مقارنة بين الوسطين الحضري والقروي وانعكاسات ذلك على مبدأ تكافؤ الفرص وجودة التعلمات والحق في تعليم منصف للجميع.

رابعا، يمكن اقتراح أبحاث حول أثر الذكاء الاصطناعي والتقنيات الحديثة في إعادة تشكيل وظيفة المدرسة المغربية ورهاناتها.

خامسا، أهمية الاشتغال على النماذج المقارنة الدولية في حكامة التعليم الرقمي من خلال استحضار تجارب نماذج دول رائدة واستخلاص الممارسات الناجعة وإمكانية تكييفها مع السياق الوطني. ويبقى السؤال الجوهري الذي يطرح نفسه هو: هل يكفي أن تعمل المدرسة المغربية على تأطير استعمال التكنولوجيات الرقمية وتنظيمها أم أن الرهان الحقيقي يتمثل في إعادة بناء نموذج تربوي جديد يجعل من الحكامة الرقمية مدخلا لتنمية قدرات المتعلم؟

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

المراجع

- ANRT. (2024). *Enquête usage des TIC - 2023-2024*.
- ANRT. (2025). *ÉQUIPEMENT ET USAGES DES TIC PAR*.
- CESE. (2024). *Conseil économique , social et environnemental pour un environnement numérique inclusif et protecteur des enfants*.
- CSEFRS. (2015). *VISION STRATÉGIQUE DE LA RÉFORME*. 99.
- Darif, H., Bouffy, E. L., De, S., & Rabat, U. M. V. De. (2022). *L'intégration des TIC dans la formation des enseignants au Maroc : analyse documentaire des réformes éducatives The use of TIC in teachers' training in Morocco : documentary analysis of educational reforms L'intégration des TIC dans la formation des enseignants au Maroc : analyse documentaire des réformes éducatives*. *3*(5), 385–401.
- FCSE. (1999). *Charte nationale d'éducation et de formation*.
- FCSE. (2019). *Loi-cadre n° 51-17*. *1442*, 1967–1980.
- HCP. (2024). *Note sur les principaux résultats : caractéristiques démographiques et socioéconomiques de la population du Recensement Général de la Population et de l'Habitat 2024*.
- Hoechsmann, M., & Dewaard, H. (2015). *M APPING D IGITAL L ITERACY P OLICY AND PRACTICE*.
- Idrissi, H. K. (2024). *Intelligence artificielle : les Marocains restent méfiants*. Intelligence Artificielle, Les Marocains Restent Méfiants.
- Kemp, S. (2022). *Digital 2022: Morocco*. https://datareportal.com/reports/digital-2022-morocco?rq=Digital 2022%3A Morocco
- KERIS. (2025). *The Story of Education in South Korea 2024 The Story of Education*.
- MECF. (2023). *Policies for the digitalisation of education and training until 2027. Policies for the digitalisation of education and training*.
- MENESFCRS. (2009). *RAPPORT DE SYNTHÈSE DU PROGRAMME D'URGENCE*.
- UNESCO. (2023a). *388893fre.pdf.crdownload*.
- UNESCO. (2023b). *Principes pour la gouvernance des plateformes numériques*.
- UNICEF. (2024). *Pour une école publique de qualité*.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Darija in Advertising and Marketing:
Between the Valorization of Linguistic Heritage and Commercial Strategies

Loubna Mar-Rhane[1], Khalil Mgharfaoui[2]

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 13

To cite this article: Mar-Rhane, L., & Mgharfaoui, K. (2026). Darija in Advertising and Marketing: Between the Valorization of Linguistic Heritage and Commercial Strategies. Science Step Journal, 4(13). ISSN: 3009-500X.
https://doi.org/10.5281/zenodo.22113740

Abstract

This study examines the use of Darija in advertising and marketing in Morocco from a sociolinguistic perspective. It aims to analyze the linguistic strategies employed in advertising slogans and to highlight the rôle of Darija in brand's communication practices. To achieve this, the study is based on a corpus of Moroccan advertising slogans, identifying the main discursive mechanisms used by advertisers, including everyday vocabulary, short sentence structures, direct address, idiomatic expressions, borrowings from French and English, and code-switching. The findings show that these linguistic choices make advertising messages more accessible, memorable, and emotionally engaging for the target audience. They also reveal that Darija performs a dual function: it contributes to the promotion of Moroccan cultural identity and linguistic heritage while serving as a strategic tool that enhances the persuasive effectiveness of advertising campaigns and strengthens the relationship between brands and consumers. The study concludes that advertising plays a significant rôle in the social recognition of Darija and its integration into commercial communication strategies. However, this growing visibility remains closely tied to market-driven dynamics, raising questions about the commercial instrumentalization of language.

Keywords: Darija, advertising, linguistic marketing, cultural identity, sociolinguistics.

[1] Doctoral Researcher in Language Sciences (Sociolinguistics), Faculty of Letters and Humanities, Chouaib Doukkali University, El Jadida, Laboratory of Intercultural Studies, Morocco. Email: mar-rhane.loubna@ucd.ac.ma
[2] Professor and Researcher in Language Sciences and Language Didactics, Faculty of Letters and Humanities, Chouaib Doukkali University, El Jadida, Laboratory of Intercultural Studies, Morocco. Email: mgharfaoui@gmail.com

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

La darija dans la publicité et le marketing : Entre valorisation du patrimoine linguistique et logique commerciale

Loubna Mar-Rhane, Khalil Mgharfaoui

Resumé

Cette étude examine l'usage de la darija dans la publicité et le marketing au Maroc à partir d'une approche sociolinguistique. Elle vise à analyser les procédés linguistiques mobilisés dans les slogans publicitaires et à mettre en évidence le rôle de cette variété linguistique dans les stratégies de communication des marques. Pour ce faire, l'analyse s'appuie sur un corpus de slogans publicitaires marocains afin d'identifier les principaux mécanismes discursifs employés, notamment le recours au vocabulaire courant, aux formulations brèves, à l'interpellation directe, aux expressions idiomatiques, aux emprunts au français et à l'anglais ainsi qu'à l'alternance codique. Les résultats montrent que ces choix linguistiques rendent les messages plus accessibles, plus mémorisables et émotionnellement plus proches du public. Ils révèlent également que la darija remplit une double fonction en contribuant à la valorisation de l'identité culturelle et du patrimoine linguistique marocains, tout en constituant un outil stratégique qui renforce l'efficacité persuasive des campagnes publicitaires et la relation entre les marques et les consommateurs. L'étude conclut que la publicité participe à la reconnaissance sociale de la darija tout en favorisant son intégration dans les stratégies de communication commerciale. Toutefois, cette visibilité demeure largement conditionnée par les logiques du marché, ce qui soulève la question de l'instrumentalisation de la langue à des fins marketing.

Mots-clés : Darija, publicité, marketing linguistique, identité culturelle, sociolinguistique.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Introduction :

La langue constitue un levier essentiel de la communication publicitaire. Au-delà de sa fonction informative, elle façonne l'image des marques, suscite des émotions, crée une relation de proximité avec le consommateur et participe à la construction de représentations sociales. Dans un contexte marqué par une concurrence accrue entre les entreprises, le choix de la langue n'est jamais neutre : il répond à des objectifs de persuasion, de différenciation et d'efficacité commerciale. Comme le souligne Miller, les médias contemporains sont devenus un espace où les pratiques linguistiques évoluent sous l'effet conjoint des dynamiques sociales, des idéologies et des logiques du marché (Miller, 2010). Les usages linguistiques dans les médias reflètent ainsi des enjeux qui dépassent la simple communication pour toucher aux questions d'identité, de légitimité et de politique linguistique.

Au Maroc, cette évolution se manifeste particulièrement à travers la place croissante de la darija dans les différents espaces médiatiques, notamment la presse, les réseaux sociaux et la publicité. Longtemps cantonnée aux interactions orales et aux registres informels, la darija connaît depuis les années 2000 une visibilité accrue dans l'espace public. Miller souligne que l'étude de la présence de la darija dans la presse revient à s'interroger sur « *le rôle de l'écrit et de la presse […] dans un processus de valorisation et de modernisation de l'arabe marocain [la darija]* » (Miller, 2012). Les médias contribuent ainsi à rapprocher les pratiques linguistiques des usages quotidiens des locuteurs tout en participant à la représentation statuaire des langues (Miller, 2012). Cette évolution s'inscrit dans une dynamique où les dimensions culturelles, identitaires, sociales et technologiques sont étroitement liées aux pratiques langagières. À ce propos, El Baroudi affirme que l'analyse des pratiques linguistiques doit prendre en compte « *des aspects culturels, identitaires, sociaux et technologiques* » (El Baroudi, 2021).

Si plusieurs travaux se sont intéressés à la visibilité croissante de la darija dans les médias marocains, à son évolution sociolinguistique ou encore aux débats qu'elle suscite dans l'espace public, peu d'études ont analysé de manière spécifique son emploi dans le discours publicitaire en articulant simultanément les dimensions linguistiques, identitaires et marketing. Les recherches existantes décrivent généralement l'essor de la darija ou son rôle dans la communication médiatique, mais elles expliquent encore insuffisamment comment les procédés linguistiques mobilisés dans les slogans publicitaires contribuent à construire un discours à la fois culturellement ancré et commercialement efficace. En particulier, la tension entre la valorisation symbolique de la darija comme marqueur identitaire et son instrumentalisation comme ressource persuasive demeure peu explorée dans la littérature.

Dans ce contexte, plusieurs interrogations se posent : ***la darija est-elle mobilisée principalement comme un marqueur identitaire valorisant le patrimoine linguistique marocain ou constitue-***

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

t-elle avant tout un instrument de persuasion destiné à accroître l'efficacité commerciale des campagnes publicitaires ? Autrement dit, comment la publicité marocaine exploite-t-elle la darija à la fois comme vecteur identitaire et comme outil stratégique de marketing ?

Cette recherche repose sur deux hypothèses principales. La première est que le recours à la darija dans les slogans publicitaires répond à une double logique, identitaire et commerciale : il vise simultanément à renforcer la proximité culturelle avec les consommateurs et à accroître l'efficacité persuasive des messages. La seconde hypothèse est que les procédés linguistiques employés (expressions idiomatiques, emprunts, alternance codique, vocabulaire quotidien, etc.) participent à la construction d'un discours publicitaire à la fois authentique, mémorable et adapté aux attentes du public marocain.

En effet, ce travail poursuit plusieurs objectifs. Il s'agit d'abord d'analyser la place de la darija dans la publicité marocaine en étudiant les raisons qui conduisent les annonceurs à privilégier cette variété linguistique plutôt que l'arabe standard, l'amazigh ou le français. Il vise ensuite à mettre en évidence la double fonction de la darija : d'une part, comme vecteur de proximité avec le public à travers la valorisation de l'identité culturelle, des références populaires et du patrimoine linguistique marocain ; d'autre part, comme outil stratégique de marketing destiné à renforcer l'attractivité des campagnes publicitaires et leur efficacité commerciale. Cette recherche se propose également d'examiner les procédés linguistiques mobilisés dans les slogans publicitaires, d'évaluer les représentations sociales qui leur sont associées – entre authenticité, proximité, modernité, banalisation et stéréotypisation – et d'analyser la manière dont ces représentations participent à la construction du discours publicitaire. Enfin, elle ouvre une réflexion sur les enjeux sociolinguistiques et culturels de cette pratique en interrogeant la tension entre la valorisation symbolique de la darija comme patrimoine linguistique et son instrumentalisation à des fins commerciales. Il s'agira ainsi de questionner le rôle de la publicité dans la légitimation – ou, au contraire, la folklorisation – de la darija, ainsi que les conséquences que ces usages peuvent avoir sur les politiques linguistiques et culturelles au Maroc.

1. La Darija dans le paysage sociolinguistique marocain : entre diglossie et construction identitaire.

L'analyse de l'utilisation de la darija dans la publicité marocaine nécessite, en premier lieu, de replacer cette variété linguistique dans son contexte sociolinguistique. En effet, le choix d'une langue dans le discours publicitaire ne relève pas uniquement d'une stratégie de communication ; il traduit également des rapports sociaux, culturels et identitaires qui structurent la société. Dans le contexte marocain, où coexistent plusieurs langues et variétés linguistiques, la darija occupe une position singulière (Boukous, 2005). Langue de la communication quotidienne, elle est progressivement devenue un support privilégié des médias, des réseaux sociaux et de la publicité, alors même que son statut institutionnel demeure différent de celui de l'arabe standard et de l'amazighe.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Le Maroc se caractérise par une situation de plurilinguisme complexe, résultat d'une histoire marquée par des influences culturelles, politiques et sociales multiples. Selon Mgharfaoui (2017), « *la pluralité linguistique au Maroc est une réalité* », dans la mesure où le paysage linguistique national est constitué de deux langues premières – l'amazighe et l'arabe marocain [la darija] – auxquelles s'ajoutent deux langues d'enseignement et d'administration, l'arabe standard et le français, ainsi que d'autres langues étrangères telles que l'espagnol, l'allemand et l'anglais. Chacune d'elles occupe des fonctions spécifiques qui déterminent ses domaines d'usage et sa valeur sociale (Boukous, 2005).

Dans cette configuration, la darija – ou l'arabe marocain – constitue la langue vernaculaire de la majorité de la population. Boukous la définit comme « *la langue maternelle des Marocains non-amazighophones* » qui fonctionne également « *de facto comme le langage véhiculaire des Marocains* » (Boukous, 2005). Cette caractérisation est reprise par Mgharfaoui, qui souligne que « *l'arabe marocain [la darija] est la langue maternelle des Marocains, quelle que soit leur langue première* » (Mgharfaoui, 2017). La darija apparaît ainsi comme la langue de l'intercompréhension nationale, utilisée dans les interactions familiales, les échanges commerciaux et les pratiques sociales ordinaires. Son emploi quotidien lui confère une proximité avec les locuteurs que ne possèdent pas nécessairement les langues institutionnelles.

Cette répartition des usages renvoie à la notion de diglossie, développée par Ferguson (1959) et largement mobilisée dans les études sociolinguistiques. Dans le contexte marocain, la diglossie désigne la coexistence de deux variétés de l'arabe remplissant des fonctions distinctes : l'arabe standard, réservé aux usages formels, institutionnels, administratifs et religieux, et la darija, privilégiée dans les situations de communication informelles. Boukous souligne ainsi que « *l'arabe standard et l'arabe dialectal [la darija] […] sont en rapports diglossiques* » (Boukous, 2005). Cette complémentarité explique la distribution fonctionnelle des langues dans la société marocaine et permet de comprendre pourquoi la publicité privilégie souvent la darija lorsqu'elle cherche à instaurer une relation de proximité avec son public.

Mgharfaoui rappelle que cette répartition fonctionnelle s'est construite historiquement. Selon lui, « *les deux langues premières […] ont longtemps coexisté avec la variété arabe standard dans le cadre d'une distribution des fonctions et des tâches qui faisait des premières des langues véhiculaires confinées dans l'oralité et limitées aux cadres non formels* » (Mgharfaoui, 2017). Jusqu'à une période récente, la darija demeurait essentiellement une langue orale, rarement utilisée dans les espaces institutionnels ou dans les productions écrites. Son apparition progressive dans la presse, les médias numériques et les campagnes publicitaires traduit donc une évolution des représentations sociales qui lui sont associées.

L'étude de cette évolution relève pleinement de la sociolinguistique. Pour Labov (1976), la langue ne peut être analysée indépendamment de son contexte social d'utilisation. Il considère que l'objet

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

de la linguistique doit être « *l'instrument de communication mis en œuvre dans la communauté linguistique* » (Labov, 1976). Dans cette perspective, les pratiques langagières constituent le reflet des relations sociales, des normes collectives et des représentations partagées au sein d'une communauté. Labov montre également qu'une communauté linguistique ne se définit pas uniquement par l'usage d'une même langue, mais par le partage des « *mêmes normes* » sociales relatives à cette langue. Cette approche est particulièrement pertinente pour analyser la place de la darija dans la publicité marocaine, puisque celle-ci reproduit les formes d'expression les plus familières afin de renforcer l'identification du public au message.

Au-delà de sa fonction communicative, la darija constitue également un marqueur identitaire. Les débats suscités par son introduction dans certains espaces publics montrent que la question linguistique dépasse largement les considérations techniques pour toucher aux représentations de l'identité nationale. Mgharfaoui (2017) souligne que les controverses autour de la darija traduisent « *un tournant identitaire* » lié à la coexistence de plusieurs langues au sein de la société marocaine. Longtemps pensée au singulier, l'identité marocaine se construit désormais dans un contexte où la pluralité linguistique est officiellement reconnue. Dès lors, la langue ne peut plus être envisagée comme le seul fondement de l'identité collective.

Cette réflexion conduit à distinguer la langue en tant que système linguistique et les usages sociaux qui en sont faits. S'appuyant sur les travaux de Charaudeau (2002) et de Pretceille (1991), Mgharfaoui rappelle que « *ce n'est donc pas la langue qui témoigne des spécificités culturelles, mais c'est le discours, c'est l'usage que les individus font de la langue qui est porteur de sens* » (Pretceille, 1991, cité par Mgharfaoui, 2017). Cette approche met en évidence que la valeur identitaire de la darija ne réside pas uniquement dans sa structure linguistique, mais dans les pratiques sociales, les références culturelles et les imaginaires collectifs qu'elle mobilise.

Les analyses de Calvet (2002) prolongent cette perspective en montrant que la langue constitue un puissant marqueur d'appartenance sociale. Selon lui, « *la langue que nous parlons et la façon dont nous la parlons révèle quelque chose de nous* » ; elle renseigne sur « *notre situation culturelle, sociale, ethnique, professionnelle* » et participe ainsi à « *l'affirmation de soi* » au sein d'une communauté. Dans les sociétés plurilingues, la langue devient ainsi un élément central de la construction identitaire, puisqu'elle permet aux individus d'exprimer leur appartenance à un groupe social tout en se distinguant des autres.

Calvet rappelle également que « *toute langue peut véhiculer des interactions humaines compliquées et des pensées complexes* » et que « *toutes les langues méritent donc le respect* » (Calvet, 2002). Cette affirmation contribue à dépasser les hiérarchies traditionnellement établies entre langues dites « *nobles* » et langues vernaculaires. Appliquée au contexte marocain, elle invite à considérer la darija non comme une variété linguistique secondaire, mais comme une langue pleinement capable de transmettre des savoirs, des émotions, des valeurs et des références culturelles.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Ainsi, la darija apparait aujourd'hui comme bien plus qu'un simple outil de communication. Elle constitue une composante essentielle du patrimoine linguistique marocain, un vecteur d'identification collective et un espace où s'expriment les pratiques culturelles quotidiennes. Cette dimension identitaire explique en grande partie l'intérêt croissant que lui portent les acteurs de la communication et du marketing. En mobilisant une langue intimement liée aux expériences et aux représentations des consommateurs, les marques cherchent à construire une relation fondée sur la proximité, l'authenticité et la confiance. Cette évolution conduit dès lors à s'interroger sur la manière dont la langue peut devenir une véritable ressource stratégique dans les pratiques publicitaires, question qui sera développée dans l'axe suivant.

2. Le marketing linguistique : la langue comme capital symbolique et instrument de persuasion.

Dans les sociétés contemporaines, la langue ne constitue plus uniquement un moyen de communication ; elle représente également une ressource stratégique mobilisée par les entreprises pour construire leur image, différencier leurs produits et établir une relation durable avec les consommateurs. Dans cette perspective, le marketing linguistique peut être défini comme l'ensemble des stratégies qui consistent à sélectionner et à exploiter une langue ou une variété linguistique afin d'optimiser l'efficacité d'un message commercial (Adam & Bonhomme, 2012). Le choix de la langue n'est donc jamais neutre : il traduit une volonté de susciter des représentations, des émotions et un sentiment d'appartenance susceptibles d'influencer les comportements d'achat.

Cette approche trouve son fondement dans les travaux de la sociolinguistique, qui montrent que les langues possèdent une valeur sociale et symbolique différenciée selon les contextes d'usage. À cet égard, Calvet (2002) souligne que « *la langue que nous parlons et la façon dont nous parlons révèlent quelque chose de nous* » ; elle renseigne sur « *notre situation culturelle, sociale, ethnique, professionnelle, notre classe d'âge, notre origine géographique* » et « *dit notre différence* ». Ainsi, la langue constitue un marqueur d'identité sociale autant qu'un moyen d'expression. Cette dimension symbolique explique pourquoi les entreprises accordent une importance croissante au choix de la langue dans leurs campagnes de communication : en mobilisant le code linguistique le plus proche de leur cible, elles cherchent à renforcer la crédibilité et l'authenticité de leur discours.

La réflexion de Calvet s'inscrit dans une conception plus large de *la politologie linguistique*, qu'il définit comme l'analyse des interventions opérées sur les situations linguistiques et des choix qui déterminent les fonctions attribuées aux langues dans une société (Calvet, 2002). Selon lui, une politique linguistique ne se limite pas à la standardisation d'une langue ; elle consiste également à agir sur son environnement, à renforcer sa visibilité dans l'espace public, à développer son vocabulaire ou encore à définir les domaines dans lesquels elle sera utilisée. Si ces interventions relèvent généralement des institutions publiques, elles concernent également les acteurs économiques, dont les stratégies de communication contribuent à modifier les usages et les

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

représentations des langues. En donnant une visibilité croissante à la darija dans les médias et dans la publicité, les entreprises participent ainsi à sa valorisation sociale et à l'élargissement de ses domaines d'emploi.

Cette évolution peut être interprétée à travers la notion de *marché linguistique*. Bien que développée notamment par Bourdieu (1982), cette notion est reprise et adaptée par Boukous dans son analyse du contexte marocain. L'auteur montre que les langues n'occupent pas une position identique dans l'espace social : elles sont hiérarchisées en fonction de leur prestige, de leurs fonctions et des représentations qui leur sont associées. Il affirme ainsi que « *les lois du marché linguistique hiérarchisent les idiomes en présence et définissent au sein de chaque idiome les variantes socialement prestigieuses* » (Boukous, 2005). Cette hiérarchisation ne repose pas sur des critères purement linguistiques, mais sur des facteurs historiques, politiques, économiques et culturels qui confèrent à certaines langues une plus grande légitimité que d'autres.

Dans cette logique, chaque langue possède un capital symbolique. Boukous précise d'ailleurs que « *le statut des langues est un indicateur qui permet de situer celles-ci sur l'échiquier du marché linguistique en conférant à certaines une valeur importante et à d'autres une valeur négligeable* » (Boukous, 2005). La valeur d'une langue dépend donc moins de ses caractéristiques internes que de la reconnaissance sociale dont elle bénéficie. Au Maroc, l'arabe standard conserve un prestige institutionnel lié à ses fonctions administratives, éducatives et religieuses, tandis que le français demeure fortement associé aux domaines économiques, scientifiques et professionnels. La darija, quant à elle, tire sa valeur de son ancrage dans les pratiques quotidiennes et de sa capacité à exprimer la proximité, la spontanéité et l'authenticité.

Les travaux de Calvet permettent d'approfondir cette analyse en montrant que les langues remplissent simultanément plusieurs fonctions sociales. Reprenant les classifications de Ferguson, Stexart et Fasold (1968), il distingue notamment les fonctions officielles, nationales, de groupe, véhiculaires, internationales, scolaires et religieuses. Une langue à fonction nationale doit notamment être « *largement utilisée dans la communication quotidienne* », être « *acceptable comme symbole d'authenticité* » et entretenir « *des liens avec un passé glorieux* ». Ces critères correspondent largement aux représentations associées à la darija dans le contexte marocain. Bien qu'elle ne possède pas le même statut institutionnel que l'arabe standard, elle bénéficie d'une forte légitimité sociale en tant que langue de la vie quotidienne et des interactions ordinaires.

Cette légitimité repose également sur la dimension identitaire de la langue. Comme le souligne Calvet, « *toute langue peut véhiculer des interactions humaines compliquées et des pensées complexes* » et « *toutes les langues méritent donc le respect* ». Il ajoute que « *la langue est associée à l'image »* de celui qui la parle et que *« s'intéresser à la langue d'une personne, c'est s'intéresser à cette personne elle-même* » (Calvet, 2002). Ces affirmations montrent que le choix d'une langue dans une campagne publicitaire dépasse largement la simple recherche d'intelligibilité. Il s'agit de

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

reconnaître les pratiques linguistiques des consommateurs et de valoriser leur identité culturelle. L'utilisation de la darija devient ainsi une manière de témoigner d'une proximité avec le public, en s'appuyant sur les références culturelles et les formes d'expression qui lui sont familières.

Cette dimension est particulièrement importante dans une société plurilingue comme le Maroc. Mgharfaoui (2017) rappelle que les langues ne portent pas intrinsèquement l'identité ; ce sont les usages et les discours qui leur donnent leur signification. En reprenant les travaux de Pretceille, il souligne que « *ce n'est donc pas la langue qui témoigne des spécificités culturelles, mais c'est le discours, c'est l'usage que les individus font de la langue qui est porteur de sens* » (Pretceille, 1991, cité par Mgharfaoui, 2017). Dans le domaine publicitaire, cette observation signifie que l'efficacité persuasive de la darija ne réside pas uniquement dans sa compréhension par les consommateurs, mais dans les valeurs, les émotions et les représentations culturelles qu'elle mobilise.

Les analyses de Labov (1976) viennent compléter cette perspective en montrant que les pratiques linguistiques reflètent les normes sociales d'une communauté. Pour lui, une communauté linguistique est définie moins par l'utilisation d'une même langue que par le partage d'un ensemble de normes communes. La publicité, en reproduisant les formes linguistiques utilisées dans les interactions quotidiennes, cherche précisément à s'inscrire dans ces normes afin de réduire la distance entre la marque et son public. La langue devient alors un levier de persuasion parce qu'elle favorise l'identification, la confiance et le sentiment de proximité (Adam & Bonhomme, 2012).

Dans le contexte marocain, cette stratégie se traduit par un recours croissant à la darija dans les slogans, les campagnes audiovisuelles, les publications sur les réseaux sociaux et les opérations de communication institutionnelle. Les annonceurs exploitent la charge symbolique de cette variété linguistique pour construire un discours perçu comme plus authentique, plus accessible et plus proche des réalités sociales des consommateurs. La darija cesse ainsi d'être uniquement une langue de communication informelle pour devenir un véritable actif stratégique, capable de renforcer la notoriété d'une marque, de consolider son identité et de créer un lien émotionnel avec son public.

En effet, le marketing linguistique met en évidence que la langue constitue aujourd'hui une ressource économique autant qu'un fait culturel. Dans un marché marqué par une forte concurrence, les entreprises ne vendent plus seulement des produits ou des services ; elles construisent également des univers symboliques dans lesquels la langue occupe une place centrale. Au Maroc, la mobilisation de la darija illustre parfaitement cette évolution. Parce qu'elle renvoie à l'expérience quotidienne des locuteurs, à leur mémoire collective et à leur identité culturelle, elle devient simultanément un vecteur de valorisation symbolique et un puissant instrument de persuasion commerciale. Ce double statut explique son intégration croissante dans les stratégies de communication des marques et prépare l'analyse empirique des campagnes publicitaires qui fera l'objet de la partie suivante de cette recherche.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

3. Méthodologie de la recherche:

Cette étude s'inscrit dans une approche qualitative relevant de la sociolinguistique des médias et de l'analyse du discours publicitaire. Elle vise à comprendre la manière dont la darija est mobilisée dans les stratégies de communication des marques marocaines et les fonctions linguistiques, identitaires et commerciales qui lui sont attribuées.

Le corpus est constitué de neuf slogans et messages publicitaires diffusés au Maroc, provenant de différents secteurs d'activité, notamment les entreprises de télécommunications, l'agroalimentaire, les sociétés de grande distribution, les services bancaires ainsi que les campagnes de sensibilisation institutionnelles. Les exemples retenus ont été sélectionnés selon trois critères : 1. Le recours explicite à la darija comme langue principale du message ; 2. La diversité des secteurs représentés afin d'assurer une certaine représentativité des pratiques publicitaires ; et 3. La présence de procédés linguistiques susceptibles d'éclairer les stratégies discursives des annonceurs. Ce corpus ne prétend pas à l'exhaustivité ; il constitue un échantillon raisonné permettant de mettre en évidence les principales tendances observables dans la publicité marocaine contemporaine.

L'analyse repose sur une démarche descriptive et interprétative. Dans un premier temps, chaque slogan a fait l'objet d'une transcription phonologique et d'une traduction en français afin de faciliter son exploitation analytique. Dans un second temps, les slogans ont été examinés selon plusieurs niveaux d'analyse linguistique : le choix du vocabulaire, les structures syntaxiques, les procédés d'interpellation, les expressions idiomatiques, les emprunts lexicaux au français et à l'anglais ainsi que les phénomènes d'alternance codique. Ces observations ont ensuite été interprétées à la lumière des principaux concepts de la sociolinguistique, notamment les représentations linguistiques, l'identité, la légitimation des langues et le marketing linguistique.

4. Analyse de la darija dans la publicité et le marketing :

L'évolution du paysage publicitaire marocain témoigne d'un changement profond dans la place accordée à la darija. Longtemps considérée comme une langue exclusivement orale et peu adaptée aux discours institutionnels ou commerciaux, elle est aujourd'hui devenue un levier stratégique de communication. Les marques, qu'elles appartiennent au secteur des télécommunications, de l'agroalimentaire, de la grande distribution ou des services, privilégient désormais la darija pour établir une relation plus directe avec le consommateur. Ce changement s'explique par la volonté de dépasser une communication perçue comme distante lorsqu'elle est exclusivement formulée en français ou en arabe classique, afin de s'adresser au public dans la langue de son quotidien.

4.1. L'évolution de la perception de la darija dans la publicité :

Les slogans publicitaires en darija se distinguent par une forte économie linguistique. Leur objectif n'est pas seulement d'informer le consommateur, mais surtout de retenir son attention et de rendre le message facilement mémorisable. L'analyse des campagnes étudiées montre que cette

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

efficacité repose sur plusieurs choix linguistiques, notamment le vocabulaire employé, les structures syntaxiques privilégiées et le recours aux emprunts issus des autres langues présentes dans le paysage sociolinguistique marocain.

Le vocabulaire constitue un premier élément essentiel de cette stratégie. Les annonceurs privilégient un lexique simple, concret et fortement ancré dans les usages quotidiens des locuteurs marocains.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Slogan	Transcription	Traduction	Analyse
شهيوة لذيذة كل نهار Image 1	[šhiwa ldida kul nhar]	*Un plat délicieux chaque jour.*	Le slogan repose sur un vocabulaire simple et familier. Le nom [šhiwa] désigne, en darija, un plat appétissant ou une préparation qui donne envie de manger, tandis que [ldida] met en avant la qualité gustative et [kul nhar] (« chaque jour ») insiste sur la consommation quotidienne. Ce choix lexical évoque la cuisine familiale marocaine et associe les produits Star aux repas de tous les jours. L'objectif est de créer un sentiment de proximité avec le consommateur en valorisant les habitudes culinaires locales et en présentant la marque comme un partenaire du quotidien.
تبرد ، تبرع و بارطاجي مع 6 اللامحدود النجمة Image 2	[tbrrd tbrrɛ ʻu ppartagi mɛa lla mḥdud njma stta]	*Rafraichis-toi, amuse-toi et partage avec l'offre illimitée Étoile 6.*	Le slogan est construit autour de trois verbes d'action [tbrrd] (« se rafraîchir ») et [tbrrɛ] (« s'amuser ») qui donnent un rythme dynamique au message. Le verbe [ppartagi] (« partager »), emprunté au français et intégré à la morphologie de la darija, illustre le phénomène d'hybridation linguistique. Cette succession de verbes invite directement le consommateur à profiter de l'offre tout en associant le produit à la convivialité, au divertissement et aux interactions sur les réseaux sociaux. Le slogan cible principalement un public jeune et connecté.
بالتطبيق ديال مرجان نتقدى و نتوصل بالتقدية وقت ما بغيت و فينما بغيت Image 3	[b ttṭbiq dyal mrjan ntqdda w ntwṣṣl b tqqdya wqt ma bġit w fin ma bġit]	*Avec l'application de Marjane je fais mes cours et je les reçois quand je veux et où je veux.*	Le slogan est formulé à la première personne du singulier [ntqdda] (« je fais mes courses ») et [ntwṣṣl] (« je les reçois »), ce qui invite le consommateur à se projeter dans l'utilisation du service. Les expressions [wqt ma bġit] (« quand je veux ») et [fin ma bġit] (« où je veux ») insistent sur la liberté de choisir le moment et le lieu de la livraison. L'emploi de la darija, avec des tournures comme [ttqdya] (« courses ») et [ntqdda] (faire les courses), rend le message accessible et proche du quotidien des consommateurs. Cette formulation valorise la simplicité, la flexibilité et la commodité du service de livraison proposé par Marjane.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

مرحبا بيك و بنمرتك و ختار لفورفي لي بغيتي Image 4	[mrḥba bik w bnmrtk w ḫtar lfurfi lli bġiti]	*Bienvenue à toi et à ton numéro, choisis le forfait que tu veux.*	Le slogan combine une formule d'accueil chaleureuse [mrḥba bik] (« bienvenue à toi »), les mots [nmrtk] (« ton numéro ») et [lfurfi] (« le forfait ») empruntés du français qui ont subi des transformations pour être adaptés à la darija. Et puis, une invitation directe [ḫtar lfurfi lli bġiti] (« choisis le forfait que tu veux ») et l'expression [lli bġiti] (« que tu veux »), très fréquente dans la langue quotidienne, mettent en avant la liberté de choix offerte au client. Le recours à la darija instaure une relation de proximité avec le public et présente l'offre comme simple, personnalisée et accessible.
فلوسك فالحين غير فرمشة عين Image 5	[flusk f lḥin gir f rmšt ɛin]	*Ton argent est disponible en un clin d'œil.*	Le slogan associe le mot courant [flusk] (« ton argent ») à l'expression idiomatique [f rmšt ɛin] (« en un clin d'œil »), qui évoque la rapidité du service bancaire. Cette formulation rassure le client et valorise l'efficacité de la banque tout en utilisant une expression typique de la langue quotidienne.
بغيتي تبقى كالس ؟ Image 6	[bġiti tbqa gals]	*Tu veux rester assis ?*	Le slogan repose sur le verbe [bġa] (« vouloir »), très fréquent en darija. La question interpelle directement le consommateur et l'invite implicitement à utiliser le service de commande ou de livraison. Le ton conversationnel crée une relation de proximité et favorise l'identification à la marque.
بغيتي يوصلك جديد الكورة ؟ Image 7	[bġiti ywṣlk jadid l-kura]	*Tu veux recevoir les dernières nouvelles du football ?*	L'emploi de بغيتي [bġiti] (« tu veux ») établit un dialogue direct avec le destinataire. Le lexique courant [ywṣlk] « te parvenir », [l-kura] « football » renvoie aux centres d'intérêt du public cible et présente le service comme simple et accessible.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

خبر عاجل : لي عندو بيبسي فالدار يقدر يربح طوموبيل Image 8	[ḫabar ɛajil lli ɛndu pipsi f ḍḍar yrbḥ ṭumubil]	*Flash info : celui qui a du Pepsi à la maison peut gagner une voiture.*	Le slogan commence par l'expression [ḫabar ɛajil], empruntée au langage journalistique, afin de capter immédiatement l'attention du public. L'emploi de la tournure familière [lli ɛndu] (« celui qui a ») et du verbe [yrbḥ] (« gagner ») rapproche le message du langage quotidien et donne l'impression que le concours est accessible à tous. L'utilisation du mot [ṭumubil] (« voiture ») ou (« automobile ») emprunté au français qui a subi des transformations pour être adapté à la darija, renforce la proximité avec le consommateur vu que c'est un mot courant en darija et valorise l'offre promotionnelle de manière simple et engageante.
آش ندير مللي نحضر الأضحية ديالي ؟ مباشرة مملي نكمل تحضير الأضحية خصني نعلق السقيطة أو نوضعها في مكان نقي و جاف و مهوي و فالظل 5نخليها لمدة ساعات على الأكثر بينما تنشف مزيان و نبدى تقطاع ديالها Image 9	['aš ndir mlli nḥḍr l'udḥyya dyali ? mubašara mlli nkmml tḥḍir l'udḥiyya ḫaṣni nɛllq ssqiṭa 'u nwḍɛha f makan nqi w jaf w mhwwi w f ḍḍl nḫlliha l muddat 5 saɛat ɛala l'aktar binma tnšf mzyan w nbda ttqṭaɛ dyalha]	*Que dois-je faire après avoir préparé ma bête de sacrifice ? Dès que j'ai terminé de préparer ma bête de sacrifice, je dois suspendre la carcasse ou la placer dans un endroit propre, sec, aéré et à l'ombre. Je la laisse sécher pendant cinq heures au maximum avant de commencer à la découper.*	Le message est formulé sous forme de question-réponse afin d'anticiper les interrogations du public et de fournir des consignes claires. L'emploi de la darija, avec des expressions courantes telles que ['aš ndir] (« que dois-je faire ? »), [ḫṣṣni] (« je dois »), [dyali] (« la mienne »), [ṣṣqita] (« la carcasse »), [mhwwi] (« aéré »), [tnšf] (« sécher »), [nbda] (« commencer »), [mzyan] (« très bien »), [nbda] (« commencer ») et [ttqṭaɛ] (« le découpage »), rend le message facilement compréhensible pour un large public. Le recours au lexique du quotidien facilite la transmission des recommandations sanitaires et crée une relation de proximité avec les destinataires. Cette stratégie discursive permet à l'ONSSA de sensibiliser efficacement la population aux bonnes pratiques de conservation et de découpage de la bête sacrifiée, en privilégiant une communication simple, accessible et adaptée aux habitudes linguistiques des Marocains.

***Tableau 4** : Exemples de slogans publicitaires en darija : transcription, traduction et analyse de leur portée linguistique et communicationnelle.*

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved



Figure 1



Figure 2



Figure 3



Figure 4



Figure 5



Figure 6

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved



Figure 7



Figure 8



Figure 9

Ce choix lexical rapproche la marque du consommateur en reproduisant les mots qu'il emploie quotidiennement dans ses interactions.

La syntaxe des slogans participe également à leur efficacité persuasive. Les phrases sont généralement courtes, rythmées et faciles à retenir. Les annonceurs privilégient les structures simples, souvent limitées à quelques mots, afin que le message soit immédiatement compris. Le corpus révèle une prédominance des phrases interrogatives (images 6, 7 et 9). Ces interrogations ne visent pas à obtenir une réponse ; elles constituent des questions rhétoriques destinées à interpeller directement le destinataire et à susciter son intérêt. Les phrases déclaratives sont

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

également fréquentes, notamment lorsqu'il s'agit d'affirmer les qualités du produit ou du service, comme dans les images 1, 2, 3, 4, 5 et 8. Certaines campagnes utilisent enfin des formulations proches de l'injonction, sans recourir explicitement au mode impératif, comme l'image 3, qui invite implicitement le consommateur à profiter du service proposé.

L'interpellation directe constitue une autre caractéristique récurrente des slogans. L'emploi du pronom de deuxième personne du singulier est particulièrement fréquent à travers des formes telles que : بغيتي [bġiti] (« tu veux ») ou فلوسك [flusk] (« ton argent »). Cette stratégie énonciative crée une impression de dialogue entre la marque et le consommateur. À l'inverse, certaines entreprises utilisent la première personne du pluriel afin de construire une identité collective et de renforcer le sentiment d'appartenance. Des expressions comme « حنا مغاربة » [ḥna mġarba] (« nous sommes des Marocains ») ou « معاكم كل يوم » [mɛakum kul yum] (« vous accompagne chaque jour ») présentent la marque comme un membre de la communauté plutôt que comme une simple entreprise commerciale. La publicité cherche ainsi à instaurer une relation de proximité fondée sur le partage d'une même langue et d'une même culture.

Enfin, l'analyse du corpus met en évidence la présence importante des emprunts linguistiques, phénomène caractéristique du plurilinguisme marocain. Les slogans combinent fréquemment la darija avec des termes anglais ou français, notamment lorsqu'il s'agit de désigner des applications, des services ou des innovations technologiques. Des appellations comme « Max it », « MyOrder », « LiveScore », Fanzone » ou « Chaabi Express » sont intégrées dans des phrase entièrement construites en darija, comme dans l'image 7 : « دخل التطبيق Max it » [dẖẖl tṭbiq maks 'it] (« télécharge l'application Max it ») ou « بغيتي يوصلك جديد الكورة على LiveScore » [bġiti ywslk jadid lkura ɛla layv skur] (« tu veux recevoir les nouveautés du football sur LiveScore »). D'un point de vue linguistique, il s'agit d'un phénomène de code-mixing, c'est-à-dire le mélange de codes, où des unités lexicales appartenant à différentes langues coexistent au sein d'un même énoncé. Ces emprunts ne sont généralement pas adaptés phonologiquement ni graphiquement ; ils conservent leur forme d'origine, ce qui leur confère une valeur symbolique associée à la modernité, à l'innovation et à la mondialisation. La darija assure quant à elle la proximité culturelle avec le consommateur. Cette combinaison des langues reflète la réalité sociolinguistique marocaine, où le français et l'anglais coexistent avec la darija dans de nombreux domaines de la vie quotidienne.

Ainsi, les slogans publicitaires en darija ne relèvent pas d'un choix stylistique. Ils mobilisent des procédés linguistiques précis – simplicité lexicale, brièveté syntaxique, interpellation directe et alternance codique – qui contribuent à renforcer la mémorisation du message et à établir une relation de proximité avec le consommateur. Cette exploitation des ressources de la darija témoigne de sa capacité à répondre aux exigences de la communication publicitaire contemporaine tout en reflétant le caractère plurilingue de la société marocaine.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

5. Entre reconnaissance sociale et instrumentalisation commerciale de la darija :

L'omniprésence de la darija dans les campagnes publicitaires marocaines soulève plusieurs questions qui dépassent le simple cadre de la communication commerciale. Si son utilisation témoigne d'une évolution importante de son statut dans l'espace public, elle invite également à s'interroger sur les enjeux sociolinguistiques qui accompagnent cette visibilité nouvelle. *La publicité participe-t-elle réellement à la reconnaissance de la darija comme langue légitime ou l'exploite-t-elle uniquement comme un levier marketing ?* Cette interrogation met en lumière les tensions entre valorisation culturelle, stratégies économiques et hiérarchies linguistiques.

L'un des principaux effets de cette présence massive est sans doute la légitimation progressive de la darija dans l'espace public. Longtemps considérée comme une variété réservée aux interactions orales, la darija est aujourd'hui présente dans les affiches publicitaires, les réseaux sociaux, les campagnes institutionnelles et les supports numériques. Les entreprises n'hésitent plus à communiquer exclusivement dans cette langue, ce qui contribue à modifier les représentations sociales qui lui sont associées. Cette évolution rejoint l'observation de Boukous selon laquelle, malgré son absence de statut officiel, « *la force [de la darija] réside dans sa vaste population parlante, de la diversité et de la richesse de son répertoire et de la vitalité de la culture qu'elle véhicule* » (Boukous, 2021). La publicité apparait ainsi comme un espace où cette vitalité linguistique devient visible et socialement valorisée.

Cette visibilité participe également à une reconnaissance sociale de la darija. En choisissant la langue du quotidien pour promouvoir leurs produits, les marques reconnaissant implicitement que la majorité des consommateurs s'identifient davantage à cette variété qu'à l'arabe standard ou au français. Les campagnes analysées montrent que la proximité linguistique devient un argument commercial central. En ce sens, la publicité reflète les pratiques langagières réelles des Marocains et contribue à réduire l'écart entre la langue de la communication institutionnelle et celle de la vie quotidienne.

Cependant, cette valorisation demeure profondément liée aux logiques du marché. Les entreprises ne choisissent pas la darija principalement pour défendre une cause linguistique, mais parce qu'elle constitue un instrument efficace de persuasion. La langue est mobilisée pour susciter la confiance, crée un sentiment de proximité et favoriser l'identification du consommateur à la marque. Dans cette perspective, la darija risque d'être réduite à une simple ressource marketing, dont la valeur est essentiellement économique. Son emploi dépend alors moins de sa reconnaissance culturelle que de son efficacité commerciale. La langue devient un produit au service de la consommation, ce qui pose la question de son instrumentalisation.

Cette instrumentalisation peut conduire à certaines formes de folklorisation. Afin d'attirer rapidement l'attention du public, les annonceurs sélectionnent généralement les expressions les plus populaires, les plus humoristiques ou les plus émotionnelles. Les slogans privilégient les

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

tournures familières, les jeux de mots et les références culturelles immédiatement reconnaissables, tandis que la diversité linguistique et la richesse expressive de la darija sont rarement exploitées dans toute leur complexité. La langue est ainsi souvent réduite à quelques marqueurs identitaires facilement identifiables. Cette simplification peut contribuer à diffuser une image stéréotypée de la culture marocaine, où certaines représentations sociales sont systématiquement associées à des domaines particuliers, comme la cuisine familiale, le football, les nouvelles technologies ou les relations de proximité.

L'utilisation croissante de la darija dans la publicité met en évidence une tension persistante avec l'arabe classique (fuṣḥa). Ce dernier demeure la langue privilégiée des textes administratifs, des discours officiels, des institutions religieuses et d'une grande partie du système éducatif. La darija, quant à elle, occupe progressivement les espaces de communication informelle, médiatique et commerciale. Cette répartition fonctionnelle illustre une situation classique de diglossie, dans laquelle chaque variété linguistique remplit des fonctions sociales différentes. La publicité contribue certes à renforcer la visibilité de la darija, mais elle ne remet pas fondamentalement en cause la hiérarchie symbolique qui place encore l'arabe standard au sommet des usages institutionnels. Ainsi, la reconnaissance de la darija dans le domaine commercial ne signifie pas nécessairement son accession au même statut que les langues officiellement reconnues.

Dès lors, la question de la durabilité de cette valorisation mérite d'être posée. L'essor actuel de la darija dans la publicité peut être interprété de deux manières. D'une part, il constitue un indice d'une évolution des représentations linguistiques et d'une reconnaissance croissante de la langue parlée comme moyen légitime de communication publique. La multiplication des campagnes institutionnelles, comme celles de l'ONSSA[1], montre que la darija ne se limite plus au seul secteur privé. D'autre part, cette visibilité reste largement conditionnée par des objectifs commerciaux. Rien ne garantit qu'elle s'accompagnera d'une véritable reconnaissance institutionnelle ou d'une normalisation de la langue. Tant que la darija demeure essentiellement utilisée lorsqu'elle favorise les performances économiques des marques, sa légitimation reste fragile et dépendante des stratégies du marché.

En somme, l'analyse du corpus montre que la publicité joue un rôle paradoxal dans l'évolution du statut de la darija. Elle participe incontestablement à sa diffusion, à sa visibilité et à sa reconnaissance sociale en la faisant enter dans des espaces autrefois réservés aux langues dites « *légitimes* ». Toutefois, cette reconnaissance s'inscrit dans une logique économique où la langue est avant tout mobilisée comme un outil de persuasion et de différenciation commerciale. La publicité contribue ainsi simultanément à la valorisation de la darija et à son instrumentalisation, laissant ouverte la question de savoir si cette présence constitue une étape vers une véritable

[1] L'**ONSSA** (Office National de Sécurité Sanitaire des Produits Alimentaires) est un établissement public marocain chargé de garantir la sécurité sanitaire des produits alimentaires, depuis la production jusqu'au consommateur.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

reconnaissance linguistique ou simplement une adaptation des stratégies marketing aux pratiques langagières des consommateurs.

Conclusion :

Cette recherche avait pour objectif d'analyser l'usage de la darija dans la publicité et le marketing au Maroc afin de comprendre les fonctions linguistiques, identitaires et commerciales qu'elle remplit dans les stratégies de communication des marques. L'analyse du corpus montre que la darija occupe désormais une place centrale dans le paysage publicitaire marocain grâce à l'emploi de procédés linguistiques variés, tels que le vocabulaire du quotidien, les formations brèves, l'interpellation directe, les expressions idiomatiques, les emprunts au français et à l'anglais ainsi que l'alternance codique. Ces ressources discursives rendent les messages plus accessibles, plus mémorisables et plus proches des pratiques langagières des consommateurs.

Les résultats mettent également en évidence la double fonction de la darija dans le discours publicitaire. D'une part, elle constitue un vecteur de valorisation de l'identité culturelle et du patrimoine linguistique marocains en mobilisant des références partagées qui favorisent l'identification du public. D'autre part, elle représente une ressource stratégique au service des objectifs commerciaux des entreprises, qui exploitent son potentiel symbolique afin de renforcer l'efficacité persuasive des campagnes et de consolider la relation entre les marques et les consommateurs. Cette ambivalence montre que la visibilité croissante de la darija dans l'espace médiatique participe certes à sa reconnaissance sociale, mais demeure largement conditionnée par les logiques du marché.

Ces résultats contribuent à enrichir les recherches en sociolinguistique des médias et en marketing linguistique en montrant que les choix linguistiques dans la publicité ne relèvent pas uniquement de considérations communicationnelles, mais traduisent également des enjeux identitaires, culturels et économiques. L'étude met ainsi en évidence le rôle de la publicité comme espace de transformation des représentations sociales de la langue, tout en soulignant les tensions qui existent entre sa valorisation symbolique et son instrumentalisation commerciale.

Cette recherche ouvre enfin plusieurs perspectives. Il serait intéressant d'élargir le corpus à d'autres supports de communication, tels que les campagnes audiovisuelles, les réseaux sociaux, les contenus produits par les influenceurs ou encore les plateformes numériques, afin de comparer les stratégies linguistiques selon les médias. Des études comparatives entre différents pays du Maghreb ou entre plusieurs langues présentes dans le paysage linguistique marocain (darija, amazighe, arabe standard, français et anglais) permettraient également d'approfondir la compréhension des choix linguistiques opérés par les annonceurs. Enfin, le recours à des enquêtes auprès des consommateurs, à des entretiens avec les professionnels du marketing ou à des approches quantitatives mesurant l'impact de la langue sur la mémorisation, la crédibilité et

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

l'intention d'achat offrirait un éclairage complémentaire dur les effets réels de la darija dans la communication publicitaire.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Référence bibliographique :

- Abdallah-Pretceille, M. (1991). *Langue et identité culturelle*. Enfance, 44(4), 305-309.
- Adam, J.-M., & Bonhomme, M. (2012). *L'argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion*. Paris : Armand Colin.
- Boukous, A. (2005). ''Dynamique d'une situation linguistique : le marché linguistique au Maroc''. *Dimensions Culturelles, Artistiques et Spirituelles*, p: 71-111.
- Boukous, A. (2021). ''Langues, utopies et idéologies : le cas du Maroc''. *Circula : revue d'idéologies linguistiques,* n°13-14, p : 120-133.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Fayard.
- Calvet, J.L. (2014). *La sociolinguistique*. Presse Universitaire de France.
- El Baroudi, M. (2023). ''Dynamique linguistique de l'arabe dialectal marocain sur les espaces numériques du web 2.0 : émergence d'une langue commune ou renforcement des variétés dialectales locales''. *Multilinguales*20, p : 1-15.
- Ferguson, Charles A. (1959). "Diglossia." *Word* 15(2): 325-340.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Miller, C (2010). ''Langues et Médias dans le monde/arabophone. Entre idéologie et marché, convergences dans la glocalisation''. Halshs -00578851.
- Miller, C. (2010). ''Langues et Média au Maroc dans la première décennie du XIXème siècle : la montée irrésistible de la darija ?''. Halshs -00599160.
- Miller, C. (2012). ''Marges et normes linguistiques au Maroc : un terrain mouvant''. Halshs -00742674.
- Mgharfaoui, K. (2017). ''Langue et Identité au Maroc''. *Actes du colloque international : Identité, mémoires et processus de reconnaissance*.
- Stewart, W. A. (1968). *A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism*. In J. A. Fishman (Ed.), Readings in the Sociology of Language (pp. 531–545). The Hague: Mouton.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Developing Critical Thinking in French Language Teaching in Moroccan High Schools in the Age of Artificial Intelligence: A Narrative Review

Said Meddiki[1], Zohra Terrada[2]

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 13

To cite this article: Meddiki, S., & Terrada, Z. (2026). Developing Critical Thinking in French Language Teaching in Moroccan High Schools in the Age of Artificial Intelligence: A Narrative Review. Science Step Journal, 4(13). ISSN: 3009-500X. https://doi.org/10.5281/zenodo.22113861

Abstract

The expansion of artificial intelligence (AI) is considerably transforming teaching methods and the ways in which information is accessed. While these technologies open new horizons for teaching and learning, they also raise challenges related to data reliability, algorithmic bias, and the development of learners' critical thinking. This research aims to examine how French language teaching can foster the development of critical thinking among Moroccan high school students in the face of AI-generated content. This research adopts a qualitative approach based on a narrative literature review. The documentary corpus comprises twenty-one thematic references, supplemented by one methodological source, drawn from scientific databases (Cairn, HAL, Open Edition, IMIST) and institutional resources (UNESCO, OECD, CSEFRS). The thematic analysis of the content of the selected publications was conducted according to the Braun and Clarke (2006) model. The study shows that artificial intelligence goes beyond the scope of a mere technological advance, insofar as it redefines the aims of education by emphasizing the importance of critical thinking. It also reveals that French language teaching, through activities such as reading, discourse analysis, argumentation, and written production, constitutes a privileged context for developing this competence. This narrative review offers an integrated reading of the literature on artificial intelligence, critical thinking, and French language teaching. It highlights the potential of this discipline to foster the development of critical thinking among Moroccan high school students and opens perspectives for future empirical research in this context.

Keywords: Artificial intelligence, critical thinking, French language didactics, Moroccan high school, narrative literature review

[1] Doctoral Student, Language and Society Research Laboratory, Ibn Tofail University, Kenitra, Morocco.
Email: said.meddiki@uit.ac.ma
[2] University Teacher-Researcher, Language and Society Research Laboratory, Ibn Tofail University, Kenitra, Morocco.
Email: zohra.terrada@uit.ac.ma

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Développement de la pensée critique dans l'enseignement du français au lycée marocain à l'ère de l'intelligence artificielle : une revue narrative

Said Meddiki, Zohra Terrada

Resumé

L'expansion de l'intelligence artificielle (IA) modifie considérablement les méthodes d'enseignement et les modalités d'accès à l'information. Bien que ces technologies ouvrent de nouveaux horizons pour l'enseignement et l'apprentissage, elles soulèvent également des défis liés à la fiabilité des données, aux biais algorithmiques et au développement de la pensée critique des apprenants. Cette recherche vise à étudier comment l'enseignement du français peut favoriser l'évolution de la pensée critique des lycéens marocains face aux contenus générés par l'intelligence artificielle. Cette recherche adopte une approche qualitative fondée sur une revue narrative de la littérature. Le corpus documentaire comprend vingt et une références thématiques, enrichies d'une source méthodologique, issues de bases de données scientifiques (Cairn, HAL, Open Edition, IMIST) et de ressources institutionnelles (UNESCO, OCDE, CSEFRS). L'analyse thématique du contenu des publications sélectionnées a été réalisée selon le modèle de Braun et Clarke (2006). L'étude montre que l'intelligence artificielle dépasse le cadre d'une simple avancée technologique, dans la mesure où elle redéfinit les finalités de l'éducation en mettant l'accent sur l'importance de la pensée critique. Elle révèle également que l'enseignement du français, à travers des activités telles que la lecture, l'analyse de discours, l'argumentation et la production écrite, constitue un contexte privilégié pour développer cette compétence. Cette revue narrative propose une lecture intégrée des travaux consacrés à l'intelligence artificielle, à la pensée critique et à l'enseignement du français. Elle met en évidence le potentiel de cette discipline pour favoriser le développement de la pensée critique des lycéens marocains et ouvre des perspectives pour de futures recherches empiriques dans ce contexte.

Mots-clés : Intelligence artificielle ; pensée critique ; didactique du français ; lycée marocain ; revue narrative de la littérature

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

1.Introduction

Depuis quelques années, l'intelligence artificielle (IA), notamment l'IA générative, connaît un développement sans précédent, entraînant des transformations profondes dans de nombreux secteurs, dont celui de l'éducation. Dotées de capacités conversationnelles leur permettant de générer des contenus, de traiter des questions complexes ou d'assister les apprenants dans une variété de tâches cognitives, ces technologies offrent des opportunités inédites pour l'enseignement et l'apprentissage. Leur diffusion rapide dans les établissements scolaires conduit les enseignants, les chercheurs et les décideurs à s'interroger sur leurs apports, leurs limites ainsi que sur les modalités de leur intégration dans les pratiques pédagogiques. L'UNESCO (2023, 2024) souligne que l'utilisation de l'intelligence artificielle en éducation peut contribuer à l'amélioration des apprentissages, à condition qu'elle soit intégrée dans un cadre éthique, clairement défini et centré sur le développement de l'apprenant. Selon Holmes, Bialik et Fadel (2019), ces technologies ne doivent pas être considérées comme une fin en soi, mais plutôt comme des outils susceptibles de soutenir les processus d'enseignement et d'apprentissage, à condition d'être utilisées de manière réfléchie.

L'avènement de l'intelligence artificielle générative renouvelle également les interrogations dans le domaine de la recherche en didactique des langues, notamment en ce qui concerne l'enseignement du français comme langue étrangère (FLE). Des travaux récents montrent un intérêt de plus en plus marqué pour l'utilisation pédagogique de ces outils, que ce soit pour l'accompagnement dans la production de texte, la personnalisation des apprentissages, le soutien à la compréhension ou encore le renouvellement des pratiques pédagogiques. De nombreux auteurs ont exploré les opportunités que l'IA générative présente dans l'enseignement du français, tout comme les enjeux pédagogiques et didactiques qu'elle implique (Bellini, 2024 ; Schlemminger, 2025 ; Pouzergues, 2025). Ces recherches illustrent l'émergence d'un nouveau domaine d'étude qui interroge l'importance de l'intelligence artificielle dans les apprentissages linguistiques et le rôle de l'enseignant dans un environnement où les élèves ont désormais accès à des outils capables de produire instantanément des contenus avancés.

Au-delà des questions associées à l'utilisation des technologies, l'évolution de l'intelligence artificielle pousse à redéfinir les finalités de l'enseignement. La capacité des systèmes génératifs à fournir des réponses pertinentes, quoique de temps en temps incorrectes, incomplètes ou biaisées, souligne la nécessité de favoriser chez les élèves le développement de compétences d'évaluation de l'information, de confrontation des diverses sources et d'élaboration d'un jugement éclairé. Dans ce cadre, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2020) souligne que le développement de l'esprit critique, conjointement avec la créativité, représente une compétence indispensable pour permettre aux élèves de naviguer dans des environnements complexes et saturés d'information. Ainsi, l'éducation actuelle place un accent central sur

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

l'importance de la pensée critique dans les débats et réflexions. Pour Ennis (2011), elle se manifeste comme une réflexion raisonnable et réfléchie orientée vers la décision concernant ce qu'il convient de croire ou de faire, alors que Facione (1990, 2015) la perçoit comme un jugement autorégulé reposant sur des compétences d'analyse, d'interprétation, d'appréciation, d'inférence et d'explication. Dans un contexte où les contenus produits par l'intelligence artificielle se multiplient, l'acquisition de ces compétences devient de plus en plus essentielle pour aider les apprenants à utiliser ces outils de manière réfléchie et indépendante.

La Figure **1** présente un résumé de cette transformation des finalités éducatives, mettant en évidence le passage d'une focalisation sur l'acquisition des compétences numériques vers une éducation qui favorise le développement de compétences cognitives et critiques à l'ère de l'intelligence artificielle générative.

Figure 1. De la maîtrise technologique à la pensée critique : l'évolution des finalités éducatives à l'ère de l'intelligence artificielle générative



***Source** : adapté de Holmes, Bialik et Fadel (2019).*

Dans le contexte marocain, ces défis s'intensifient particulièrement, étant donné que la transformation numérique de l'éducation s'accélère sous l'effet des réformes engagées ces dernières années. L'intelligence artificielle attire de plus en plus l'attention des établissements scolaires en raison des perspectives qu'elle présente pour améliorer les processus d'apprentissage et soutenir les méthodes d'enseignement. Dans son rapport, dédié à l'IA dans l'éducation, le Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (CSEFRS, 2026) met l'accent sur la nécessité d'encadrer l'intégration de ces technologies.

Dans ce même contexte, les études de Benali et Blej. (2024) ainsi que de Nejjari et Hammou (2024) montrent l'attention croissante accordée à ce sujet dans la recherche marocaine. Elles soulignent également l'importance de soutenir les transformations produites par l'intelligence artificielle dans les pratiques pédagogiques. Dans cette optique, l'enseignement du français au lycée se présente comme un contexte particulièrement pertinent pour examiner l'usage de ces

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

technologies ainsi que leur interaction avec le développement de compétences cognitives fondamentales, en particulier la pensée critique.

Bien que l'intérêt pour l'intelligence artificielle dans le domaine de l'éducation soit en constante progression, les recherches demeurent largement fragmentées. Certaines portent sur les enjeux éthiques et éducatifs de l'intelligence artificielle, d'autres analysent son intégration dans l'enseignement du français, tandis que les travaux consacrés à la pensée critique s'intéressent principalement à ses fondements théoriques et à ses modalités de développement. En revanche, peu d'études proposent une analyse intégrée de ces trois champs (intelligence artificielle, pensée critique et enseignement du français), en particulier dans le contexte du lycée marocain. Cette absence de synthèse limite la compréhension des interactions entre ces dimensions et des conditions dans lesquelles l'enseignement du français peut contribuer au développement de la pensée critique des élèves face aux contenus générés par l'intelligence artificielle. Afin de combler cette lacune, la présente recherche propose une revue narrative de la littérature visant à analyser les connaissances disponibles, à en dégager les principales convergences et limites, et à étudier comment l'enseignement du français peut favoriser le développement de la pensée critique des lycéens marocains face à ces contenus. Elle propose aussi des pistes pour de futures recherches empiriques dans ce contexte.

Cet article a pour objectif l'analyse des recherches scientifiques consacrées à l'intelligence artificielle, à la pensée critique et à la didactique du français afin d'identifier les principales contributions de la littérature, les ressemblances entre les études et les opportunités qu'elles offrent pour l'enseignement du français dans les lycées marocains. Cette recherche s'attache à répondre spécifiquement à cette question : Comment l'enseignement du français au lycée marocain peut-il contribuer au développement de la pensée critique des élèves face aux contenus générés par l'intelligence artificielle ?

L'article se structure en quatre sections. Suite à cette introduction, la première détaille la méthodologie suivie pour la réalisation de la revue narrative. La deuxième expose les principaux résultats issus de l'analyse du corpus documentaire. La troisième en discute les principaux enseignements à la lumière de la littérature. Pour finir, la conclusion synthétise les contributions majeures de l'étude, ses limites et les perspectives de recherche.

2. Méthodologie

2.1. Nature de la recherche

Cette recherche adopte une approche qualitative basée sur une revue narrative de la littérature. Ce choix méthodologique a été déterminé en vertu de l'objectif de l'étude, qui est d'examiner et de mettre en relation les connaissances existantes sur l'intelligence artificielle, la pensée critique et

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

l'enseignement du français afin de mieux comprendre le rôle de l'enseignement du français dans le développement de la pensée critique des élèves du lycée marocain.

À l'inverse d'une revue systématique qui vise à identifier de manière exhaustive les publications en lien avec une question spécifique suivant un protocole établi, la revue narrative offre la possibilité de croiser des recherches provenant de divers champs scientifiques et de présenter une analyse générale d'une problématique en émergence. Cette démarche est particulièrement pertinente lorsque la littérature est récente, variée et multidisciplinaire, comme c'est le cas des études liées à l'intelligence artificielle en milieu éducatif. Elle favorise une contextualisation des concepts, des approches théoriques et des résultats existants pour élaborer une compréhension globale du phénomène examiné.

Cette étude ne vise donc pas à évaluer l'impact d'une méthode pédagogique précise, mais plutôt à collecter les connaissances scientifiques actuelles, à mettre en évidence les contributions majeures, à repérer les points communs et les manques dans la littérature et à suggérer des perspectives pour l'enseignement du français dans les lycées marocains. Aucune donnée n'ayant été recueillie auprès de participants, cette recherche documentaire ne nécessitait pas d'autorisation d'un comité d'éthique.

2.2. Constitution du corpus documentaire

Le corpus documentaire comporte vingt et une références thématiques qui ont été utilisées pour l'analyse, sans oublier une référence méthodologique (Braun & Clarke, 2006) qui a servi à guider la démarche d'analyse thématique. Il englobe des travaux de recherche publiés dans des revues avec comité de lecture, des ouvrages de référence et des rapports à l'échelle nationale et internationale. Les documents ont été identifiés à partir de plusieurs plateformes et ressources documentaires, parmi lesquelles figurent Cairn, HAL, OpenEdition et le portail de l'Institut marocain de l'information scientifique et technique (IMIST), mais également des sites institutionnels comme l'UNESCO, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS).

La recherche documentaire a été effectuée grâce à l'emploi de combinaisons de mots -clés en français et en anglais, incluant des expressions telles que : *intelligence artificielle, intelligence artificielle générative, enseignement du français, français langue étrangère, pensée critique, critical thinking, artificial intelligence in education, AI and language learning, lycée marocain et éthique de l'intelligence artificielle.*

Le corpus sélectionné englobe quatre champs scientifiques complémentaires : l'intelligence artificielle dans le domaine de l'éducation, la pensée critique, l'intelligence artificielle appliquée à

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

l'enseignement du français et le contexte éducatif au Maroc. Cette variété de références facilite l'intersection d'approches théoriques, institutionnelles et pédagogiques en vue d'offrir une vision d'ensemble des liens entre l'intelligence artificielle générative, le développement de la pensée critique et l'enseignement du français dans les lycées marocains. Le Tableau **1** présente une synthèse de l'organisation du corpus documentaire.

Tableau 1. Structuration du corpus documentaire selon les champs scientifiques mobilisés

Champ principal	Références mobilisées	Contribution thématique
Intelligence artificielle en éducation	UNESCO (2021, 2023, 2024) ; Holmes, Bialik et Fadel (2019) ; Collin et Marceau (2021) ; Guitton et Romero (2021)	Cadres éthiques et institutionnels, évolution des finalités éducatives, enjeux de justice, intégration de l'IA dans l'éducation et approche centrée sur l'humain.
Pensée critique	OCDE (2020) ; Ennis (2011) ; Facione (1990, 2015)	Fondements théoriques de la pensée critique, compétences et dispositions critiques, développement de l'esprit critique comme compétence essentielle du XXI^{e} siècle.
Intelligence artificielle et didactique du français	Bellini (2024) ; El Bahlouli (2024) ; Luzar (2024) ; Moltó (2024) ; Pouzergues (2025) ; Schlemminger (2025) ; Molina Zapata et Montoya Estrada (2025)	Usages pédagogiques de l'IA générative, accompagnement de la production écrite, apprentissage du français, formation des enseignants et intégration des agents conversationnels dans les pratiques pédagogiques.
Contexte éducatif marocain	Benali et Blej. (2024) ; Nejjari et Hammou (2024) ; El Kacimi (2025) ; CSEFRS (2026)	Enjeux de l'intégration de l'IA dans le système éducatif marocain, évolution des pratiques enseignantes, pédagogies actives, orientations institutionnelles et perspectives de développement.

Le corpus privilégie des publications récentes de la période 2019-2026, complétées par certains travaux fondateurs portant sur la pensée critique (Ennis, 2011 ; Facione, 1990, 2015), essentiels pour le cadre théorique de l'étude.

2.3. Critères de sélection des documents

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Le choix des publications se base sur quatre critères.

La première porte sur la pertinence scientifique des études en lien avec la question de recherche. Ont été sélectionnées les publications qui traitent explicitement d'au moins un des quatre champs constitutifs de cette recherche : l'intelligence artificielle dans le domaine éducatif, la pensée critique, l'enseignement du français ou le contexte éducatif au Maroc.

Le deuxième critère concerne la qualité des sources. On privilégie dans ce corpus les articles publiés dans des revues à comité de lecture, les ouvrages de référence et les rapports publiés par des organisations reconnues comme l'UNESCO, l'OCDE et le CSEFRS.

Le troisième critère se réfère à la nature complémentaire des approches. Les documents retenus combinent des recherches théoriques, des études empiriques ainsi que des rapports institutionnels dans le but de fournir une perspective aussi complète que possible du problème.

Pour finir, le corpus n'inclut pas les documents qui traitent uniquement des aspects techniques ou informatiques de l'intelligence artificielle, sans rapport avec les questions pédagogiques, didactiques ou cognitives, ni ceux qui sont redondants ou faiblement documentés.

2.4. Démarche d'analyse

L'analyse de contenu thématique inspirée par Braun et Clarke (2006) a été conduite sur les publications sélectionnées. Cette approche sert à repérer, organiser et analyser les thèmes récurrents contenus dans un corpus documentaire pour répondre à la question de recherche.

L'analyse a été effectuée en suivant quatre étapes consécutives :

La démarche débute par une étude détaillée de l'ensemble des documents afin d'en extraire les concepts, les cadres théoriques et les grandes lignes directrices.

Elle se poursuit par l'identification des thèmes redondants liés à l'intelligence artificielle dans le domaine éducatif, à la pensée critique, à la didactique du français et au contexte éducatif au Maroc.

La troisième phase consistait à comparer les recherches afin de distinguer les convergences, les particularités, les divergences et les lacunes de la littérature.

Finalement, la dernière étape a été consacrée à l'intégration des résultats dans une analyse synthétique articulée autour de la question de recherche, conduisant à l'élaboration d'un résumé analytique. Celui-ci met l'accent sur les principaux enseignements de la littérature et leur portée pour l'enseignement du français dans les lycées marocains.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Les résultats de cette revue narrative sont exposés en fonction de quatre axes complémentaires élaborés à partir des thèmes identifiés lors de l'analyse :

- Les transformations des finalités éducatives à l'ère de l'intelligence artificielle ;
- La pensée critique comme compétence essentielle dans les environnements numériques ;
- La contribution de l'enseignement du français au développement de la pensée critique ;
- Les perspectives et implications pédagogiques pour le lycée marocain.

3. Résultats

3.1. Les transformations des finalités éducatives à l'ère de l'intelligence artificielle

L'examen du corpus révèle un accord général selon lequel l'IA, notamment l'IA générative, transforme progressivement les finalités de l'éducation. Cette transformation ne découle pas seulement de l'émergence de nouveaux outils numériques, mais d'une reconfiguration des modalités d'accès aux connaissances, des pratiques pédagogiques et des compétences requises des apprenants. Les études passées en revue démontrent que les systèmes éducatifs doivent évoluer au-delà d'une perspective axée sur la transmission du savoir, pour mettre un accent de plus en plus fort sur le développement de compétences cognitives, réflexives et éthiques, essentielles dans des environnements d'apprentissage fortement digitalisés (UNESCO, 2021, 2023, 2024 ; Holmes, Bialik et Fadel, 2019 ; Guitton et Romero, 2021).

Selon les études de l'UNESCO (2021, 2023, 2024), l'intelligence artificielle présente des bénéfices significatifs pour personnaliser l'apprentissage, faciliter l'accès aux supports éducatifs et soutenir les apprenants. Cependant, ces avantages restent largement dépendants des conditions d'utilisation des technologies. Cette organisation met un accent particulier sur le respect des principes d'équité, de transparence, de protection des données et de contrôle humain. Elle souligne que les systèmes d'IA doivent prioritairement servir à l'apprentissage sans remplacer le raisonnement pédagogique de l'enseignant ni l'engagement intellectuel des élèves. Cette vision est conforme à celle de Holmes, Bialik et Fadel (2019), qui prônent une approche axée sur l'humain où les outils d'intelligence artificielle accompagnent les processus d'apprentissage tout en conservant le rôle de l'enseignant et l'engagement cognitif des apprenants. Conformément à cette perspective, Guitton et Romero (2021) estiment que l'intérêt éducatif de l'intelligence artificielle repose principalement sur son intégration dans des contextes d'apprentissage encourageant l'autonomie, la réflexion critique et le développement des compétences du XXIe siècle.

Cependant, l'examen de la littérature souligne que ces transformations comportent d'importants défis. Les auteurs ne considèrent pas l'intelligence artificielle comme une solution en soi, mais

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

soulignent la nécessité d'une utilisation réfléchie et responsable. Selon Collin et Marceau (2021), les biais algorithmiques et les inégalités qui pourraient être accentués par les données utilisées pour former les systèmes d'IA engendrent des risques importants. De leur côté, les rapports de l'UNESCO (2021, 2023) mettent l'accent sur la fiabilité des contenus produits, la protection de la vie privée et la préservation de l'indépendance intellectuelle des élèves. Ces préoccupations s'articulent autour d'une exigence commune : l'introduction de l'intelligence artificielle doit être intégralement soutenue par des cadres éthiques et pédagogiques susceptibles d'en assurer une utilisation responsable.

Cette préoccupation est également présente dans les travaux de recherche consacrés au contexte marocain. Les études de Benali et Blej. (2024), Nejjari et Hammou (2024) ainsi que le rapport du CSEFRS (2026) mettent en évidence que l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'éducation ne peut avoir des effets bénéfiques que si elle est soutenue par des directives institutionnelles, une formation appropriée des enseignants et un accompagnement pédagogique structuré. Ces auteurs s'accordent à dire que les transformations induites par l'intelligence artificielle dépassent la simple perspective technologique, et nécessitent une transformation des pratiques pédagogiques et des dispositifs de formation.

Les études relatives à la didactique du français approuvent cette transformation des finalités éducatives. Bellini (2024), El Bahlouli (2024), Schlemminger (2025) et Pouzergues (2025) montrent que les outils d'intelligence artificielle générative sont capables de soutenir des tâches de compréhension, de production écrite et d'interaction lorsqu'ils sont intégrés dans des dispositifs pédagogiques élaborés et contrôlés par le professeur. Cependant, ces travaux soulignent que la vitesse de création de contenu par ces systèmes ne réduit pas l'importance de l'apprentissage ; au contraire, elle accentue le besoin d'encadrer les élèves pour qu'ils analysent les réponses proposées, vérifient leur exactitude et développent un jugement critique sur les données générées.

Globalement, les études analysées tendent à une conclusion similaire : l'intelligence artificielle révolutionne les finalités de l'éducation en substituant l'approche privilégiée axée sur l'acquisition de connaissances à une focalisation sur le développement de la compétence à comprendre, interpréter, évaluer et utiliser les informations de façon indépendante et responsable. Ce développement conduit logiquement à considérer la pensée critique comme une compétence fondamentale pour soutenir les usages pédagogiques de l'intelligence artificielle, un sujet qui sera exploré en détail dans la prochaine section.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

3.2. La pensée critique : une compétence essentielle face aux contenus générés par l'intelligence artificielle

L'examen du corpus montre le rôle central de la pensée critique dans les débats actuels autour de l'intégration de l'intelligence artificielle dans le domaine éducatif. Bien que les outils d'IA générative facilitent l'accès au savoir, la recherche d'informations et la création de contenu, ils compliquent aussi l'évaluation de la qualité, de la fiabilité et de la pertinence des réponses générées. Dans cette perspective, les études examinées s'accordent à dire que l'évolution des compétences numériques est indissociable de celle des compétences critiques. Il est essentiel que les élèves soient capables d'évaluer les données produites, de reconnaître leur fiabilité, d'identifier les limites et de développer un jugement indépendant (UNESCO, 2021, 2023, 2024 ; Holmes, Bialik et Fadel, 2019 ; Guitton et Romero, 2021).

Cette compétence se base essentiellement sur les travaux de Ennis (2011) et de Facione (1990, 2015), qui occupent une place prépondérante dans la littérature examinée. Dans ce cadre, cette vision est également appuyée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2020), qui voit dans le développement de l'esprit critique l'une des compétences fondamentales du XXIe siècle. Dans un contexte marqué par une abondance d'informations et une transformation rapide des savoirs, l'OCDE insiste sur le fait que les élèves doivent développer leur capacité à évaluer les contextes, à considérer diverses perspectives et à construire des argumentations étayées par des preuves.

Les rapports de l'UNESCO (2021, 2023, 2024) soulignent également que les systèmes d'intelligence artificielle sont susceptibles de générer des contenus comportant des erreurs, des biais ou des omissions. Cela implique donc que les élèves acquièrent des compétences leur permettant de vérifier les informations, de croiser différentes sources et d'appliquer une analyse critique à la réponse produite. Cette perspective s'aligne avec les études de Collin et Marceau (2021), qui montrent que les systèmes algorithmiques manquent de neutralité et peuvent amplifier les préjugés ou les disparités inhérents aux données. Selon Holmes, Bialik et Fadel (2019), une intelligence artificielle axée sur l'humain nécessite de garantir un rôle actif aux apprenants dans la construction des connaissances et dans l'analyse des productions de l'IA.

Le développement de la pensée critique est donc indispensable pour que l'intelligence artificielle puisse devenir un véritable levier d'apprentissage plutôt qu'un simple outil de production de contenu automatisé. De manière générale, les études passées en revue mettent en évidence que la pensée critique représente l'élément commun majeur entre les aspects technologiques, cognitifs et éthiques liés à l'intégration de l'intelligence artificielle dans le domaine éducatif. Elle n'est pas seulement une compétence transversale, elle se présente également comme une condition essentielle pour une utilisation éclairée et responsable des outils d'IA générative. Cela nous amène

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

logiquement à considérer le rôle potentiel de l'enseignement du français dans le développement de cette compétence, sujet de la section suivante.

3.3. L'enseignement du français : un levier pour le développement de la pensée critique à l'ère de l'intelligence artificielle

L'examen du corpus révèle que l'enseignement du français joue un rôle particulier dans le développement de la pensée critique concernant les usages de l'intelligence artificielle générative. Cette particularité est liée au caractère même des activités entreprises dans cette discipline, qui exigent la compréhension, l'interprétation, l'analyse des discours, l'argumentation et la production écrite. On voit ainsi que les recherches sur la didactique du français s'accordent sur le fait que les compétences linguistiques et cognitives sont indissociables et contribuent ensemble à la formation d'un jugement autonome chez les apprenants (Bellini, 2024 ; El Bahlouli, 2024 ; Luzar, 2024 ; Schlemminger, 2025).

Les études examinées indiquent que l'intelligence artificielle générative favorise une révision de certaines activités traditionnellement réalisées en cours de français. Avec les agents conversationnels capables de produire aisément des résumés, des critiques ou des écrits argumentés, le défi éducatif se concentre moins sur le produit fini que sur les processus cognitifs sollicités chez les élèves. Le but n'est pas tant de générer un contenu que d'examiner les arguments, de contrôler l'exactitude des informations et d'évaluer la pertinence de ce qui est présenté. Bellini (2024) souligne que le développement de l'IA générative incite à repenser les objectifs de l'enseignement de la langue française, alors que Pouzergues (2025) démontre que ces outils peuvent être intégrés dans des systèmes propices à la réflexion et à la formation des enseignants.

Les recherches recensées s'accordent également sur le point que les productions générées par l'intelligence artificielle peuvent se transformer en réels supports d'apprentissage si elles font l'objet d'une étude critique. Dans des contextes différents d'enseignement du français, El Bahlouli (2024), Schlemminger (2025), Luzar (2024), Molina Zapata et Montoya Estrada (2025), ainsi que Moltó (2024), attestent que la valeur pédagogique de l'IA est moins liée aux performances des outils qu'aux dispositifs élaborés par les enseignants. L'étude de la littérature souligne principalement des pratiques telles que la lecture critique, la mise en contraste de diverses sources, l'analyse des procédés argumentatifs, la comparaison entre des productions humaines et des textes générés par l'intelligence artificielle, ainsi que des activités de réécriture et de débat argumentatif.

En somme, le corpus documentaire précise que l'utilisation de l'intelligence artificielle renforce le rôle de médiateur de l'enseignant, qui doit aider les élèves à évaluer les contenus produits et à développer un sens critique. Ce point de vue est également souligné dans les études axées sur le

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

contexte marocain, qui appellent à la transformation des pratiques pédagogiques et au renforcement de la formation des enseignants pour encourager une intégration réfléchie de l'IA dans l'éducation (Benali et Blej., 2024 ; Nejjari et Hammou, 2024 ; El Kacimi, 2025 ; CSEFRS, 2026). Le corpus analysé suggère donc que l'enseignement en français offre un excellent cadre pour développer la pensée critique, non pas en révisant les curriculums existants, mais en utilisant les résultats de l'intelligence artificielle comme objets d'étude, de discussion et de réflexion.

3.4. Implications pour le lycée marocain

Les résultats de cette revue narrative révèlent que l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement du français dans les lycées marocains ne se base pas seulement sur la mise en place de nouveaux outils numériques. L'analyse des travaux tend à montrer qu'ils encouragent l'idée d'une transformation des méthodes pédagogiques, visant à utiliser l'intelligence artificielle comme un moyen d'analyse, de réflexion et de stimulation de la pensée critique. Dans cette perspective, trois implications principales se dégagent de la littérature :

D'une part, elle souligne l'importance de la formation des enseignants. Les rapports de l'UNESCO (2023, 2024) mettent en avant le fait que le développement des compétences professionnelles est un élément crucial pour une intégration réfléchie de l'intelligence artificielle dans le domaine éducatif. Holmes, Bialik et Fadel (2019) soulignent aussi que les technologies d'intelligence artificielle doivent soutenir l'apprentissage plutôt que remplacer l'expertise pédagogique de l'enseignant. Selon Benali et Blej. (2024), El Kacimi (2025) et le CSEFRS (2026), il est impératif de soutenir les enseignants dans l'adaptation de leurs pratiques afin de leur permettre de créer des contextes d'apprentissage qui encouragent l'analyse critique des productions générées par l'IA, en particulier dans le contexte marocain.

D'autre part, elle met en évidence la nécessité de transformer les modalités d'évaluation. Les travaux examinés indiquent qu'il serait bénéfique pour les pratiques d'évaluation de donner plus d'importance aux processus de raisonnement, de justification, de mise en comparaison des sources et d'élaboration de l'argumentation, plutôt qu'à la seule qualité formelle des productions écrites. Cette orientation semble en effet alignée avec les compétences de réflexion critique établies par Ennis (2011) et Facione (1990, 2015). Elle est également en accord avec les recommandations de l'OCDE (2020), qui soulignent l'importance de développer chez les élèves des compétences d'analyse et d'évaluation dans des contextes informationnels complexes.

Enfin, elle insiste sur le rôle déterminant de l'accompagnement institutionnel à l'intégration de l'intelligence artificielle dans les écoles. Les études se concentrant sur le contexte marocain (Benali et Blej, 2024 ; Nejjari et Hammou, 2024 ; CSEFRS, 2026) révèlent que cette transition nécessite un cadre institutionnel précis qui combine directives pédagogiques, principes éthiques et dispositifs de formation. L'examen du corpus indique que le développement de l'esprit critique face aux

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

contenus créés par l'intelligence artificielle dépend aussi bien de l'évolution des pratiques pédagogiques que des conditions institutionnelles mises en œuvre pour soutenir cette évolution.

Dans l'ensemble, les résultats indiquent que l'enseignement du français présente des avantages significatifs pour favoriser le développement de la pensée critique à l'ère de l'intelligence artificielle. Grâce à des activités de lecture, d'analyse, d'interprétation, de débat et de production écrite, cette matière favorise une utilisation prudente des outils d'IA générative. Ces constats engagent une discussion sur les contributions, les limites et les perspectives de cette évolution dans le cadre du système éducatif du lycée marocain.

4. Discussion

Cette revue narrative visait à étudier de quelle manière l'enseignement du français peut favoriser le développement de la pensée critique des élèves face au contenu généré par l'intelligence artificielle dans le cadre des lycées marocains. L'étude ne se limite pas à une synthèse des travaux existants ; elle fait également ressortir l'évolution des problématiques de recherche en éducation. Alors que les premières réflexions sur l'intelligence artificielle se concentraient essentiellement sur les capacités des outils numériques et leurs possibilités d'usage pédagogique, les études récentes mettent de plus en plus l'accent sur les conditions nécessaires à leur mise en œuvre et les compétences que les apprenants devraient acquérir pour leur usage judicieux

Un des enseignements majeurs de cette revue est la convergence constatée entre des travaux provenant de champs scientifiques variés. Dans leurs rapports institutionnels (2021, 2023, 2024), l'UNESCO et l'OCDE (2020) soulignent l'importance de promouvoir une utilisation éthique et responsable de l'intelligence artificielle. De leur côté, les recherches de Holmes, Bialik et Fadel (2019) se concentrent davantage sur les conditions nécessaires pour intégrer pédagogiquement l'apprentissage centré sur l'élève. Les études sur la didactique du français (Bellini, 2024 ; El Bahlouli, 2024 ; Pouzergues, 2025 ; Schlemminger, 2025 ; Luzar, 2024) poursuivent ces réflexions en démontrant que les activités linguistiques offrent un cadre idéal pour l'analyse, l'interprétation et la discussion des contenus générés par l'intelligence artificielle. Ces démarches ne sont pas opposées ; elles se trouvent à des niveaux complémentaires d'analyse, allant des orientations internationales aux pratiques didactiques en classe.

Toutefois, il ne faut pas que cette complémentarité fasse oublier les limites de la littérature actuelle. Les recherches récentes s'appuient essentiellement sur des rapports institutionnels, des revues de littérature ou des retours d'expérience, mais on constate toujours la rareté d'études empiriques, particulièrement dans le domaine de l'enseignement du français. En outre, l'analyse des études menées dans divers contextes éducatifs souligne la nécessité de faire preuve de prudence avant de tenter de mettre en pratique leurs conclusions au lycée marocain. Dans ce sens, les travaux portant sur le Maroc (Benali et Bel J., 2024 ; Nejjari et Hammou, 2024 ; El Kacimi, 2025;

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

CSEFRS, 2026) se concentrent principalement sur les défis liés à l'intégration de l'intelligence artificielle dans le domaine de l'éducation. Cependant, ils offrent toujours peu de précisions sur les impacts réels de ces usages sur le développement de la pensée critique des élèves.

L'intérêt principal de cette revue narrative est d'avoir mis en relation des études issues de quatre champs disciplinaires habituellement examinés isolément : l'intelligence artificielle en éducation, la pensée critique, la didactique du français et le cadre éducatif marocain. Cette connexion révèle que l'enseignement du français pourrait jouer un rôle crucial dans le développement de la pensée critique, car les activités telles que la lecture, l'analyse, l'argumentation et la rédaction écrite poussent les élèves à remettre en question les informations, à confronter les points de vue et à construire leur jugement personnel. L'examen de la littérature indique donc que le développement de la pensée critique repose principalement sur l'usage de l'intelligence artificielle par les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques.

Cependant, la présente étude comporte quelques limites. Les conclusions se basent sur une revue narrative de la littérature plutôt que sur une enquête effectuée auprès des enseignants ou des apprenants. De plus, le corpus documentaire contient des études menées dans différents contextes pédagogiques, ce qui limite l'utilisation des conclusions au contexte marocain. Les résultats fournis devraient donc être perçus comme une synthèse des connaissances existantes plutôt que comme des recommandations à mettre en pratique directement.

5. Conclusion

Cette revue narrative avait pour objectif d'analyser comment l'enseignement du français peut contribuer au développement de la pensée critique des lycéens marocains face aux contenus générés par l'intelligence artificielle. L'analyse de la littérature montre que l'essor de l'intelligence artificielle générative ne transforme pas uniquement les pratiques pédagogiques, mais conduit également à repenser les finalités de l'éducation. Dans ce contexte, le développement de l'esprit critique s'impose comme une compétence essentielle pour évaluer la fiabilité des informations, identifier les biais éventuels et construire un jugement éclairé face aux contenus générés par ces technologies. Les résultats mettent en évidence que l'enseignement du français constitue un contexte particulièrement propice au renforcement de cette compétence. Les activités de lecture, d'analyse de discours, d'argumentation et de production écrite offrent, en effet, des situations d'apprentissage favorisant l'analyse, l'interprétation, la confrontation des points de vue et la justification des jugements. Ainsi, loin de remettre en cause les finalités de cette discipline, l'intelligence artificielle en souligne l'importance dans la formation de citoyens capables d'utiliser ces technologies de manière critique, réfléchie et responsable.

Cette étude apporte une contribution conceptuelle en proposant une synthèse des travaux consacrés à l'intelligence artificielle, à la pensée critique et à l'enseignement du français dans le

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

contexte du lycée marocain. En mettant en relation ces champs de recherche, souvent étudiés séparément, elle offre une compréhension intégrée des enjeux pédagogiques liés à l'utilisation de l'intelligence artificielle et met en évidence le potentiel de l'enseignement du français comme levier de développement de la pensée critique.

Dans cette perspective, il serait pertinent de mener des recherches empiriques auprès des enseignants et des élèves des lycées marocains afin d'examiner les conditions dans lesquelles l'intégration pédagogique de l'intelligence artificielle favorise le développement de la pensée critique. Une attention particulière pourrait être accordée à des activités telles que la lecture critique, l'écriture argumentative et l'analyse des contenus générés par l'intelligence artificielle. Ces recherches permettraient également d'évaluer l'efficacité de dispositifs didactiques et d'orienter la conception de pratiques pédagogiques favorisant une utilisation critique, réfléchie et responsable de ces technologies.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Bibliographie

- Bellini, S. (2024). Intelligence artificielle et français langue étrangère : état des lieux et perspectives. *Études et Perspectives*, 3(21–22), 423–428. https://doi.org/10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p423-428
- Benali, M., & Blej, M. (2024). Enseigner à l'ère de l'intelligence artificielle : Quels enjeux ? *Madarat Tarbiya wa Takwine,* 7(10), 434–458. https://journals.imist.ma/index.php/madarat/article/view/851
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology,* 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa
- Collin, S., & Marceau, E. (2021). L'intelligence artificielle en éducation : enjeux de justice [Chronique]. *Formation et profession, 29*(2), 1–4. https://doi.org/10.18162/fp.2021.a230
- Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. (2026). *Pour l'adoption d'un cadre national d'orientation relatif à l'usage de l'intelligence artificielle en éducation, formation et recherche scientifique* (Recommandation n° 1/2026). https://www.csefrs.ma/fr/publications/recommandation-du-conseil-superieur-de-l'éducation-de-la-formation-et-de-la-recherche-scientifique-pour-l'adoption-d'un-cadre-national-d'orientation-relatif-à-l/
- **El Bahlouli, Y. (2024).** L'impact pédagogique des agents conversationnels en éducation : revue de littérature scientifique. *Le français aujourd'hui*, *226*, 27–38. https://doi.org/10.3917/lfa.226.0027
- El Kacimi, B. (2025). La pratique enseignante en classe du FLE face aux exigences des pédagogies actives. *Soft Skills et Didactique des Langues*, 5, 1–22. https://revues.imist.ma/index.php/SSDL/article/download/54626/28208/154046
- **Ennis, R. H. (2011).** ***The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. University of Illinois*****.** https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction* (The Delphi Report) (Report No. ED315423). California Academic Press. https://eric.ed.gov/?id=ED315423
- Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts* (6th ed.). Measured Reasons LLC. https://insightassessment.com/wp-content/uploads/2023/12/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts.pdf
- Guitton, P., & Romero, M. (2021). Quelle place pour l'IA dans l'éducation ? *Lecture Jeune*, *180*. https://hal.inria.fr/hal-03494005
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign*. https://curriculumredesign.org/our-work/artificial-intelligence-in-education/
- Luzar, N. (2024). *Impact de l'intelligence artificielle dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE*. *Revue de la SAPFESU*, 47, 98–106. https://plarci.org/index.php/revue/article/view/1691
- Molina Zapata, V., & Montoya Estrada, J. D. (2025). I.A.méliorer l'expérience FLE. L'impact de l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'apprentissage du FLE chez un groupe d'adolescentes à l'Alliance française de Medellín. *Didactique du FLES : Recherches et pratiques, 4*(1), 99–122. https://doi.org/10.57086/dfles.1613
- Moltó, E. (2024). La connexion françAIse *:* Projet de recherche sur l'intelligence artificielle appliquée à l'apprentissage du français à l'université. *Synergies Espagne*, *17*, 213–235. https://gerflint.fr/images/revues/Espagne/Espagne17/molto.pdf

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- **Nejjari, I., & Hammou, I. (2024).** *Artificial intelligence and education in Morocco: Opportunities, challenges and discernment*. *Question(s) de management, 52*(5), 93–106. https://doi.org/10.3917/qdm.232.0093
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2020). *Développer la créativité et l'esprit critique des élèves : Des actions concrètes pour l'école*. https://doi.org/10.1787/8ec65f18-fr
- Pouzergues, P. (2025). L'intelligence artificielle générative en classe de FLE : retour sur un atelier et ses effets en formation continue d'enseignants en République tchèque. *Didactique du FLES : Recherches et pratiques, 4*(1), 195–215. https://doi.org/10.57086/dfles.1646
- Schlemminger, G. (2025). *L'intelligence artificielle générative au service du FLES, à l'exemple de ChatGPT*. *Didactique du FLES : Recherches et pratiques, 4*(1), 11–25. https://doi.org/10.57086/dfles.1573
- UNESCO. (2021). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693
- UNESCO. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

From Burden to Agency: The Gendered Dynamics of Water Governance and Climate Resilience in Rural Morocco

Redouane Bougtib[1], Said El Hamdaoui[2], Kamal Bouaziz[3], Anasse Bounaga[4]

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 13

To cite this article: Bougtib, R., El Hamdaoui, S., Bouaziz, K., & Bounaga, A. (2026). From Burden to Agency: The Gendered Dynamics of Water Governance and Climate Resilience in Rural Morocco. Science Step Journal, 4(13). ISSN: 3009-500X. https://doi.org/10.5281/zenodo.22115030

Abstract

This study analyzes the gendered management of water within the Amazigh rural communities of the Oulmès Circle (Khémisset) and the Arab communities of Sidi Kacem, examining how drought and male emigration have expanded women's traditional roles from domestic water to include agriculture and broader water management. Grounded in a feminist political ecology approach and fourteen months of ethnographic fieldwork, including participant observation, the research reveals that women's increased engagement stems primarily from necessity. However, their resulting empowerment remains constrained by deeply entrenched gender norms. These findings underscore the importance of inclusive, culturally adapted policies, such as microcredit and education, in strengthening community resilience and promoting gender equity.

Keywords: Gendered water management, male emigration, gender equity.

[1] PhD in Cultural Studies, Ibn Tofail University, Kénitra, Morocco, Email: bougtib.um5@gmail.com
[2] Doctoral student, Ibn Tofail University, Kénitra, Morocco, Email: saidtastawti@gmail.com
[3] Doctoral student, Ibn Tofail University, Kénitra, Morocco, Email: kamalbouaziz@gmail.com
[4] PhD in cultural studies, Ibn Tofail University, Kénitra, Morocco, Email: anasse.bounaga@gmail.com

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Introduction

In rural Morocco, agrarian societies are being fundamentally restructured by the intertwined crises of severe climate change-induced droughts and male out-migration. Historically, water management in these regions has been strictly gendered: men are the gatekeepers of agricultural irrigation and productive water, while women are relegated to managing domestic and reproductive water. As climatic patterns continue to shift and threaten rural livelihoods, these changes have led to increased male exodus to urban centers or abroad. Consequently, a demographic shift emerges, with women becoming the primary stewards of the land.

While previous Moroccan studies have frequently highlighted the "feminization of agricultural labor" triggered by climate-induced male out-migration (Abdelali-Martini, 2011), and established that customary governance systems historically marginalize women from formal irrigation councils (Bossenbroek et al., 2015), a critical gap remains in the literature. Specifically, what remains unknown is whether the "labor-management gap", the crucial distinction between shouldering the physical burden of farming and acquiring actual decision-making authority over vital irrigation water, is actively closing for women facing severe contemporary environmental pressures. This study fills that gap by directly comparing two distinct socio-ecological contexts (the Amazigh communities of Oulmès Circle and the Arab communities of Sidi Kacem) to systematically investigate whether women's expanding agricultural roles represent a true transfer of authority or merely an unsustainable increase in their physical burden

Drawing on a Feminist Political Ecology (FPE) framework, this study interrogates how entrenched gender norms and institutional supports shape women’s roles and outcomes in agricultural water management across two contrasting Moroccan contexts: the Amazigh communities of Oulmès Circle (Khémisset) and the Arab communities of Sidi Kacem. Based on fourteen months of ethnographic fieldwork, the analysis reveals that women's expanded engagement in agricultural water management, driven by necessity amid a rural crisis, does not inherently lead to empowerment; instead, their ability to achieve equity and resilience depends on local social expectations and access to institutional resources.

I. Literature Review

The intersection of climate-induced migration, water scarcity, and gender has emerged as a critical frontier in agrarian studies. This study is anchored in Feminist Political Ecology (FPE), a framework pioneered by Rocheleau et al. (1996), which posits that access to, control over, and knowledge of natural resources are fundamentally gendered and mediated by intersecting power dynamics.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

1.1. The Feminization of Agriculture vs. Management

Scholarship on North African agrarian transitions frequently highlights the "feminization of agricultural labor" precipitated by male out-migration (Abdelali-Martini, 2011). However, a critical distinction remains between labor and authority. As Zwarteveen (1997) argues, women often shoulder the physical burden of farming without acquiring the decision-making power over vital resources, particularly irrigation water. This study seeks to investigate whether this "labor-management gap" is closing in rural Morocco.

1.2. Gendered Water Rights and Customary Governance

In the Moroccan context, traditional water governance, specifically within customary *Jmâa* systems, has historically marginalized women from formal irrigation councils (Bossenbroek et al., 2015). While men are socially constructed as "rightful irrigators," women's roles are often confined to domestic water provisioning. This study interrogates how contemporary environmental pressures are challenging these traditional constructs.

1.3. From Vulnerability to Resilience

Recent literature advocates for a paradigm shift from viewing women as "victims of climate change" to "agents of resilience." Najjar et al. (2018) demonstrate that when women access formal institutional support, such as microcredit and agricultural extension services, their adaptive capacity to drought increases, subsequently transforming traditional gender relations.

II. Methodology

2.1. Theoretical-Methodological Alignment

To operationalize the Feminist Political Ecology (FPE) framework, a perspective examining power, gender, and environmental change, this study adopts a mixed-methods approach. FPE requires a dual focus: capturing the nuanced, subjective "lived experiences" (personal narratives and meaning-making) of individuals while simultaneously mapping broader, quantifiable demographic and power shifts. By synthesizing these perspectives, the research moves beyond a simple inventory of water use to analyze the intergenerational transformations of gender relations within rural communities.

2.2. Research Design and Data Collection

I conducted 14 months of ethnographic fieldwork to achieve thorough engagement and data saturation. The study has two parts:

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- Qualitative Dimension: Centers on participant observation and semi-structured interviews to uncover deep-seated cultural narratives, localized "situated knowledge" (context-specific understanding), and inter-gender perceptions.
- Quantitative Dimension: Uses a structured questionnaire to systematically measure the extent and socioeconomic impact of women's expanding roles in resource management, enabling the triangulation of ethnographic insights.

2.3. Comparative Site Selection and Sampling

I compare two different Moroccan regions to trace these dynamics across socio-cultural contexts:

1. Oulmès Circle (Khémisset) is mountainous and mostly Amazigh. Water management relies on longstanding local traditions.
2. Sidi Kacem is an agricultural plains region with a mostly Arab population. It has different ecological and social conditions.

The study uses purposive, gender-disaggregated sampling by age, targeting 16 households in Sidi Kacem and 25 in the Oulmès Circle. This approach helps map gender shifts and track changes in women's authority across groups.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Table 1: Fieldwork Results - Oulmès Circle vs. Sidi Kacem

Sex	Question / Statement	Oulmès Circle (Amazigh)	Sidi Kacem (Arab)
F	1- Do you independently manage agricultural irrigation, or strictly domestic water provision?	20%	90%
F	2- Have your agricultural and broader water management responsibilities expanded due to male emigration?	30%	80%
M	3- Do you accept women taking over primary irrigation and agricultural duties in the absence of men?	40%	100%
F	4- Do you have access to formal water management councils, education, or microcredit?	0%	100%
F	5- Perception of role: "Necessity/Exhaustion" vs. "Empowerment/Autonomy"	20% (Necessity)	100% (Empowerment)
M	6- Male perception: "Male domain" vs. "Women have proven capacity"	90% (Male domain)	100% (Proven capacity)
F	7- Expertise vs. Burden: "Heavy burden" vs. "Central to resilience"	30% (Heavy burden)	100% (Central to resilience)
F	8- Migration intent: "Move to city" vs. "Adapt and stay"	70% (Move to city)	100% (Adapt and stay)

(Note: Questions 5, 6, 7, and 8 represent community-specific qualitative statements where the percentage indicates the proportion of respondents who strongly agreed with the localized sentiment).

III. From Burden to Agency: Gendered Water Governance and Climate Adaptation in Oulmès and Sidi Kacem

3. 1: The Divergence of Empowerment – Autonomy vs. Exhaustion

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

A central tenet of FPE is distinguishing between an increased workload and true empowerment. The data reveal a stark contrast between how women in the two communities experience the feminization of agriculture. In Sidi Kacem, a vast majority (90%) of women independently manage agricultural irrigation, and 80% acknowledge this expansion is tied to male emigration. Crucially, 100% of the surveyed women in Sidi Kacem reported that taking over these duties increased their sense of empowerment and autonomy.

In contrast, the transition in Oulmès Circle is marked by more constraints. Only 20% of Amazigh women manage irrigation independently. These women describe their work as exhausting and necessary. Thirty percent say agricultural labor is just another heavy burden added to fetching domestic water. This shows that, without support, male out-migration does not empower women. It instead increases their workload to an unsustainable level.

3.2: Patriarchal Gatekeeping and Male Perceptions

Women's success in new roles depends on men's social acceptance. In Sidi Kacem, there has been a major shift. All surveyed men (100%) accept women taking over irrigation. They say women have proven they can adapt and manage water resources well.

Oulmès Circle shows strong patriarchal gatekeeping. Despite drought and emigration, most men (90%) say irrigation is a male domain, upheld by traditional gender norms. Only 40% accept women handling irrigation duties. This ideology stops women from taking management roles. As a result, they work without authority and cannot make major irrigation decisions.

3. 3: Institutional Scaffolding and Community Resilience

The divergence between Oulmès and Sidi Kacem is explained by institutional access. The data shows that support from water management councils, education, or microcredit directly enables climate resilience. In Sidi Kacem, 100% of women report having this access, which equips them with irrigation knowledge, fosters their central role in community adaptation, and anchors their commitment to staying and adapting locally.

In Oulmès, no women reported having access to institutional mechanisms. Without financial capital, education, or representation in council, the community's resilience declines. As a result, 70% wish to leave their land, indicating that the absence of support directly undermines their ability to adapt to climate challenges.

IV. The Complex Topography of Agricultural Feminization and Climate Resilience

The phenomenon of agricultural feminization, driven by climate-induced male out-migration, compels a nuanced critical evaluation. Using Feminist Political Ecology (FPE), this process reveals

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

that shifting agricultural responsibilities to women is a renegotiation of power, labor, and ecological survival. Crucially, simply lacking male labor does not dismantle historical gender hierarchies. This transition can result in either genuine female autonomy or exacerbate women's vulnerability and exhaustion. The main argument is that understanding these divergent outcomes is fundamental to moving past simplistic narratives and recognizing the complex variables that shape community resilience or collapse under climate stress.

A primary theoretical takeaway is the critical need to separate an increased workload from genuine empowerment. In many rural contexts, women assume control over vital resources, such as agricultural irrigation, out of sheer necessity rather than through a structural transfer of authority. When agricultural duties are simply stacked upon existing domestic responsibilities without a corresponding elevation in social standing or decision-making power, the result is profound time poverty and physical depletion. Managing water in climate-stressed environments is an inherently demanding task that requires specialized ecological knowledge and significant physical labor. When this labor goes unrecognized or is viewed merely as an extension of a woman's domestic duties, it acts as an invisible tax, stretching women's capacities to the breaking point without offering them the tools to meaningfully improve their circumstances.

Conversely, the discussion must also acknowledge the contexts in which agricultural feminization serves as a legitimate catalyst for female emancipation. When the departure of male heads of household creates a vacuum that women are permitted to fill with full authority, their relationship to the land and the community fundamentally transforms. Controlling resources like water, a historically guarded domain, shifts from being an added chore to a mechanism of self-determination. In these scenarios, women transition from invisible laborers to recognized farm managers. This paradigm shift validates their ecological knowledge and fosters a profound sense of identity and attachment to the land. This suggests that true empowerment in agrarian transitions relies entirely on the quality of the agency afforded to women, rather than just the quantity of the labor they perform.

Moreover, it is essential to consider the implications of male perception and entrenched customary laws, which cannot be overstated. The physical absence of men due to out-migration does not equate to the absence of patriarchy. Ideological rigidity among the remaining male population acts as a formidable barrier to climate adaptation. When customary norms dictate that natural resource management is exclusively a male domain, women are actively prevented from fully stepping into leadership roles. They are forced to operate in the shadows of agricultural production, carrying the physical burden of maintaining the farms but lacking the recognized authority to make critical, time-sensitive decisions regarding irrigation or crop management. This patriarchal gatekeeping actively suppresses the adaptive capacity of the entire community, prioritizing the preservation of archaic gender norms over ecological survival.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

On the other hand, dismantling these traditional barriers demonstrates that social flexibility directly enhances environmental resilience. In settings where the remaining male population and community elders actively endorse women's newly acquired authority, a collaborative environment is fostered. This social acceptance is not merely a matter of gender equity; it is a critical component of agricultural innovation. Without the community's validation, women cannot effectively implement new farming practices or negotiate resource allocation during periods of scarcity. When men accept and support female leadership in water management, gender norms evolve in tandem with environmental realities, creating a cohesive, agile community response to the pressures of drought and climate change.

Beyond local social dynamics, the most decisive factor in determining the outcome of agricultural feminization is the presence or absence of institutional scaffolding. Adaptive capacity is intrinsically linked to systemic inclusion. When women are integrated into formal water management councils, provided targeted agricultural education, and given access to microcredit, they are equipped with the capital they need to succeed. This formal support network legitimates their roles and provides a safety net that buffers against the shocks of climate variability. It proves that targeted interventions by the state and non-governmental organizations (NGOs) are indispensable in transforming the burden of male out-migration into a sustainable avenue for female empowerment and community stability.

Absent this institutional support, the stark alternative is a rapid descent into climate maladaptation. Bereft of financial capital, education, and representation in formal governance structures, agrarian communities face fractured resilience. When women are forced to shoulder the dual burdens of an ecological crisis and patriarchal suppression without state or institutional backing, survival becomes untenable. The resulting exhaustion and disenfranchisement strip away women's attachment to the land, transforming them from potential agents of climate resilience into climate refugees. The desire to abandon agricultural livelihoods for urban centers is not necessarily a failure of female resilience, but rather a rational response to an unsupported and unmanageable socio-ecological burden.

Conclusion

This Feminist Political Ecology analysis demonstrates that the agricultural feminization sweeping rural Morocco is fundamentally shaped by localized contexts of necessity, social acceptance, and institutional support. While climate-induced male out-migration forces women into agricultural roles across both studied regions, the socio-ecological outcomes diverge sharply. In Sidi Kacem, the combination of male acceptance and full institutional access facilitates genuine female empowerment and strengthens community resilience. In stark contrast, the entrenched patriarchal norms and severe lack of systemic support in the Oulmès Circle leave women exhausted, highly vulnerable, and desperate to migrate. These localized realities reinforce that

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

agricultural feminization does not inherently dismantle historical gender hierarchies; rather, its success depends entirely on systemic and cultural variables.

Furthermore, these findings emphasize that adapting to climate change in agrarian societies is impossible unless female labor is structurally supported and recognized. To ensure rural survival and food security. Therefore, policymakers and NGOs must urgently prioritize inclusive, culturally adapted interventions. Guaranteeing women formal decision-making power in water governance, coupled with targeted access to agricultural education and microcredit, is essential for transforming survival-driven necessity into genuine gender equity.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

References

- Abdelali-Martini, M. (2011). Empowering women in the rural labor force with a focus on agricultural employment in the Middle East and North Africa (MENA). UN Women Expert Group Meeting.
- Bossenbroek, L., Zwarteveen, M., & de Haas, H. (2015). 'The rules of the game': The role of gender in governing groundwater use in the Saïss region, Morocco. Water Alternatives, 8(2), 232–251.
- Najjar, D., Baruah, B., & El Garis, A. (2018). Women, Work, and Wage Equity in the Agricultural Sector in Saïss, Morocco. Feminist Economics, 24(3), 133-157.
- Rocheleau, D., Thomas-Slayter, B., & Wangari, E. (1996). Feminist Political Ecology: Global Issues and Local Experiences. Routledge.
- Zwarteveen, M. Z. (1997). Water: From basic need to commodity: A discussion on gender
- and water rights in the context of irrigation. World Development, 25(8), 1335-1349.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

Semantics between Arabic Heritage and Modern Linguistic Theories: An Epistemological Approach

Lahcen Iboud[1]

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 13

To cite this article: Iboud, L. (2026). Semantics between Arabic Heritage and Modern Linguistic Theories: An Epistemological Approach. Science Step Journal, 4(13). ISSN: 3009-500X. https://doi.org/10.5281/zenodo.23110962

Abstract

This article examines the complex nature of semantics in modern linguistics. Unlike syntax, morphology, and phonology, semantics still faces epistemological obstacles that hinder the formalization of meaning. These challenges arise, on one hand, from the intricate overlap of meaning with other linguistic levels, making it impossible to study in isolation. On the other hand, meaning remains the most abstract and mutable linguistic phenomenon. Consequently, despite historical and modern recognition of semantics as an independent discipline, linguistic research has yet to build a formal model that adequately explains how meaning functions within the language system. Accordingly, this paper explores the intricate relationships between semantics and other linguistic structures, highlighting how current theories fail to approach meaning holistically. This raises a central question: Can an explanatory model for meaning be constructed? Is formalization truly necessary to validate semantics as a science, or is a synthesis of divergent theories more appropriate? To address these questions, we adopt a critical-analytical approach to trace semantic studies across the Arabic linguistic heritage and diagnose contemporary epistemological hurdles. Ultimately, we argue that theoretical divergence is intrinsic to scientific inquiry, and grasping this variation serves as an alternative to achieving absolute explanatory adequacy. Science's progress is inseparable from recognizing human cognitive limits. Thus, understanding theoretical differences- which are rooted in the very nature of meaning- is fundamentally a scientific necessity.

Keywords: Semantics, Formalization, Epistemological Problems, Arabic Heritage, Linguistics, Explanatory Adequacy.

[1] Researcher in Arabic and Comparative Linguistics, Faculty of Letters and Human Sciences, Mohammed V University, Rabat, Morocco. E-mail: lahceniboud@gmail.com

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

علم الدلالة بين التراث العربي والنظريات اللسانية الحديثة: مقاربة إبستمولوجية

لحسن عبود

ملخص

نهدف في هذا المقال إلى الكشف عن الطابع المركَّب لعلم الدلالة باعتباره فرعا من فروع اللسانيات الحديثة يهتم بدراسة المعنى؛ وهو حقل لا تزال تواجهه إشكالات إبستيمولوجية مقارنة بالمجال التركيبي والصرفي والصوتي. وتنبثق إشكالاته من ناحية؛ من شدة ارتباط المعنى بباقي فروع اللغة وتداخله معها، مما يفضي في النهاية إلى تجانس الدلالة وصعوبة دراستها بمعزل عن مستويات اللغة الأخرى. ومن ناحية أخرى؛ لكونه أكثر الظواهر اللغوية تجريدا وتغيُّرا. لذلك، فرغم الاهتمام التراثي والحديث بالدلالة والاعتراف باستقلالها المعرفي، فإن البحث اللساني لم يستطع بعدُ بناء نموذج نظري صُوريّ يفسّر بكفاية آلية تشكّل المعنى داخل نظام اللغة. وفي سياق هذا التداخل، يسلط هذا المقال الضوء على طبيعة العلاقات المركبة بين الدلالة وباقي حقول اللغة، مستعرضا أهم النظريات الدلالية ومبرزا حدود دراستها للمعنى دراسة شمولية. ومن هذا المنطلق، تتبلور إشكالية البحث المركزية في التساؤلات الآتية: لماذا يصعب بناء نموذج نظري تفسيري لظاهرة المعنى؟ وهل صوْرَنتها شرط ضروري لتحقيق عِلْمِيّة الدلالة، أم أن التوليف بين نظرياتها المتباينة هو المسلك الأنسب نظرا لخصوصيتها؟ ولمعالجة هذه الإشكالية، نعتمد المنهج التحليلي النقدي؛ عبر تتبّع المسار التاريخي للدراسات الدلالية في التراث العربي، ورصد العوائق الإبستمولوجية لعلم الدلالة في اللسانيات الحديثة. ونخلص في الختام؛ إلى أن التباين بين النظريات الدلالية لا يخرج عن صميم البحث العلمي، بل يشكل استيعابه بديلا معرفيا عن بلوغ كفاية تفسيرية تامة للمعنى؛ فحلّ العِلم لمشكلاته لا ينفصل عن إدراك العقل لحدوده أمامها. وبالتالي، فإن الوعي بالاختلاف النظري واستيعاب مبرراته الكامنة في طبيعة المعنى ذاته، هو من العلم وإليه.

الكلمات المفتاحية

علم الدلالة- الصَّوْرَنة- الإشكالات الإبستيمولوجية- التراث العربي- اللسانيات- الكفاية التفسيرية.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

مقدمة

يُطرح علم الدلالة في السياق اللساني المعاصر بوصفه الحقل الذي يتناول أساسا موضوع المعنى، وتتجلى أهميته في كون المعنى يمثل الغاية القصوى للتواصل الإنساني، والذي لا يتحقق إلا بشرطيْ الفهم والإفهام، ومن ثَمَّ فهو يشكّل الهدف المحوري للدراسات اللغوية. وللدلالة علاقة وثيقة بالفروع اللسانية الأخرى؛ الصوتية، والصرفية، والمعجمية، والتركيبية، لأن دراسة هذه البُنى لا تستقيم إلا بوضوح المعنى. فضلا عن ذلك، تتداخل الدلالة مع حقول معرفية أخرى، أبرزها: البلاغة، وعلم التفسير، وأصول الفقه، والفلسفة، والمنطق، وعلم النفس. لذلك فالدلالة لا تقتصر على كونها الغاية الأساسية للدرس اللغوي واللساني فحسب، بل تشكل حلقة وصل ونقطة تقاطع جوهرية تلتقي عندها حقول معرفية مختلفة.

وقد كانت الإرهاصات الأولى لاهتمام اللغويين العرب بالدرس الدلالي منذ القرن الأول للهجرة (السابع الميلادي)، ليصبح تحليلهم شاملا ودقيقا ابتداء من القرن الرابع الهجري؛ وقد اهتم برصد العلاقة بين اللفظ والمعنى، وتحديد صلة التصورات الذهنية بالألفاظ. ثم انتقل البحث من دلالة اللفظ المفرد إلى دراسة العلاقات الوظيفية داخل السياق، فضلا عن تقصّي الدلالة الوضعية وآليات انتقال الذهن من الدال إلى المدلول، أو من المدلول إلى الدال. وقد تبلورت هذه الجهود التأسيسية الشاملة برمتها قبل انبثاق علم الدلالة كحقل معرفي مستقل.

وفي العصر الحديث، تغيّر منظور البحث في موضوع الدلالة بعد أن صاغ ميشال بريال (M. Bréal) مصطلح (Sémantique) في كتابه "دراسة في علم الدلالة" سنة (1897)، لينتقل البحث من مستوى دلالة النصوص والألفاظ إلى محاولة بناء نماذج نظرية تستهدف تجاوز مستوى الوصف، نحو تفسير الكيفيّة التي يتشكل بها المعنى داخل نسق اللغة، وبذلك أخذت الدلالة مكانتها بصفتها علما مستقلا. لكن، على الرغم من اتساع الاهتمام بالدلالة من زوايا ومقاربات مختلفة، ورغم التراكم المعرفي الذي تحقق عبر مسارها التاريخي، فإن علم الدلالة لايزال يواجه تحديات منهجية وإبستمولوجية مرتبطة بطبيعة موضوعه وبتداخله مع علوم لسانية أخرى.

وفي ضوء ذلك، يهدف هذا المقال إلى رصد وتحليل الإشكالات المرتبطة بموضوع الدلالة التي أثارها اللغويون العرب، والتي تطورت بصيغ مختلفة في إطار النظريات الدلالية الحديثة التي ابتغت استكشاف حقيقة المعنى بهدف تقديم كفاية تفسيرية للظواهر الدلالية. لكن اللافت، أن أغلب الإشكالات الدلالية وقضاياها لاتزال تشكل موضع خلاف بين الدارسين، وهو ما يقود إلى طرح الإشكال المركزي التالي:

ما العوائق التي تحول دون بناء نموذج صوري موحَّد وموضوعي لتفسير المعنى في علم الدلالة؟

وتتفرع عن هذا الإشكال الأسئلة الآتية:

كيف يتشكل المعنى وأين يوجد؟ هل هو في اللفظ أم في ذهن المتكلم أم في ذهن المتلقي؟ هل يرتبط بالمرجع الخارجي أم بسياق التداول؟ أم يرتبط بكل ذلك؟

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

إن هذه الأسئلة وغيرها، قد ولّدت تباينا نظريا أغنى موضوع الدلالة والمجالات المرتبطة بها؛ وهو تباين يعود بعضه إلى مرحلة ما قبل اللسانيات، بينما يندرج بعضه الآخر ضمن المقاربة اللسانية الحديثة.

أما الافتراض الأساسي لهذا التباين، فمردُّه إلى طبيعة المعنى المتغيرة والمجردة وارتباطها بفروع اللغة الأخرى، مما يحول دون صوْرَنة الظواهر الدلالية. وينجم عن هذا، افتراض آخر مفاده أن النظريات الدلالية – إذا ما أُخذت منفردة– تظل عاجزة عن تقديم كفاية تفسيرية لموضوعها. كما أن اختلاف المنظور المعرفي بين التراث العربي من جهة، وبين النظريات اللسانية من جهة ثانية، والتباين القائم بين هذه النظريات من جهة أخرى، شروط يجب الأخذ بها لتطوير استيعاب الظاهرة الدلالية.

وتكمن الأهمية العلمية لهذا الموضوع في سعيه إلى إبراز أن تباينَ المنظور المعرفي بين التراث العربي واللسانيات، واختلافَ النظريات الدلالية، هو نتيجة موضوعية مستخلصة من مسار البحث الدلالي، والتي يجب الأخذ بها رغم نقدها، خاصة أمام ظاهرة مركبة تعجز المناهج المُتاحة عن تقديم إضاءة كاملة حولها. وبذلك، فإن هذا البحث –وباعتماده المنهجَ التحليلي النقدي– لا يقف عند حدود رصد الاختلافات النظرية والكشف عن تعقيد الظاهرة الدلالية، بل تتجلى قيمته المضافة في الكشف عن وعي العقل العلمي بحدوده المعرفية أمام تعقد هذه الظاهرة.

1 . مفهوم الدلالة

الدلالة لغة من الفعل دلّ، ومعناه أبان وأرشد، وقد ورد عند ابن فارس (ت 395ه) قوله: "الدَّالُ وَاللَّامُ أَصْلَانِ: أَحَدُهُمَا إِبَانَةُ الشَّيْءِ بِأَمَارَةٍ تَتَعَلَّمُهَا". (1979، ج. 2، ص. 259). دَلَلْتُ فُلانًا على الطَّريقِ. والدَّليلُ: الأمارَةُ في الشَّيءِ. وحدّها الجَوهريّ (ت 393ه) في الصحاح بقوله: الدليلُ ما يُستدل به، والدليلُ الدالُّ، وقد دَلَّهُ على الطريقِ دَلالةً ودِلالةً ودُلولةً"، بمعنى أَرْشَدَه. (1990، ج. 4، ص. 1698). وقد اهتم الأصوليون بالدلالة في سياق استنباط الأحكام الشرعية من القرآن الكريم والحديث. واقترن عندهم بالدليل كما ورد عند الشافعي (ت 204ه) في باب الاستحسان: "وطلب الشيء لا يكون إلا بدلائل، والدلائل هي القياس" (1940، ج. 1، ص. 505).

يُستفاد من هذه التعاريف أن الدليل هو ما يُستدل به لبلوغ الدلالة بواسطة دالٍّ، ومن تمّ فالمعنى هو مركز الدَّلالة كما يتضح من تعريف الجرجاني (ت 816ه) أيضا: "الدلالة هي كون الشيء بحالة يلزم من العلم به العلم بشيء آخر، والشيء الأول هو الدال، والثاني هو المدلول" (1983، ج. 1، ص. 104). ونبسط هذا التعريف كما يلي:

الشيء: هنا هو الدال سواء كلمة أو إشارة باليد، أو أثرا مثل بصمة الأصبع أو الصوت...

بحالةٍ: معناه أن الدال ليس شيئا عابرا، بل هو مرتبط بغيره. أما يلزم: فيعني وجود تلازم، إذْ بمجرد أن تُدرك الشيء الأول حسيا مثلا: كسماع كلمة "أسد"؛ تنتقل ذهنيا إلى الشيء الثاني الذي هو المدلول. وبذلك تدل عبارة من العلم به: على أن الإدراك الحسي هو الذي يدلّ على المعنى العقلي. والمعنى العقلي هو:

العلم بشيء آخر: أي هو المدلول الذي يرتسم في الذهن تبعا لطبيعة الدال؛ كتصور صورة الحيوان المخصوص عند سماع كلمة "أسد".

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

وقد ورد تعريف الجرجاني نفسه عند التهانوي (ت 1158هـ) الذي قسم الدلالة إلى أقسام؛ أبرزها لفظية وغير لفظية،(1996، ص. 787). وقسّم كل واحدة منها إلى عقلية وطبيعية ووضعية كما يلي:

دلالة لفظية: هي التي ترتسم في الذهن عند سماع اللفظ، واللفظ هو شيء أول، ومعناه شيء ثانٍ يسمى مدلولا، واللفظ في المثال السابق "أسد" هو الدليل لأن منه يفهم السامع معنى محددا.

دلالة عقلية: مثل رؤيتك للدخان من بعيد فتستنتج وجود النار. فالدخان هو شيء أول دلّك على وجود النار.

ودلالة طبيعية: كالأنين دلالة على ألمِ شخص ما. أو سماع زئير الأسد دلالة على وجوده وإن لمْ ترَه.

ويشير مصطلح دلالة (Semantics) في الدرس اللساني الحديث إلى العلم الذي يدرس **المعنى اللغوي**. فالدلالة من هذا المنظور هي علم من علوم اللغة كما تناولها العرب في مباحثهم اللغوية، ومستوى من مستويات الدرس اللساني الغربي الحديث الذي استقر فيه الاصطلاح على تسمية دراسة **المعنى اللغوي** بعلم الدلالة، لتمييزه عن **المعنى المنطقي الشامل** للعلامات الأخرى كالصور والأشكال. ولا يختلف الدارسون على تعريف علم الدلالة بأنه "فرع من علم اللغة الذي يتناول نظرية المعنى، أو الشروط الواجب توافرها في الرمز حتى يكون قادرا على حمل المعنى". (عمر 1998 ص11).

2 . موضوع الدلالة وطبيعته

يهتم علم الدلالة بدراسة المعنى من خلال تحليل الأنظمة اللغوية وعلاقاتها بالعلامات، و"تعتبر الدراسة الدلالية للغة أحدث فروع علم اللغة". (بنقدور، 2012، ص. 184). ويتجلى إشكال الدلالة في صعوبة ضبط موضوعها، لكون المعنى في ذاته غامضا وغير ثابت، مما يجعل هذا العِلم أقل موضوعية مقارنة بباقي فروع اللغة. وتهتم الدلالة عموما بكل ما يؤدي وظيفة العلامة (Sign) أو الرمز (Symbol). وتصنف هذه العلامات إلى نوعين:

- علامات لغوية: وتعد الكلمة المفردة أهم الوحدات الدلالية (عمر 1998، ص23)، بوصفها أصغر وحدة دالة تساهم في بناء الجمل، مثل: (خرج، قصير، ولد). ويُطلق على المعنى المستفاد منها الدلالة اللغوية، لأن معنى الوحدة اللغوية هو مدلولها الذي يتحقّق في سياق لساني معين، أو خارجه.

- علامات غير لغوية: كالخرائط، والإشارات، والإيماءات، والأرقام. ويُسمى المعنى المنبثق عنها دلالة غير لغوية، ونشير إلى أن جميع العلامات غير اللغوية تُؤول في نهاية المطاف بواسطة النسق اللغوي (عبود 2013: ص 90).

وإذا كان علم الدلالة يبحث في المعنى داخل النظام اللغوي، فإن الدرس اللساني الحديث يميز بين حدود الدراسة اللغوية- اللسانية، وبين الدراسة السيميائية، فبينما تختص اللسانيات بدراسة العلامات اللغوية المحكومة بقواعد العشيرة اللغوية، نجد الإشارات والرموز غير اللغوية تندرج ضمن اهتمام السيميولوجيا (semiology) وهو علم العلامات العام الذي تعد اللسانيات فرعا منه. ويتمثل الفرق بينهما في اعتماد الرمز اللغوي على التواضع والتعلم المسبق، بينما تعتمد العلامات غير اللغوية على أنساق أخرى، محسوسة أو

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

مجردة تتجاوز حدود اللغة الطبيعية الواحدة إلى ما هو مشترك، كإشارات المرور، ولغة الجسد ، أو الأدلّة الطبيعية مثل الدخان الذي يؤشر على النار، أو الرعد الذي يدل على المطر.

3. نظرة تاريخية عن الدلالة

لقد أثير موضوع المعنى منذ القدم في عدة مباحث، فبتتبعنا للمسار التاريخي المرتبط بالسعي إلى ضبط المعنى، نجد أن "دراسة اللغة بدأت بإنجاز دراسات نحوية للغة السنسكريتية مع الهنود منذ 1200 قبل الميلاد للحفاظ على سلامة التراتيل المقدسة" (بنقدور، 2012، ص. 55). كما كان لليونان أثر واضح في بلورة مفاهيم لها صلة وثيقة بعلم الدلالة، وكان السؤال فلسفيا: هل المعنى والموجود شيء واحد؟ وهل المعنى نابع من طبيعة الأشياء أم أنه مجرد تواضع واصطلاح. (انظر عمر، 1998، ص 17-18). وفي هذا السياق تناول أفلاطون في محاورة كراتيليوس علاقة اللفظ بالمعنى، وخلصت المحاورة إلى أن المعاني الحقيقية والثابتة للأشياء تكمن في جوهرها الذاتي (عالم المُثل)، والذي يمكن للعقل إدراكه مباشرة دون وسيط لغوي. وخالفه الرأي تلميذه أرسطو بدفاعه على أن علاقة اللفظ بالمعنى علاقة اصطلاحية؛ ولكون الانسان لا يتكلم بمعزل عن معنى محدد يقصِد إليه؛ ميّز أرسطو بين العالم الخارجي والتصورات الذهنية، واعتبر أن الطريق نحو الحقيقة يكمن في تجنب المعاني المتعدّدة التي قد تُولّدها الكلمات؛ وبذلك وضع قواعد المنطق والتعريفات لتمييز الدلالات وتحديدها بدقة، لكي يدرك العقل حقائق الأشياء دون الوقوع في اللبس اللغوي. (أومنيس، 2008، ص. 42).

ولكون الفلسفة كانت عند الفلاسفة اليونان بحثا عن الحقيقة، ولكون الحقيقة تتصل بوضوح المعنى في العقل وفق مذهبهم العقلاني أنداك، وأن المنطق هو أداة العقل لعصمته من الخطأ؛ ذهب أرسطو إلى أن القياس هو النموذج الأمثل للمنطق، لأن العبارة اللغوية تحتفظ فيه بنفس المعنى كما في المجال الرياضي، وقد تنبّه إلى أن ربط اللغة الطبيعية بالمنطق سيخلق مشكلا بسبب اتّسام الكلمات بتعدد المعاني، وكان هذا إقرارا مبكّرا بصعوبة ضبط المعنى في اللغة الطبيعية. وعرف البحث الدلالي عند اللغويين العرب بعد اليونان اهتماما أكبر وفي مجالات معرفية مختلفة، فقد ارتبط على سبيل المثال بالبحث اللغوي عند الخليل والجاحظ وابن جني. وبعلم الأصول عند الشافعي والغزالي. وبالبلاغة عند الجرجاني. وبالفلسفة والمنطق عند الفارابي وابن سينا.

4 . نشأة مبحث الدلالة عند العرب وتطوره

اهتم العرب أكثر من غيرهم من الأمم بالقضايا الدلالية، لاعتزازهم بلغتهم ولرغبتهم في فهم القرآن الكريم. وطُرح السؤال حول علاقة اللفظ بالمعنى في سياق أصل اللغة ونشأتها، حيث ذهب ابن فارس (ت 395هـ) إلى "أن اللغة توقيفية، أي هبة وتوقيف من الله عز وجل" (د.ت، ص. 6). وخالفه ابن جني (ت 392هـ) بالقول "أن أصل اللغة إنما هو تواضع واصطلاح لا وحي وتوقيف". (1952، ج. 1، ص. 41). أي أنها اختراع إنساني بدأت بمحاكاة الأصوات ثم تطورت نتيجة حاجة الإنسان للتعبير.

وربط الجاحظ (ت 255هـ) الدلالة بظاهرة 'البيان'، واعتبر أن الغرض من الكلام هو الإفهام، ولا يحصل ذلك إلا بالاستعمال والإخبار، لأن "المعاني مستورة خفية ومحجوبة مكنونة في الأذهان" (1998، ج. 1، ص. 75). وذهب إلى أن أصناف الدِّلالة على المعاني تشمل

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

اللفظ وغير اللفظ، وهي "خمسة أشياء: أولها اللفظ، ثم الإشارة، ثم الخط، ثم العَقد (حساب اليد)، ثم النصبة التي هي دلالة الحال" (1998، ج. 1، ص. 76). وبهذا التصنيف وسّع الجاحظ مفهوم الدلالة لتشمل العلامات غير اللغوية.

ولكون النص الديني كان صُلبَ اهتمام العرب، ظهرت مؤلفات في معاني القرآن، من أشهرها: "معاني القرآن" للفرّاء (ت 207 هـ) وللأخفش (ت 215 هـ)، وكتاب "تفسير غريب القرآن" لابن قتيبة الدينوري (ت 276 هـ). ثم تطور هذا الاهتمام إلى العمل المعجمي الذي كان رائدا في تناول مشكل المعنى من خلال صناعة المعاجم التي تُقدّم أحكاما وصفية لمعاني الألفاظ.

1.4. في دلالة المعجم

المعجم مُشتق من أعجم، أي أزال الغموض؛ فوظيفته إزالة اللبس والإبهام عن مفردات اللغة. يرى ابن جني أن الهمزة في 'أعجمتُ' هي همزة السلب، أي أزلتُ العجمة والغموض.

وقال ابن منظور (ت 711هـ): "أَعْجَمْتُ الكِتَابَ: ذَلَّلْتُ عُجْمَتَهُ وصارَ مُعْجَما" (1414هـ، ج. 12، ص. 387). والأعجمُ عند جمهور اللغويين هو الذي لا يفصح ولا يبيّن كلامه وإن كان من العرب. ومن هنا جاءت تسمية المعجم لقدرته على إبانة ما استغلق من الألفاظ. فالمعجم سُمي بذلك لا لإثبات العُجْمة (الغموض) بل لسلبها وإزالتها، وهي الوظيفة الأساسية من صناعة القواميس الحديثة.

2.4. ما بين المعجم والقاموس

إذا قارنا اللغويين العرب القدماء بالمحدثين، فإننا لا نجد عند أولئك فرقا بين مصطلحيْ المعجم (Lexicon) والقاموس (Dictionary)، لذا يُلاحظ استعمالهما بالتبادل للإشارة إلى الكتاب الذي يجمع مفردات اللغة ويشرحها. ويُعد 'معجم العين' للفراهيدي (ت 170هـ) أول كتاب يحمل اسم معجم في هذا المجال، أما مصطلح 'القاموس' فقد شاع بعد تأليف الفيروزآبادي (ت 817هـ) لكتابه 'القاموس المحيط'، حيث يغلب اسم المعجم على هذا النمط من الكتب، وصار المصطلحان يستعملان بنفس المعنى. بالمقابل، تُميّز الدراسات اللسانية الحديثة بينهما؛ فالمعجم (Lexicon) يعبّر عن مجموع الكلمات المستقرة في ذهن المتكلم، إذْ يمثّل في جوهره التمثيل الذهني المخزّن لما يعرفه الفرد عن المفردات في اللغة. (Crystal:2008 ; p278). بينما يجسّد القاموس (Dictionary) العمل المرجعي الملموس الذي يصِف تلك المفردات. فالمعجم كيان ذهني مجرد يتقاسمه المتكلم مع متكلمي نفس اللغة، وكل متكلم للغة ما له معجمه اللغوي (الذهني) الخاص به الذي يتقاسمه مع عشيرته اللغوية. بمعنى آخر: "المعجم هو مجموع كلمات لغة معينة، بينما القاموس هو المؤلَّف الذي يصف هذا المجموع من الكلمات" (بريسول، 2022، ص. 135). فالقاموس هو كتاب ورقي أو رقمي مضمونه رصيد من المفردات المرتّبة والموصوفة. أما المعجم فهو كيان مجرد تجسّده كفاية المتكلم عن لغته المخزنة في الذهن. فالقاموس صناعة لوصف القدرة المعجمية للمتكلم، أي معرفته اللغوية، ولا يمكنه الإحاطة بكل المفردات المتداولة، لذلك يظل المعجم الذهني دَوْما أعم. ومن تمّ لا وجود لقاموس كامل لتمثيل القدرة المعجمية.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

4. 3. أنواع المعاجم

تصنف المعاجم إلى نوعين، معاجم المعاني ومعاجم الألفاظ:

4. 3. 1. معاجم المعاني

هي أولى المعاجم وأقربها إلى البحث الدلالي، لأنها منظَّمة على أساس المعنى، وتسمى معاجم الموضوعات، حيث يتم تنظيم المعجم بالنظر إلى حقول دلالية محددة، وقد ظهرت في بداية التأليف اللغوي على يد رُواة اللغة (اللغويون) الذين جمعوا مادة اللغة العربية في شكل رسائل لغوية ذات موضوعات خاصة، مثل: كتاب الإبل، كتاب الخيل، كتاب خلق الإنسان، لأبي عمر الشيباني (ت 206ه). وكتب: المطر والمياه وخلق الإنسان والشجر، لأبي زيد الأنصاري (ت 215). وكتاب الإبل، وكتاب الأضداد، والأصمعيات، للأصمعي (ت 216). ويتميز هذا النمط من المعاجم بوضع الألفاظ الدالة على الحقل الواحد في باب واحد. وقد مثّلت هذه الأعمال بداية التأليف اللغوي في تاريخ اللغة العربية. ثم تطورت معاجم المعاني من الرسائل المفرقة إلى الموسوعات اللغوية الشاملة، ويُعد كتاب 'المخصص' لابن سيده الأندلسي (ت 458ه) أضخم معجم عربي منظَّم على أساس المعاني والحقول الدلالية، حيث رتبه صاحبه في كتب وأبواب مثل خلق الإنسان، والغرائز والنبات والحيوان...، مما جعله ذروة البحث الدلالي المعجمي عند العرب. وإلى جانبه يوجد 'فقه اللغة وسر العربية' للثعالبي (ت 429ه)، ويعد هذا الكتاب نموذجا في تصنيف الألفاظ بناء على درجات المعنى وصفاته، كأوائل الأشياء وأواخرها، ومراتب القوة والضعف. وتتجلى القيمة الدلالية لهذين المؤلفين في كونهما يوضحان معاني المفردات في علاقة بأشباهها، حيث تجمع الألفاظ المتقاربة في حيز واحد لتكشف عن الفروق الدقيقة بين المعاني. وقد شكلت أعمال اللغويين الأوائل بشكل خاص، رصيدا هاما اعتمد عليه مؤلفو معاجم الألفاظ لاحقا. ونشير هنا إلى أن مصطلح 'اللغويين' يُطلق في التراث العربي على 'رواة اللغة' الذين جابوا البوادي وجمعوا المادة اللغوية الخام في رسائل لغوية موضوعاتية، قبل أن تتحول إلى صناعة معجمية منظمة.(انظر نصار، 1988).

4. 3. 2. معاجم الألفاظ

ساهمت معاجم الألفاظ والتي تُسمى بالمعاجم الشاملة في تقديم صورة غاية في الأهمية عن معاني الألفاظ، وشكّلت قاعدة أساسية في بناء البحث الدلالي عند العرب، من منطلق مناقشتها للوحدات اللغوية في علاقتها بالمعنى. فضلا عن كونها تتناول العلاقات الدلالية المركزية كالترادف، والتضاد، والاشتراك اللفظي. مما جعلها مرجعا لا غنى عنه في تحديد الفروق الدلالية بين المفردات. ومنها: معجم العين للفراهيدي (ت 170ه)، ولسان العرب لابن منظور (ت 711ه).

وقد لعبت المعاجم بنوعيْها دورا تاريخيا في البحث الدلالي العربي. فبينما رصدت المعاجم الموضوعاتية العلاقات بين المفاهيم، قامت المعاجم الشاملة بضبط دلالات الوحدات اللغوية وعلاقاتها البينية. أما من منظور اللسانيات الحديثة، فإن للمعجم أهمية بالغة تتجاوز شرح الألفاظ إلى كونه أداة معرفية تعمل على تنظيم موجودات العالم وتحويلها إلى تمثيلات ومفاهيم ذهنية مجردة، كما تعكس كفاية المتكلم ورؤية العشيرة اللغوية للواقع، فضلا عن التعريف باللغة لغير أهلها.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

5 . علم الدلالة وعلوم اللغة الأخرى

لا يخفى على دارس اللغة عموما، واللسانيات على وجه التحديد، تداخل مستويات التحليل اللغوي: الصوتية، والصرفية، والمعجمية، والتركيبية. لكون الدلالة هي الغاية لباقي هذه المستويات، ومن ثَمَّ فإن كل تشكيل صوتي أو صيغة صرفية أو تأليف تركيبي، يهدف في النهاية إلى إنتاج معنى قابل للفهم والتداول. فما هي تجليّات علاقة الدلالة بمستويات اللغة الأخرى؟

5. 1. الصِّواتة والدلالة

يدرس علم الصواتة (Phonology) أصوات اللغة من خلال وظيفتها في النسق اللغوي، ورغم أن الصوت اللغوي منفردا لا يزوّدنا بالمعنى، فله القدرة على إحداث تغيير دلالي واضح في الكلمة بوصفها متوالية صوتية.

فالفعل مَالَ مثلا: إذا عوضنا 'الميم' فيه بصوتية أخرى مثل: (قـ+ـالَ)، يتغير المعنى تماما. ولا يتأثر المعنى بالصوامِت (Consonants) فقط. بل بتغيير صوائت الكلمة، (انظر أنيس 1958). أي حركاتها الإعرابية التي تتناوب على الكلمة، فعلى سبيل المثال؛ يؤدي الانتقال من البناء للمعلوم إلى البناء للمجهول إلى تغيير في دلالة جذر كلمة (ك- ت- ب): كَتَبَ/ كُتِبَ.

كما تتأثر أيضا دلالة الكلمة بالظواهر الصوتية الفوق- قطعية (Prosodic Features)، التي تساهم بدورها في بناء وإيصال المعنى، مثل: النبر، والتنغيم والوقف. فالنبر والتنغيم من "بين الظواهر التي تكشف في الكلام المسموع عن ظلال المعنى ودقائقه". (حسان، 1994، ص. 47). ويتميز النبر (Stress) عن التنغيم (Intonation)، بكون الأول يقع على مقطع صوتي بعينه من خلال الضغط عليه أثناء النطق، فيتولّد تمييز دلالي مختلف للكلمة الواحدة. أما التنغيم؛ فيشمل الجملة ككل عبر خفض أو رفع نغمة الصوت حيث تتحول الجملة الخبرية إلى إنشائية (استفهامية) بمجرد تغيير النغمة. فيتولد استفهام عارٍ من أداة الاستفهام.

ويلعب الوقف كذلك بوصفه "مظهرا وجيها للتركيب والصواتة" (تورابي، 2015. ص301)، دورا حاسما في توجيه دلالة الكلام وتحديد مقاصد المتكلم. وقد عرّف النحاة الوقف بأنه ضد الوصل، ويُقصد به السكوت الذي يراعي اكتمال المعنى. فقد عرّفه ابن الحاجب (ت 646هـ) بأنه: "قطع الكلمة عما بعدها". (الأستر بادي، 1982، ج. 2، ص. 271). وتكمن وظيفته في 'تبيان الفروق بين المعاني'، (تورابي، 2015. ص301). أما عدم احترام الوقف عند وجوبه فغالبا ما يؤدي إلى اللبس الدلالي، حيث تتداخل الوحدات اللغوية والإشارات الصوتية في ذهن السامع. وهو ظاهرة لا تنفصل عن الملكة اللغوية، فهو ليس مجرد ظاهرة صوتية عارضة، بل جزء أصيل من البناء العميق للجملة الذي يحدد كيفية إدراك المعنى في الذهن البشري. ولأهمية الوقف في إدراك المعنى مظهر واقعي نلاحظه؛ فالطفل الصغير لا يتعلم من العشيرة اللغوية زمن الوقف وشروطه، ومع ذلك لا يختلف عن الراشد في احترام الوقْف عند وجوبه.

5. 2. علاقة الصرف بالدلالة

يهتم الصرف بدراسة بنية الكلمة وما يطرأ عليها من تغييرات، وهو العلم الذي تعرّف به أحوال أبنية الكلم، وتعد الكلمة أصغر وحدة لسانية مستقلة ذات دلالة، فهي الوحدة الدلالية المؤدية للمعنى، ويُصطلح عليها لسانيا بالمورفيم (Morpheme) بوصفه أصغر وحدة

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

لغوية ذات معنى. ومن أمثلتها: ولدٌ (اسم)، خرجَ (فعل)، طويل (صفة). فهذه الوحدات تمتلك دلالة مركزية ثابتة في المعجم، ومن خصائص الوحدة الدلالية الأصلية، أنها لا تقبل أن تُجزّأ صرفيا دون أن تفقد معناها. لكنها في المقابل تقبل إضافات صرفية (زوائد) لتفيد معاني جديدة. فالفعل 'خرجَ' ووزنه هو: 'فَعَل'، يختلف دلاليا عن 'أخرجَ' على وزن أَفْعَلَ، وعنهما يختلف الفعل 'خرّج' على وزن فَعَّلَ. فالمعنى المرتبط بالصيغ الصرفية يؤدي إلى تغيير الدلالة. (انظر التاقي، 2021). وكل صيغة لها معان محددة: مثل اسم الفاعل واسم المفعول، وصيغ المبالغة والتصغير... فكلها تؤدي إلى تغييرات جوهرية في الدلالة المعجمية للمفردة بناء على أن: الزيادة في المبنى تفيد زيادة في المعنى. فالتصميم الأمثل للغة يقتضي ذلك، ومفاده أن نسق اللغة ليس حشويا، فهو نظام محكم لا زيادة فيه ولا نقصان. (تشومسكي 2008).

ونشير إلى أن الدلالة المعجمية وحدها لا تؤدي جميع المعاني التي يسعى إليها المتكلم، لذا تنضاف إلى الدلالة الأصلية للمفردات صيغ صرفية أخرى لإفادة معانٍ جديدة، فالصيغ الصرفية تؤدي معاني إضافية تسمى المعاني الوظيفية، وهي معاني تخرج بالكلمة من دلالتها المعجمية إلى دلالة أخرى. كما في الأمثلة (1):

1.أ). خرج زيدٌ.

ب). أخرج زيدٌ عمرا جعله يخرج.

ج). خرّج زيدٌ عمرا التكثير والمبالغة.

لاحِظْ أن التغيير الصرفي لا يؤثر في دلالة الكلمة فحسب، بل يمتد أثره إلى التركيب. فالفعل 'خرج' في الجملة (1أ) فعل لازم، بينما أصبح متعديا في (ب) و(ج). فقد أفادت زيادة الهمزة معنى 'الجعل'، بينما أفاد تضعيف عين الفعل معنى 'المبالغة والتكثير'. وتُسمى هذه الزيادات مثل الهمزة والتضعيف باللواصق الصرفية التي تلتصق بالجذر (خ – ر-ج)، لتوليد دلالات نحوية ومعجمية جديدة. ويميز الدرس الصرفي الحديث بين ثلاثة أنواع رئيسة من الصرفيات.

5. 2. 1. أنواع الصرفية

تتألف البنية 'أخرج' من الفعل (خ- ر- ج) والهمزة "أ". تعد 'الألف' صرفية دالّة على الجعل، وإذا تأملنا مثلا اسم الفاعل 'كاتبٌ': نجده يتألف من الجذر (ك- ت- ب) والصرفية الدالة على الفاعلية، وهي الحركة الطويلة بعد فاء الفعل. وتأخذ الصرفية أنماط مختلفة في اللغات الطبيعية، أبرزها:

الصرفية الحرة (Free Morpheme): وهي التي ترد مستقلة ولها دلالة في نفسها، مثل: (كتب، ولد).

الصرفية المقيدة (Bound Morpheme): وهي التي لا تستقل بنفسها، بل يجب أن تلتصق بغيرها لتؤدي معناها. مثل همزةِ الجعل والتضعيف الواردتين في المثالين (1ب، 1ج) على التوالي، ولام (ال) التعريف إلى جانب لواصق الاشتقاق الأخرى.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

الصرفية الصفرية (Zero Morpheme): ليس لهذا النمط صورة صوتية، فهي لها معنى في الذهن ولكن ليس لها مبنى، مثل الضمير المستتر في العبارة (2) الدالُّ على المفرد الغائب:

2). جاءَ.

ويرتبط بهذه الأنواع تمييز آخر، نفصل به بين كلمات معجمية كالأفعال والأسماء، وكلمات وظيفية كالضمائر والروابط. فالكلمات المعجمية (Lexical Words) تشير إلى وحدات ذات المعنى المستقل، فكلمة 'ولدٌ' مثلاً، لا تحتاج إلى عنصر آخر لفهم معناها، فهي وحدة معجمية ترمز لموجود معين في الوجود. بينما تُعد أداة التعريف 'ال' على سبيل المثال صرفية وظيفية تفيد معنى إضافيا هو: التعريف: الْولد. وتحيل الكلمات الوظيفية إلى العناصر التي لا يُفهم معناها إلا من خلال العلاقات التي تترابط فيها مع كلمات أخرى داخل سياق الكلمة الواحدة أو الجملة، لأنها ليست لها مرجعا خاصا بها ولا معنى في ذاتها، بل تؤدي دلالتها الوظيفية في علاقتها بالوحدات المعجمية. كما نوضح بالمثال (3):

3). يجبُ على الطالبِ أن يحضرَ دروسَه.

تُعد العناصر التالية الواردة في (3)، وهي: على، ال، أنْ، ي، ه. صرفيات وظيفية تساهم في بناء الجملة، وهي وحدات لا يمكن الاشتقاق منها. لذا فهي تشكل 'طبقة مغلقة' ثابتة العدد والوظيفة في اللغات. مقابل الصرفيات المعجمية، وهي: طالب، حضر، درس. فهذه تقبل للتوليد والاشتقاق، وهي طبقة مفتوحة قابلة لأن تحمل دلالات مختلفة بين أقسام الكلم الثلاث: اسم، فعل وصفة. هكذا إذن تكون الصرفية الوظيفية هي التي لا بد لها أن تلتصق بصرفية أخرى لتؤدي معناها. وأغلبها يأتي مقيدا ولا أوزان ولا تصاريف ولا اشتقاق لها. مقابل الصرفيات المعجمية حيث لها أوزان وتصاريف واشتقاق.

5. 3. التركيب والدلالة

إذا كانت العلاقة بين الدال والمدلول اعتباطية في المعجم، فإنها في سياق الجملة تخضع لقيود التأليف التركيبية، فالفعل 'شرب' - مثلا- يحمل معنى معجميا، وحين تنضاف إليه وحدات دلالية أخرى مثل: الولد + الماء. نحصل على معنى تركيبي في (4):

4). شربَ الولدُ الماءَ.

ولا يمكن للفعل 'شرب' أن يدخل في علاقة تركيبية لا تنسجم مع سماته الدلالية كما يتبين من لحن[2] (5):

5. أ). *شرب الجبلُ الماءَ.

ب). *شرب الولدُ الخبزَ.

2 يشير الرمز (*) إلى عدم سلامة الجملة.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

فالتركيب لا بد أن يتقيّد بسِمات الفعل الدلالية (Semantic Features) التي تحقّقها موضوعاته.

لذلك، فالفعل 'شرب' يجب أن يكون فاعله موسوم دلاليا بسمة: [+ حي]، ومفعوله بسمة: [+ سائل]. إن التركيب لا يقبل بالاعتباط وبالتالي فالفعل 'شرب' يستقيم معناه فقط وفق الصيغة الصورية التالية (6):

6). شرب: [+حي] _ [+سائل].

إن السمة [+ حي] في التمثيل (6)، تسمح لمجموعة من الوحدات الدلالية أن تتوزع تكامليا في ما بينها في أيّ جملة، وتسمى بدائل تركيبية لبعضها كما في المثال التالي (7):

7). شرب الولد / القط / الرضيع الماء.

إن الكلمات الموسومة بـ[+ حي] تشكل بدائل لبعضها في السياق التركيبي نفسه. وتُشكل الكلمات التي وردت في موقع الفاعل في التركيب (7) مجموعة معجمية تنسجم دلاليا مع المحمول 'شرب'.

وبشكل مماثل تعتبر الكلمات الموسومة بـ[+سائل] في موقع المفعول في المثال (8)، بدائل لبعضها:

8). شربت هند الحليبَ/ الماءَ/ القهوة.

هكذا يتقيّد التركيب بالسمات الدلالية التي يحتاجها الفعل في موضوعاته، (انظر تشومسكي 1965). ولا بد أن تستجيب موضوعات الفعل لاحتياجاته الدلالية لسلامة العلاقة بين التركيب والدلالة بوصفها جوهر عملية النظم باصطلاح الجرجاني، فالتركيب لابد أن يصاغ وفقا لأحكام النحو ومعانيه الوظيفية لتأدية المعنى المناسب كي لا يخرج من دائرة النحوية إلى ما يُعرف باللحن الدلالي، حيث قد تكون الجملة سليمة تركيبيا لكنها غير ذلك دلاليا، كما في (5).

5. 4. علاقة المعجم بالدلالة

لكل مفردة معنى معجمي يُسمى بالدلالة المعجمية، وهو المعنى الوضعي الثابت في المعاجم. فكما ذكر الزمخشري (ت 538هـ) في أسس البلاغة أن الكلمة هي اللفظ الدال على معنى مفرد بالوضع. وتُعنى الدلالة المعجمية بتحديد معاني المفردات وبالعلاقات الدلالية القائمة بينها، ورصد مرونتها السياقية. فالمعجم هو الذي يقدم المعلومات الصرفية والدلالية والصوتية الخاصة بالوحدة المعجمية. ويُطلق على المعنى المعجمي أيضا المعنى المركزي (Central Meaning)، حيث كل كلمة تمتلك نواة دلالية محددة، وتُميَّز الدلالة المعجمية عن الدلالة الوظيفية (Functional Semantics)، بكون هذه الأخيرة هي التي تتحقق في مستويات التركيب والصرف والصواتة. أما الدلالة المرتبطة بالوحدات المعجمية في ذاتها، فتُسمى دلالة معجمية. (انظر حسان، 1994، ص. 341). مما يضع أمامنا أنماط مختلفة من المعنى.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

6. أنماط المعنى

في اللغة أنماط كثيرة من المعنى في اللغة، وأبرزها في سياق عرضنا:

المعنى المعجمي (Lexical Meaning): يُشكل النواة الأساسية في اللغة ويُسمى المعنى المركزي كما أشرنا. فكلمة 'أسد' مثلا، تشير وضعيا إلى الحيوان المفترس. ومن هذا المعنى المركزي تتفرع المعاني الوظيفية الأخرى بواسطة الاشتقاق والتركيب. فـ"الكلمة في المعجم لا تفهم إلا منعزلة عن السياق ولذلك وصفت في المعجم بأنها مفردات". (حسان 1994.ص323). لكن ذلك لا يمنع الكلمة من اكتساب معان وظيفية متعددة، ولا يمكن للغة أن تقوم بوظائفها دون هذه الخاصية الحيوية التي تجسدها فروع اللغة الأخرى على نحو ما بينا أعلاه، وهي على التوالي مما هو بسيط إلى النمط الأكبر الذي يشمله:

الدلالة الصواتية (Phonological Meaning): وتتحقق من خلال تآلف الأصوات، ومدى تأثير الإيقاع النطقي كالنبر والتنغيم في توجيه المعنى.

الدلالة الصرفية (Morphological Meaning): هي الدلالة الناتجة عن بنية الكلمة التي تختلف باختلاف وزنها الصرفي؛ فكلمة 'كتب' تدل على حدث محدّد، أما اسم فاعلها 'كاتب' فهو للدلالة على من قام بذلك الفعل.

الدلالة التركيبية (Syntactic Meaning): ترتبط بوظائف المفردات داخل الجملة، وبرتبة تلك الكلمات وحركتها الإعرابية، ففي الجملة (9) يحدد الإعراب الأدوار الدلالية لموضوعات الفعل:

9). ضرب زيدٌ هندا.

أما في الجملة (10) فتصبح الرتبة هي القرينة الوحيدة لتحديد الفاعل من المفعول نظرا لغياب الحركات الإعرابية لتمييز الفاعل من المفعول. (انظر الفاسي الفهري، 1985).

10). ضربَ موسَى عيسَى.

الدلالة السياقية (Contextual Meaning): وهو المعنى المستخلص من الموقف وقرائن الأحوال. فكلمة عين تعدُّ مشتركا لفظيا، قد تدل على عين ماء أو عضو البصر. لكن ورود هذا اللفظ في تراكيب مختلفة يجعل السياق هو المصفاة التي تحصر تعدّده الدلالي في معنى واحد.

الدلالة المجازية (Metaphorical Meaning): وهي التي يُستخدم فيها اللفظ في غير ما وُضع له أصلا كما في الجملة (11) التي قد نوظفها للدلالة على الكرم، حيث يعمل المجاز جسرا ينقل المعنى من حيّزه المعجمي إلى الفضاء البلاغي:

11). الرجل بحرٌ في العطاء.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

/

جدول (1): أنماط الدلالة ومصادرها في التحليل اللساني.

نمط الدلالة	مصدر المعنى
معجمية	أصل الكلمة (القاموس)
صوتية	النبر، والتنغيم، الوقف...
تركيبية	رتبة الكلمات، حركاتها الإعرابية
صرفية	وزن الكلمة
سياقية	الظروف المحيطة بإنتاج الكلام
مجازية	الاستعارة والتشبيه والكناية

7. الدلالة وعلم المعاني

يتقاطع عِلمَا الدلالة والمعاني في اشتراكهما في دراسة المعنى، لكنهما يختلفان في زاويتي النظر؛ إذ يركز علم المعاني على جماليات النص، مثل الفصاحة والغرابة، ومدى مطابقة الكلام لمقتضى الحال، أي مراعاة سياق السامع وظروفه. وينطلق علم المعاني من المعنى الوضعي الأساسي، لكنه يهدف إلى إبراز معنى ثانٍ "لا تصل منه إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده بل بدلالة ثانية". (الجرجاني 1989، ص. 262).

ويتجلى هذا المعنى بوضوح، كما في العبارة البلاغية (12) المأثورة عند العرب:

12). فلانٌ كثيرُ الرَّمَادِ.

فالمثال يدل كِناية على الكرم والضيافة، وهو المعنى الذي لا يعقله السامع من مجرد اللفظ، بل يعقل السامع معنى ثانيا من معرفته أن العبارة تدل على الدلالة المشار إليها من قبل المتكلم. ولو تأملت معنى الجملة (12) فلن تجد في ألفاظها ما يدل حرفيا على المعنى البلاغي المراد منه الذي هو الكرم، إطلاقا. فكل لسان يتضمن معنى يستفاد من اللفظ، ومنه ننتقل إلى معنى المعنى. (للمزيد انظر دلائل الاعجاز للجرجاني).

وتجدر الإشارة إلى ملاحظة غاية في الأهمية، وهي أن علم الدلالة لا يهتم بالمعاني البلاغية، لذلك فالمعنى المجازي الذي أوردناه في الخانة الأخيرة في الجدول (1)، يدخل ضمن اختصاص علم البلاغة لا علم الدلالة. فعلم المعاني يبحث عن ما وراء النص، بينما علم الدلالة يبحث في العناصر والآليات التي تدخل في النص ذاته لبناء المعنى. ولكون تلك العناصر تتصل اتصالا وثيقا بباقي مستويات اللغة المشار إليها أعلاه، فإن بناء النظرية الدلالية تواجهه عوائق إبستمولوجية كثيرة.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

8. معايير النظرية وشروطها

تنتمي النظرية إلى المجال العلمي، وهي التي تنظّم معرفتنا بتخصص معرفي معين، وتتألف من نسق مفهوميّ ومبادئ وقواعد وأفكار متماسكة منطقيا (Einstein, 1954). وترتبط كل نظرية بثلاثة أبعاد رئيسة، بعد واقعي: يرتبط بالموضوع المدروس، مثل الواقع اللغوي أو الواقع الرياضي أو الفيزيائي.

بعد تِقني: يتحدّد بمجموع الأنشطة التقنية والذهنية التي تساهم في بناء النظرية، يتداخل فيه ما هو إجرائي- تجريبي بما هو عقلاني- نظري (Bachelard, 1949).

بعد قيمي: يرتبط بالحكم على نتائج النظرية؛ إما صحيحة أو خاطئة، قوية أو ضعيفة. وتتحدد النظرية الأقوى من بين نظريات أخرى في مجالها، بمدى كفايتها التفسيرية وقابليتها للانفتاح على نظريات أخرى. (Thuillier. 1983).

ومن معايير النظرية؛ أن تكون متماسكة منطقيا داخليا وخارجيا: تماسك داخلي يشترط في النظرية أن تكون خالية من التناقض بين نتائجها من جهة، وبين مقدماتها الأوليّة التي تؤسس لتلك النتائج. وتماسك خارجي يتطلب عدم تناقض النظرية مع نتائج نظرية سابقة مؤكدة علميا في نفس المجال المعرفي. كعدم تناقض نظرية إنشتاين مع نظرية نيوتن في الفيزياء رغم اختلافهما، وعدم تناقض النظرية الإشارية مع النظرية التصورية في علم الدلالة رغم اختلاف منظورهما للمعنى.

ومن شروط النظرية؛ قابليتها للتعميم وأن تقدم تفسيرا متكاملا للظاهرة موضوعَ الدرس. ولذلك، يُشترط في النظرية اللغوية – مثل باقي المجالات- أن تمتلك كفاية تفسيرية تسلط الضوء على نفس الظاهرة في لغات مختلفة، وألا تصطدم بمعطيات تجريبية تُفنِّدها. وبناء على هذه المحدّدات، سنتناول في هذا المحور مقاربة بعض النظريات الدلالية لموضوع المعنى، وهي: النظرية الإشارية والنظرية التصورية. ثم النظرية السلوكية فالنظرية السياقية. وتصنف النظرية الإشارية والتصورية من أوائل الأطروحات التي قاربت المسألة الدلالية بمرجعيات فلسفية أصبحت كلاسيكية؛ لذا تُصنَّفان نظريتين تقليديتين. لكن رغم ذلك؛ تظل لهما أهمية بالغة في التأسيس الفعلي لعلم الدلالة وتطوير مسارات البحث فيه. وذلك لإمكانية قراءتهما في ضوء المفاهيم اللسانية الحديثة.

1.8. منظور اللسانيات البنيوية لموضوع المعنى

ذهب مؤسس اللسانيات الحديثة فرديناند دي سوسير إلى ربط المعنى بالعلامة اللغوية، وقدم مجموعة من المبادئ والأوصاف الدقيقة التي تشترك فيها اللغات، منها - في سياق الدلالة- تفكيك العلامة اللغوية إلى قطبين هما: الدال (Signifiant)، باعتباره انطباعا نفسيا للكلمة في ذهن السامع. والمدلول (Signifié)، وهو المفهوم الذهني أو المعنى المرتبط بها. كما ذهب إلى أن العلاقة بينهما تظل علاقة اعتباطية يشير فيها كل قطب إلى الآخر تبادليا، كما نوضح بالشكل (1):

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

الشكل (1): مكونات الدليل اللغوي عند سوسير.



تأسيسا على هذا التصور الثنائي، قدم أوجدن وريتشاردز (Ogden & Richards ;1923) في كتابهما "معنى المعنى" (The Meaning of Meaning) ما أصبح يعرف في الأدبيات اللسانية- الدلالية بالمثلث الدلالي كبديل لثنائية دي سوسير، بتركيزهما على إدراج "المرجع" باعتباره مكونا أساسيا في العملية الدلالية.

9. النظرية الإشارية

تتأسس النظرية الإشارية (Referential Theory) على افتراض مفاده؛ أن الكلمة تشير إلى موجود خارجي مستقل عن بنية اللفظ ذاته. فكلمة 'شجرة' -على سبيل المثال- لا تحيل على معنى لغوي مجرد، بل تستدعي المسمى المادي الموجود في العالم الخارجي، وبناء على ذلك؛ يكون معنى اللفظ مرتبطا بمرجعه الواقعي. هكذا قدم أوجدن وريتشاردز (1923) نموذجا نظريا يتألف من ثلاثة عناصر رئيسة، وهي:

- الرمز (Symbol) : وهو الدال اللغوي في صيغته الصوتية المنطوقة أو الخطية المكتوبة.

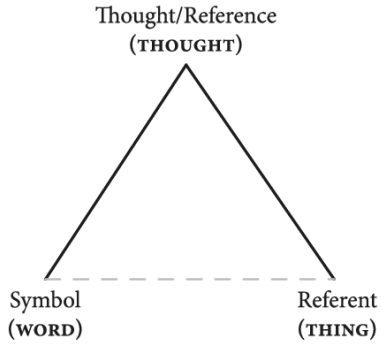
- الفكرة (Thought/Reference): وهي الصورة الذهنية أو المفهوم العقلي المخزّن في الذهن حول مُسميات الأشياء. فالرمز يستدعي فكرة في الذهن، وهذه الفكرة هي التي تقودنا أو تحيلنا إلى الشيء.

- المرجع (Referent): وهو الشيء المادي الواقعي القائم خارج البنية اللغوية وخارج الذهن، فعلى سبيل المثال لا تمثل كلمة 'شجرة' الكيان المادية للشيء، بل هي رمز يشير إلى ذلك الكيان الخارجي.

تتمثل الإضافة التي ميزت المقاربة الإشارية في تجاوز حصر المعنى في نظام العلامة اللغوية، وجعل المفهوم الذهني مجرد وسيط يربط اللفظ بالمرجع، كما يوضح التمثيل (2) التالي:

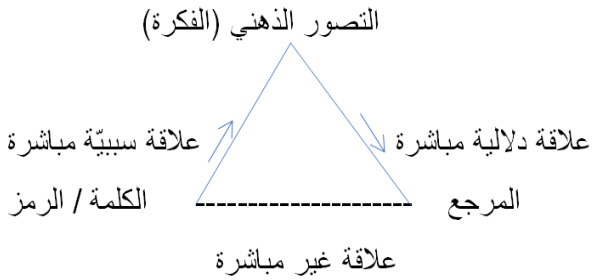
- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

الشكل (2): النموذج التفسيري للمثلث الدلالي والعلاقات البينية في النظرية الإشارية



Ogden and Richards' (1923/1949, p. 11) triangular model of the sign

ونبسط هذا التمثيل بتصَرُّفٍ في النموذج الأصلي (2) لعناصر المثلث الدلالي وعلاقاتها البينِية بواسطة الشكل (3):



العلاقة بين الرمز والفكرة: يمثل الخط الأيسر المتصل علاقة سببية مباشرة، حيث يقوم الرمز اللغوي (المنطوق أو المكتوب) باستدعاء التفكير (Thought) أو الفكرة المكتسبة لغويا في ذهن المتلقي.

العلاقة بين الفكرة والمرجع: يمثل الخط الأيمن المتصل علاقة مباشرة؛ إذ تتجه الفكرة أو المفهوم الذهني نحو المرجع الخارجي (Referent) للدلالة عليه.

العلاقة بين المرجع والرمز: هذه العلاقة غير مباشرة، ويرمز لها بخط متقطع وذلك للإشارة إلى غياب أية علاقة طبيعية بين اللفظ والشيء المادي في الواقع الخارجي، فلفظ 'شجرة' لا يرتبط بالموجود المادي الخارجي ارتباطا مباشرا وطبيعيا، وإنما يحصل الرابط بينهما عبر وساطة الفكرة المخزنة في الذهن. (Ullmann, 1957).

بناء على أطروحة المثلث الدلالي، تُعرَّف الكلمة بوصفها متوالية صوتية ترتبط بمكوّن ذهني وإحالة واقعية في الوجود الخارجي. وتتخذ الروابط بين عناصر هذا المثلث مستويين متباينين من العلاقات البينية؛ فبينما يمثل الخطان الجانبيان علاقتي اتصال مباشر وسَببي،

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

فإن الخط السفلي يُرسم متقطعا للربط بين الرمز والمرجع (Ogden & Richards, 1923)، للإشارة إلى غياب أي اتصال طبيعي أو مباشر بين الكلمة والشيء المادي في الواقع الخارجي، مما يجعل العلاقة بينهما علاقة اصطلاحية تكتسبها العشيرة اللغوية عبر الاتفاق والتواضع (Lyons, 1977).

بناء على هذا الوصف، يتضح أن النظرية الإشارية بتركيزها على المرجع الخارجي، قد شكّلت انفصالا معرفيا وتعارضا جوهريا مع لسانيات فرديناند دي سوسير (Saussure)، فبينما حصر سوسير الدلالة في نظام بنيوي ونفسي مغلق يربط الدال بالمدلول اعتباطيا بمعزل عن الموجودات المادية. أسست أطروحة أوجدن وريتشاردز لمفهوم دلالي جديد يرى في الإحالة إلى العالم الخارجي شرطا رئيسا لإنتاج المعنى(Ogden & Richards, 1923). لكن رغم القيمة العلمية لهذه النظرية، فإنها لا تستطيع تقديم إضاءة كافية حول موضوعها نظرا لتركيزها على المرجع المادي الخارجي في التحليل اللساني، مقابل عجزها عن تفسير المعاني المجردة أو الكلمات التي ليس لها وجود عيني في الواقع.

1.9. نقد النظرية الإشارية

واجهت النظرية الإشارية في تحليلها لظاهرة المعنى انتقادات لسانية وفلسفية حادة؛ لأن نموذجها التفسيري لم يشمل جميع معطيات اللغة، وتتلخص أبرز المآخذ عليها في ما يلي:

- تقتصر الكفاية التفسيرية لهذه النظرية على الكيانات الفيزيائية القائمة في العالم الخارجي حصرا، في حين أن الوظيفة اللسانية أوسع مِن أن تُختزل في رصد الموجودات المادية المسبقة.

- استمرار المعنى ولو في غياب المرجع الواقعي: إن زوال الكيان المادي من الواقع لا يعني بالضرورة سقوط دلالته اللغوية، فالألفاظ الدالة على أشياء تاريخية لم تعد موجودة، مثل "حدائق بابل المعلقة"، لا تزال تحتفظ بقيمتها الدلالية والمعرفية كاملة في الأذهان رغم غياب مرجعها الواقعي.

- دلالة أسماء الأعلام: تمثل أسماء الأعلام مشكلا للطرح الإشاري، إذْ إنها تحيل على موجودات مشخَّصة في الواقع، لكنها لا تحمل قيمة دلالية داخل المعجم.

- الكيانات الذهنية غير الواقعية: تفتقر النظرية إلى مسوغ يفسر وجود كلمات تمتلك دلالة واضحة في الثقافة الإنسانية مثل "التنين"، على الرغم من عدم امتلاكها لأي مرجع مادي في العالم الطبيعي.

- العجز عن تفسير الأدوات والروابط الوظيفية: يعجز النموذج الإشاري عن ضبط المعاني السياقية للأدوات والحروف والروابط اللغوية مثل: لكن، لعل، لا... فهذه العناصر لا تحيل على كيانات خارجية، بل تستمد دلالتها من وظيفتها التركيبية داخل نسق اللغة.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- وتجدر الإشارة إلى أن أبرز الانتقادات التي وجهت للنظرية الإشارية، هي نقد فريجه (Frege, 1892) المرتبط بمفارقة تعدّد العبارات ذات المرجع الموحد، ومفاده أن النظرية الإشارية تعجز عن تفسير التمايز الدلالي عندما يحيل تعبيران مختلفان على مرجع واحد كما في عبارة: نجم الصباح هو نجم المساء. غير أن هذا النقد - رغم شهرته في الأدبيات الدلالية- نعترض عليه من جهتنا لأنه لم يكن موفقا لإغفاله محددين دلاليين متداخلين في البنية التركيبية للمثال نفسه:

أولهما: أن تعبير نجم الصباح يؤدي وظيفيا دلالة اسم العلم المفرد، وأسماء العلم تحمل معنى هوياتياً (Identity meaning) يربطها مباشرة بالموضوع الواقعي ربطا إحاليا مباشرا.

ثانيهما: كون الزمن لا يؤثر في إحالة هوية الأشياء، مما يعني أن التعبير يحمل قيمة دلالية ثابتة لا تتأثر بالبعد الزمني. وبالتالي فإن استبدال لفظ الصباح بلفظ المساء لا يغير من جوهر المرجع شيئا، لأن التغير هنا طرأ على البعد الزمني لا على الكيان المحال إليه في ذاته. وإذا نظرنا إلى طبيعة هذا المركب الإضافي وظيفيا، فإن القوة الإحالية تتحدد بالمضاف، أي النجم بوصفه النواة الثابتة وليس بالمضاف إليه المتغير صباح/ مساء. وبالقياس عليه؛ يمكن القول: أن نجم الصباح هو نجم المساء وأنهما حقيقة موضوعية واحدة. فالمرجع هنا يظل محتفظا بهويته الذاتية: هو-هو. أي (أ) هو (أ) وليس غير (أ). وبتعبير دلالي آخر: إن دلالة الكيانات ترتبط مباشرة بالواقع الخارجي، ويكون معناها الإحالي مستقلا عن بقية المكونات اللفظية السياقية (انظر الباهي: 2015 ص8). وبالتالي فإن فريجه لم يفصل بين شروط الصدق في المنطق الصوري الكلاسيكي وبين التحديد الإحالي عبر الزمن في الواقع. مما يعني أن نقده لم يكن دقيقا رغم ضعف النظرية من جوانب أخرى.

إن مشكلة النظرية الإشارية أيضا، تتمثل في معالجتها للمسألة الدلالية بوصفها ظاهرة تقع خارج إطار اللغة؛ إذْ ركّزت على المرجع الخارجي على حساب البنية اللسانية في ذاتها، ورغم هذا القصور الإجرائي المرتبط بحصر المعنى في المرجع، فإنها شكّلت أرضية معرفية بالغة الأهمية في مجالي المنطق الصوري واللسانيات الحديثة.

10. النظرية التصورية

تقوم النظرية التصورية (Conceptual Theory) على افتراض معرفي يفيد بأن المعنى كيان ذهني داخلي، وبأن دلالة الألفاظ لا تتحقق إلا عبر إحالتها على التصورات والمفاهيم العقلية المستقرة في الوعي الإنساني. وقد انطلقت هذه المقاربة من أطروحة ترى أن الألفاظ اللغوية تمثيلات رمزية وتعبيرات خارجية عن كيانات ذهنية مجردة. وتضرب هذه النظرية بجذورها المعرفية في الفلسفة اليونانية القديمة؛ وتحديدا في الإرث الأرسطي، كما تتقاطع مع أطروحات اللغويين والفلاسفة العرب القدامى في تفسير المعنى بوصفه 'صورة ذهنية'. وقد شهدت هذه المقاربة تحولا كبيرا مطلع القرن السابع عشر على يد الفيلسوف التجريبي الإنجليزي جون لوك John (Locke ;1690) في مؤلفه "مقال في الفهم البشري". حيث ذهب إلى أن الكلمات هي علامات مباشرة دالّة على أفكار المتكلمين، وأن الكلام يهدف إلى توصيل تلك الأفكار المخزنة في ذهن المتكلم وإعادة استدعائها في وعي السامع على شكل صور ذهنية متطابقة. بتعبير آخر،

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

يمتلك المعنى وجودا مستقلا في العقل، والكلمة وسيلة لاستحضاره. وتتبنى النظرية التصورية مقاربة المعنى بأسلوب مختلف تماما عن المنظور الإشاري؛ إذ نقلت الاهتمام بالمعنى من المرجع المادي الخارجي إلى الصورة الذهنية المستقرة في العقل. فجوهر معنى الكلمة -وفق هذا الطرح- ليس هو الكيان الخارجي، بل هو المفهوم العام الذي نستحضره. فلفظ 'شجرة' – مثلا– تدل على المفهوم العام للشجرة المخزن في الذاكرة، وليس على كيان مادي بعينه. وقدمت هذه الأطروحة حلا للمشاكل التي عجزت النظرية الإشارية عن تجاوزها، وتجلى ذلك في مستويين: المفاهيم والكلمات المجردة: مثل (الخير، الكرم، الشجاعة)، حيث تكتسب هذه الألفاظ دلالاتها الكاملة بفضل امتلاك الوعي لتصورات عقلية واضحة لها، رغم أن هذه العناصر لا تمتلك وجودا ماديا يحيل عليها في الواقع، كما أن الكيانات الخيالية مثل لفظ 'تنين': يؤول معناها ذهنيا في الوعي الجمعي دون الحاجة لشرط التحقق المادي الخارجي.

إن تأكيد النظرية التصورية على ارتباط المعنى بالذهن قد منحها تأثيرا بالغا في توجيه مسارات البحث الدلالي المعاصر، لاسيما في مجال اللسانيات المعرفية (Cognitive Linguistics) وعلم النفس المعرفي الذي أعطى أهمية بالغة لما هو ذهني - داخلي. لكن رغم قيمتها التاريخية والمعرفية لا تخلو من نقائص.

1.10. مآخذ على النظرية التصورية

تتلخص أبرز هذه المآخذ في ما يلي:

الصورة الذهنية غامضة وذاتية: تتسم الصورة الذهنية بالتباين والغموض تبعا لاختلاف خبرات الأفراد؛ فالصورة التي يحملها البحّار عن البحر تختلف في تفاصيلها عن صورة الإنسان العادي، ويختلف تمثل الحرب لدى المحارب عن تمثُّل غيره من الناس، مما ينفي صفة المعيارية عن التصورات الذهنية.

مشكلة الكلمات الوظيفية: تفتقر الأدوات والروابط اللغوية، مثل: مِنْ، على، الَّذي... إلى صور ذهنية تمثلها، كما أنه لا مرجع عينيا لها في العالم الخارجي، مما يجعل المقاربة التصورية عاجزة عن تحديد معانيها.

إشكالية التعدد الدلالي (الترادف والاشتراك): يثير التعدد الدلالي مشكلة لهذه النظرية في ضبط المعنى، فالترادف يشير إلى تعدد الألفاظ الدالة على حقيقة ذهنية واحدة، مثل: سَبُع، وأسد. في حين يمثل الاشتراك اللفظي اتحاد اللفظ وتعدد معانيه وصوره الذهنية، كلفظ 'عَيْن' الذي يحيل على: عَيْن الماء، أو الجاسوس، أو عضو الإبصار.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

11. النظرية السلوكية وموضوع المعنى اللغوي

ارتبط ظهور النظرية السلوكية (Behaviorism) علم النفس على يد مؤسسها جون واطسن (Watson ; 1913). وركزت على دراسة السلوك الظاهر القابل للقياس والملاحظة، وتَعتبِر هذه النظرية أن السلوك هو ردّ فعل ناتج عن مثيرات معينة، خارجية مصدرها العالم الخارجي أو داخلية مرتبطة بالكائن ذاته، أما الاستجابة؛ فهي ردّ الفعل الذي يتولّد نتيجة المثير.

وقد ركزت النظرية السلوكية أساسا على ظاهرة التعلم، واعتبرت الوسطين الاجتماعي والطبيعي هما مصدر كل تعلم، بما في ذلك المشاعر النفسية مثل الخوف، أو الغضب أو الحب. إذْ أنّ كل شيء من منظورها هو حصيلة التعلّم من الوسط عن طريق الإشراط. (موسوعة إنسان العصر الحديث وفكره، 2009. مجلد 1. ص26)[3]، وبالمقابل، تنفي هذه النظرية تأثير الخصائص الوراثية-الفطرية والعقلية في ذلك. فهي ترفض كل ما هو ذهني-داخلي في تفسير السلوك أو التنبؤ به. وبناء على ذلك تأسست نظرتها إلى السلوك اللغوي باعتباره سلوكا يخضع لثنائية المثير والاستجابة، مثل باقي مظاهر السلوك الأخرى. .(Bloomfield, 1933; Skinner, 1957)

11. 1. تطبيق مبادئ ومفاهيم السلوكية على اللغة

تناولت النظرية السلوكية المسألة الدلالية من منطلق مادي-وضعاني (Positivism) صارم؛ حيث جردت المعنى من أبعاده الذهنية والشعورية الداخلية، لتجعل منه موضوعا قابلا للملاحظة المباشرة والقياس التجريبي(Skinner, 1957). فالمعنى لا يُمثل فكرة أو تمثلا عقليا، بل هو حدث سلوكي فيزيائي يتشكل عَبْر آلية الارتباط الشرطي بين قطبي المثير والاستجابة. (موسوعة إنسان العصر الحديث وفكره، ص24) ويُعد عالم اللسانيات الأمريكي(Bloomfield, 1933). حلقة الوصل بين ما هو سيكولوجي وما هو لساني، فهو مِن بين مَن نقل الرؤية السيكولوجية المادية إلى فضاء اللسانيات؛ متّخذا من الفلسفة الوضعانية ركيزة معرفية لإعطاء الشرعية العلمية لدراسة ظواهر اللغة بعيدا عن النزعات العقلانية، وفي مقدمتها موضوع المعنى. وفي سياق هذا التصور الوضعاني، تُعرّف العلامات، لغوية كانت أم غير لغوية، بوصفها مثيرات بديلة تستدعي الاستجابة نفسها التي يستدعيها المثير الحقيقي (Bloomfield, 1933). فعبارة "ممنوع المرور" مثلا: (مثير لغوي) تتساوى في دلالتها مع 'الضوء الأحمر' (مثير بصري)، وكلاهما يحيلان إلى مدلول خارج عنهما وهو "الخطر" أو "المنع"، مما يستدعي استجابة سلوكية محدد: هي التوقف. إن الكلمة اللغوية: "قلم" وفق هذه المقاربة، لا تشير إلى صورتها الخطية أو الحروف المكونة لها (ق، ل، م)، بل هي وسيط يستدعي المُسمى الواقعي. فعند طلب 'قلم' من شخص، فإنه لا يتوقف عند

3 تنظر السلوكية إلى أن السلوك هو ما يربط بين المثير والاستجابة لذلك يشكلان أساس اهتمامها، وتهدف إلى تحليل مختلف مستويات السلوك الإنساني من هذ المنطلق. ويتلخص الإشراط أو التعلم الشرطي في: ارتباط مثير طبيعي يثير السلوك بمثير غير طبيعي (محايد) تتولد عنه نفس الاستجابة التي يولدها المثير الطبيعي (الأصلي). وقد أطلق إيفان بافلوف (Ivan Pavlov) على المثيرات البديلة اسم المثيرات الشرطية، والاستجابة لها اسم الفعل المنعكس الشرطي (راجح، د. ت، ص. 220). للاطلاع على قوانين التعلم ودور التعلم الشرطي في ذلك، يُنظر: الفصل الثاني من المرجع نفسه.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

تحليل بنية الكلمة: (ق+ ل+ م)، بل يستجيب مباشرة بتقديم الأداة المادية، مما يعني أن المعنى هو الرابط الذي ينقلنا من الرمز إلى الواقع في إطار موقف سياقي.

1.1.1.11. الموقف السياقي: مثير استجابة

يتحدد المعنى عند بلومفيلد بوصفه الموقف الموضوعي والسياق المُلاحَظ الذي ينطق فيه المتكلم بالعبارة اللغوية، مشروطا بالاستجابة السلوكية التي تثيرها تلك العبارة في نفس السامع. (Bloomfield, 1933) وتتخذ هذه المقاربة الإجرائية نسقا آليا كما في الشكل (3):

الشكل (4): خطاطة إنتاج المعنى وفق المنظور السلوكي

مثير خارجي (S) ⟵ استجابة لفظية (r) ⟵ مثير لفظي (s) ⟵ استجابة عملية (R).

ونوضح الشكل (4) كما يلي:

المثير: ويتمثل في حدث فيزيائي يقع ضمن البيئة المُدرَكَة للشخص، مثل: رؤية هند لتفاحة مع شعورها بدافع الجوع.

الاستجابة اللفظية: ويجسدها الفعل اللفظي الصادر عن المتكلم. طلب هند مثلا: أريد تفاحة.

المثير اللفظي السمعي: ويمثله سماع عبارة الطلب التي تلتقطها حاسة السمع لدى الطرف الآخر، وتتحول لديه إلى دافع عملي.

الاستجابة الفعلية النهائية: وهي السلوك الحركي المتحقق في الواقع؛ تقديم التفاحة لهند.

وبناء على هذا المنظور، فالمعنى لا يرتبط بما هو ذهني، بل هو حصيلة ميكانيكية لشبكة من العلاقات التي تربط بين المثير والاستجابة الفعلية له. فمعنى العبارة اللسانية لا يتجاوز كونه الحافز الخارجي للتلفظ، أو السلوك الفعلي الذي تبديه الذات السامعة.

وقد لقي هذا التصور تأييدا بالغ الأهمية على يد عالم النفس السلوكي بي إف سكينر (B. F. Skinner) في كتابه "السلوك اللفظي" (Verbal Behavior, 1957)، حيث دافع فيه عن حصر المعنى في ما هو قابل للملاحظة، ونفى أن تكون الدلالة فكرة أو تمثلا مصدره العقل؛ فالألفاظ والعبارات اللغوية بالنسبة له ليست سوى استجابات لفظية تخضع لمثيرات مادية، وتكتسب وجودها اللساني من خلال آليتي الإشراط والتعزيز (Conditioning and Reinforcement). وبذلك، فإن كلمة "جائع" مثلا: لا تحمل معنى معجمياً مجردا أو تصورا ذهنيا، بل هي استجابة صوتية مشروطة بدافع الشعور بالجوع باعتباره مثيرا فسيولوجيا داخليا مدعوما بمثير بيئي خارجي، وهو: رؤية الطعام أو شمّ رائحته. وتتحقق دلالة كلمة "جائع" وترسخ لسانيا عند تلقي المتكلم للتعزيز الإيجابي المتمثل في الحصول على الطعام.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

ونلخص التصور العام للمعنى من المنظور السلوكي في النقاط التالية:

- المعنى مادي خارجي وليس ذهنيا داخليا.
- يتشكل المعنى عن طريق الارتباط الشرطي بين المثير والاستجابة.
- الاستجابة تكون آلية وتخضع للحتمية بعيدا عن التفكير القصدي.

11. 2. مآخذ على النظرية السلوكية

لقد واجه هذ التصور إشكالات كثيرة لا يمكن حلّها بالاقتصار على منظوره المادي، ومنها؛ وجود مثيرات داخلية معقدة لا تفضي بالضرورة إلى سلوك حسي- حركي ظاهر قابل للملاحظة المباشرة، فالدافع العضوي مثل الجوع، قد يظل خفيّا دون رد فعل خارجي، ولا يتحول إلى سلوك ظاهر إلا إذا تمّ التعبير عنه بـ"سلوك لفظي؛ إذ تصبح عبارة: "جائع"، في هذه الحالة، هي السلوك الوحيد الملاحظ الذي يعوض المثير الداخلي الخفيّ، ويوجهه نحو طلب الطعام.

إن هذه النظرية لا تفسر المعنى على نحو مقنع، لأن اللغة تتضمن مجالات واسعة من الكلمات لا ينطبق عليها مفهوم مثير-استجابة، مثل المفاهيم المجردة: الصدق، العدالة... فلا يوجد في العالم المادي المحسوس مثير فيزيائي يرتبط بهذه المفاهيم، ولا توجد استجابة موّحدة يقوم بها الناس عند سماع تلك الألفاظ.

إن الكلمات الوظيفية مثل: سوف، لعلّ، إنّ، بلْ، لكنْ... ليست مسميات لأشياء لتكون مثيرات، بل يتحدد معناها النحوي كروابط من خلال وظيفتها داخل التركيب.

إن استجابة الأفراد للمثير الواحد غالبا ما تكون مختلفة، مما يمنح أهمية لربط المعنى بالعمليات الذهنية الداخلية للمتكلم، وعدم اختزالها في مجرد انعكاس شرطي للمثير الخارجي.

كما أنها نظرية عاجزة عن تفسير جوانب الإبداع اللغوي والعمليات الذهنية عموما، مما عرّضها لانتقادات قوية، حيث أبرز تشومسكي (1959) في مراجعته لكتاب سكينر (1957) ضعف المنظور السلوكي للغة. وقد استند في ذلك إلى مفهوم النحو الكلي (Universal Grammar) الذي صاغه في كتابه المؤسِّس للنحو التوليدي: 'البنى التركيبية' (Syntactic structures ; 1957)، من منظور أن اللغة قدرة فطرية خاصة بالإنسان.

12. النظرية السياقية

ظهرت النظرية السياقية (Contextual Theory) في عشرينيات القرن العشرين، وقد طوّرها فيرث (Firth, 1957) استنادا إلى أفكار الأنثروبولوجي مالينوفسكي (Malinowski, 1923). يتحدد المعنى حسب هذه النظرية من خلال السياق؛ حيث أعطى مؤسسوها أهمية

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

للوظيفة الاجتماعية للغة، فمعنى المفردات يتحدد باستعمالها في سياق معين. ولا ينكشف المعنى إلا من خلال تَسيِيق الكلمة Contextualization). ولا يمكن تحديد دلالة وحدة لغوية معينة إلا في إطار علاقتها بالوحدات التركيبية الأخرى المُساوقة لها، أو بالسياق غير اللغوي المحيط بإنتاج خطاب معين. وبالتالي؛ فالمعنى متعدد بتعدد السياقات. فما هو السياق؟

12. 1. السياق و أقسامه

السياق هو المناخ أو الإطار الذي يتم فيه حدث الكلام، ويشمل تركيب اللغة أولا. ثم زمان ومكان القوْل، والأفعال والأحداث المرتبطة بطرفيْ الخطاب، والمعرفة المشتركة بين المتخاطبين... والسياق نوعان: سياق لغوي (Linguistic Context) وغير لغوي (Extra-linguistic):

12. 1. 1. السياق المقالي

يُعرف أيضا بالسياق اللغوي، وفيه يتحدد معنى الكلمة بمحيطها التركيبي، حيث يتعيّن معنى اللفظ بالنظر إلى الجملة التي يَرِدُ فيها. مثل كلمة "ضرب" في الجملة التالية:

- ضرب المعلم للتلاميذ مثالا في الأخلاق.

فدلالة "ضرب" تتحد في المثال من خلال علاقتها بمحيطها التركيبي بأنها شيء إيجابي يجعل الفاعل نموذجا في الأخلاق، ولا يحمل الفعل الدلالة المألوفة المتعلقة بإلحاق الضرر بالغير.

12. 1. 2. السياق المقامي

ويُسمى بسياق الموقف أو مقتضى الحال، يمنح هذا السياق الكلام أبعادا دلالية لا تظهر في القراءة اللغوية الخالصة، بل يصبح الكلام مرتبطا بظروف خارجة عن تركيب اللغة. وتتدخل في السياق المقامي عناصر متعددة، يكمِّل بعضها الآخر، ويهمين بعضها على الآخر، ومنها: طرفا الخطاب، والأحداث المرتبطة بالمتخاطبين كالمشاعر النفسية من فرح أو حزن، والثقافة المشتركة بينهما، فضلا عن البعدين الزماني والمكاني...

12. 1. 3. السياق المقالي والمقامي بين الاتصال والانفصال

يرتبط السياق المقالي بالبنية اللغوية، ويتحدد فيه المعنى بدلالة اللفظ المعجمية أو بتوظيفه داخل تركيب معين. أما سياق الحال فيرتبط بظروف خارج اللغة، وهي ظروف تحيط بالنشاط الكلامي وتؤثر في معناه. فالسياق المقالي هو القول المنطوق وما يحيط به لغويا، أما السياق المقامي فهو الموقف الذي استوجب ذلك القول؛ وتلخص هذه العلاقة العبارة الشهيرة عند العرب: "لكل مقام مقال". ومعنى ذلك أن الموقف هو الذي يفرض ويحدد المقال المناسب له. (انظر حسان، 1994). فالبلاغيون العرب قد تنبهوا مبكرا إلى أهمية

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

السياق في تحديد المعنى؛ حيث تستمد الكلمة دلالتها من المقام الذي تستعمل فيه. وتبقى دلالة المقام أكثر انفتاحا وقابلية للاتساع مقارنة بدلالة المقال، لكن من حيث دقة المعنى وضبطه، تكون دلالة المقال أدق لأنها تظل مرتبطة بالدلالة اللغوية، أما الدلالة المقامية فتخرج عن ذلك لترتبط بقصدية المتكلم وبما يحيط به من ظروف. وفي تواصلنا اليومي خاصة الشفهي؛ نلجأ غالبا إلى دلالة المقام؛ لأن دلالة المقال محدودة ومقيدة بمعاني الألفاظ وتركيبها، بخلاف دلالة المقام المنفتحة على سياق الاستعمال والتداول.

12. 2. النظرية السياقية والمعنى

تتجاوز النظرية السياقية الطرح الثنائي الذي يحصر المعنى في العلاقة بين الدال والمدلول، ويدافع روادها عن دور السياق والاستعمال في توليد الدلالة. فاللغة لا توجد إلا من خلال وضعها في سياق مقامي-اجتماعي؛ مما يجعل دلالة الألفاظ تتغير وتتشكل تبعا لمقام التواصل (Firth, 1957). ولا تتبع دائما للدلالة المحدّدة في المعاجم. وباعتبار التواصل غاية اجتماعية، فإن اللغة تتحول من نظام رمزي مجرد إلى فعل تداولي يستمد معانيه من الوسط الاجتماعي الذي تُوظف فيه، وكان مالينوفسكي (1935)، قد أكد على هذا البعد الاجتماعي للغة من خلال فكرتين:

(أ) وظيفتها الاجتماعية. و(ب) تأصيلها في السياق.

فالحياة اليومية تكثر فيها عبارات اعتيادية تُستخدم بعيدا عن دلالتها الحرفية، مثل: كيف الحال، وصباح الخير، والطقس حار... فهذه العبارات لها من جهة: وظيفة اجتماعية تتجلى في إرساء التماسك الاجتماعي وتقوية التواصل. لأن "الكلام الذي يقال في هذا المقام - الاجتماعي- لا يكون مقصودا لذاته". (حسان، 1994 ص 343).

ومن جهة أخرى؛ لا يمكن فصل مثل تلك العبارات عن الظروف الواقعية التي تتحقق فيها؛ فعبارة "صباح الخير" تتمثل وظيفتها الاجتماعية في فتح باب التواصل، وهي تعبير عن المحبة والاحترام بين طرفين أو أكثر، لكنها في الآن نفسه؛ تُقال في سياق زمني محدّد، وعند أوّل لقاء. فالسياق له أهمية قصوى بالنسبة للغة وفق هذه المقاربة، سواء كانسياقا لغويا منتجا للخطاب، أو غير لغوي مرتبط بالظروف المحيطة بإنتاجه. وبهذا، فربط المعنى بالسياق يجعله أكثر وضوحا وقابلية للتحليل والملاحظة العلميين. فاللغة لا تعبر عن الفكر فقط، بل يفرضها السياق من الخارج، والتواصل باعتباره الوظيفة الأساسية للغة، ليس مجرد كلام، بل هو فعل واقعي تتحكم فيه شروط اجتماعية وثقافية محددة. صحيح أن هذه النظرية سلّطت الضوء على مستوى آخر للمعنى، دون أن تُبعِد الدلالة عن إطارها اللغوي. لكن مع ذلك، وُجّهت إليها انتقادات عدة.

12. 2. 1. مأخذ عن نظرية السياق

صعوبة حصر السياق: يصعب ضبط كل التفاصيل المرتبطة بالسياق الاجتماعي-المقامي لتحديد المعنى بشكل دقيق، نظرا لأن عناصر الموقف الخارجي كثيرة ومفتوحة على عدة احتمالات.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

إهمال الدلالة المركزية: وجود نواة دلالية معجمية للكلمات لا ترتبط بالسياق، ولا تتأثر به بالضرورة؛ حيث تحتفظ الألفاظ بالمعنى الثابت المستقل عن مواقف الاستعمال. مثل كلمة إنسان: فهو كائن عاقل ومفكر. ويبقى هذا المعنى ثابتا في ذهن المخاطب بمجرد سماع اللفظ، دون تأثير السياق الخارجي.

تهميش الجوانب الذهنية: تهميش العمليات العقلية المتدخلة في إنتاج وفهم المعنى لحساب السياق المرتبط بالكلام، فالمدرسة السياقية الكلاسيكية، بالغت في نزعتها المادية التداولية على حساب الكفايات الإدراكية والمعرفية.

محدودية تطبيق السياق في تفسير المعنى: تكمن قوة النظرية في تحليل المعنى التواصلي في الخطاب اليومي، لكنها تبدو قاصرة عند تحليل النصوص المكتوبة أو الأخبار المروية؛ حيث يغيب سياق الموقف الفيزيائي المباشر، ويلجأ القارئ غالبا إلى خلق سياقه التأويلي.

كما تتضح محدودية السياق في صعوبة تفسير النصوص المكتوبة - خاصة القديمة - بناء على السياق الخارجي. لذلك، تبقى النظرية أنسب لتحليل التواصل الشفهي اليومي والعفوي المباشر، من تحليل اللغة في مستواها المكتوب.

خلاصة

إن إشكال ضبط المعنى وصياغة حدوده قد شهدا تحولات متتابعة في مسار البحث اللساني الدلالي، إذْ يعكس تعدد النظريات صعوبة بالغة في تحديد المعنى وحصره. فقد بدأت هذه المقاربات بمحاولة حصر الدلالة في العلامة اللغوية، ثم امتدت إلى إدراج المرجع الخارجي كعنصر مؤثر في بناء المعنى. ومع النظرية التصورية اعتبر المعنى كيانا داخليا عبارة عن تمثيلات ذهنية مجردة. أما النظرية السلوكية، فاختصرته في ملاحظة السلوك المادي الخارجي المتمثل في ثنائية المثير والاستجابة. لكن هذا الاختزال الميكانيكي تُهمِله النظرية السياقية بتركيزها على الظروف المقامية المحيطة بالحدث الكلامي. وبهذا، فإن الأطروحة السياقية في اللسانيات الغربية، وما أقره البلاغيون والنحاة العرب قديما حول دور السياق في تحديد المعنى، يؤكدان بوضوح أن السياق بشقيْه المقالي المتمثل في دلالة التركيب، والمقامي المرتبط بالظروف غير اللغوية المؤثرة في الحدث الكلامي، ينقلان الدلالة اللغوية من سكون المعاجم إلى فاعليتها التواصلية المتجددة وديناميتها داخل الخطاب. ومن ثَم، يظل المعنى مفهوما منفتحا على احتمالات يصعب التنبؤ بها، مما يجعل حصره على مستوى التمثيل الصوري أمرا مستعصيا. وإذا كان البحث اللساني قد استوعب تعقد الظاهرة الدلالية، مقابل الانشغال ببناء نماذج نظرية تفسيرية حولها، فإن السؤال الذي لايزال يواجه البحث الدلالي، هو: إلى أيّ حد يمكن صياغة نموذج دلالي تكاملي؟ يتجاوز انغلاق النظريات الأحادية، ويستوعب تداخل المعنى مع مستويات اللغة الأخرى، فضلا عن تأرجحه بين ثبات البنية اللفظية وتحولات الممارسة الإنسانية.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

المراجع

- ابن جني، أبو الفتح. (1952) .*الخصائص* ،محمد علي النجار، محقق، ج1. دار الكتب المصرية .
- ابن سيده، علي بن إسماعيل. (1996) .*المخصص* ،خليل إبراهيم جفال، محقق دار إحياء التراث العربي .
- ابن فارس، أحمد بن فارس. (د.ت) *الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها* (السيد أحمد صقر، محقق). مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه .
- ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم. (1978). *تفسير غريب القرآن* (السيد أحمد صقر، محقق). دار الكتب العلمية .
- ابن منظور، محمد بن مكرم. (1414ه). *لسان العرب* ،ط3، مج12، دار صادر .
- أومنيس، رولان. (2008) .*فلسفة الكوانتم: فهم العلم المعاصر وتأويله* ، (أحمد فؤاد باشا ويمنى طريف الخولي، مترجمان). المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .
- أنيس، إبراهيم. (1958) .*دلالة الألفاظ*، مكتبة الأنجلو المصرية .
- الأنصاري، أبو زيد. (1970) .*كتاب المطر*، لويس شيخو، محقق، ج1، دار المشرق .
- الأنصاري، أبو زيد. (1996). *كتاب الشجر والكلاء* ،محمد خير البقاعي، محقق، ج1، دار الفكر .
- الأستراباذي، رضي الدين. (1982) .*شرح شافية ابن الحاجب*، تحقيق مجموعة من الباحثين، دار الكتب العلمية .
- الأصمعي، عبد الملك بن قريب. (1905) .*كتاب الإبل* ،أوغست هافنر، محقق، ج1، المطبعة الكاثوليكية .
- الأصمعي، عبد الملك بن قريب.(1980). *كتاب الأضداد*، محمد آل ياسين، محقق، ج1، دار الجيل .
- الأصمعي، عبد الملك بن قريب. (1993) .*الأصمعيات* ، أحمد محمد شاكر وعبد السلام هارون، محققان، ج1، دار المعارف .
- الأخفش. (1990) .*معاني القرآن* ،فائز فارس، محقق، دار البشير .
- الباهي، حسان. (2015). *اللغة والمنطق: بحث في المفارقات*، ط2، منشورات ضفاف ودار الأمان .
- بنقدور، عبد الفتاح. (2012). *اللغة: دراسة تشريحية-إكلينيكية* .دار أبي رقراق للطباعة والنشر .
- بريسول، أحمد. (2022) . *متصل المعجم اللغوي* .دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع .
- التاقي، محمد. (د.ت) .*مقاربة صواتية مبتكرة لتشكيل الجذور المعتلة في اللسان العربي* .منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط .
- التوابي، عبد الرزاق. (2015). *صرف-تركيب اللغة العربية* . دار توبقال للنشر .
- الثعالبي، عبد الملك بن محمد. (1998) .*فقه اللغة وسر العربية*، عبد الرزاق المهدي، محقق، دار إحياء التراث العربي .
- الجاحظ، عمرو بن بحر. (1998). *البيان والتبيين* ،عبد السلام هارون، محقق، ج1، دار الفكر .
- الجرجاني، عبد القاهر. (1989). *دلائل الإعجاز* ،ط2، محمود محمد شاكر، محقق. مكتبة الخانجي .
- الجرجاني، علي بن محمد. (1983). *التعريفات*، ضبط وتصحيح جماعة من العلماء، ج1، دار الكتب العلمية .
- الجوهري، إسماعيل بن حماد. (1990). *الصحاح: تاج اللغة وصحاح العربية*، ط4، ج4، أحمد عبد الغفور عطار، محقق، دار العلم للملايين .
- حسان، تمام. (1994). *اللغة العربية: معناها ومبناها* .عالم الكتب .

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- راجح، أحمد عزت. (1972) .*أصول علم النفس* . دار المعارف .
- الزمخشري، محمود بن عمر. (1998).*أساس البلاغة* ، محمد باسل عيون السود، محقق، ط1، دار الكتب العلمية .
- الشافعي، محمد بن إدريس. (1940) .*الرسالة* ، أحمد محمد شاكر، محقق، ج1، مكتبة الحلبي .
- الشيباني، أبو عمرو. (1975) .*كتاب الخيل* ، نوري حمودي القيسي، محقق، ج1، دار المعارف .
- الشيباني، أبو عمرو. (1998). *خلق الإنسان* ، إبراهيم السامرائي، محقق، ج1، مؤسسة الرسالة .
- الشيباني، أبو عمرو. (د.ت) .*كتاب الإبل* .كتاب مفقود، نقلت مادته في مصادر لغوية لاحقة .
- عبود، لحسن. (2013). اللغة والصورة: مقاربة معرفية .*مجلة علوم التربية* ، .(55)
- عمر، أحمد مختار. (1998). *علم الدلالة* ، ط5، عالم الكتب .
- الفاسي الفهري، عبد القادر. (1985) .*اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية* ، الكتاب الأول، دار توبقال للنشر .
- الفراهيدي، الخليل بن أحمد. (د.ت) .*كتاب العين* ،مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، محققان، دار ومكتبة الهلال .
- الفراء، يحيى بن زياد. (1980). *معاني القرآن*، أحمد يوسف نجاتي ومحمد علي النجار، محققان. دار السرور .
- موسوعة إنسان العصر الحديث وفكره. (2009) *مج1* ، منشورات عكاظ.

- Bachelard, G. (1949). Le rationalisme appliqué. Presses Universitaires de France (PUF).
- Bloomfield, L. (1933). Language Henry Holt and Company.
- Chomsky, N. (1957). Syntactic structures. Mouton.
- Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. Language, 35(1), 26–58.
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. MIT Press.
- Chomsky, N. (2008). On phases. In R. Freidin et al. (Eds.), Foundational Issues in Linguistic Theory (pp. 133–166). MIT Press.
- Crystal, D. (2008). A Dictionary of Linguistics and Phonetics (6th ed.). Blackwell Publishing.
- Einstein, A. (1954). Ideas and opinions. Crown Publishers.
- Frege, G. (1948). Sense and reference (M. Black, Trans.). The Philosophical Review, 57(3), 209–230. (Original work published 1892).
- Firth, J. R. (1935). The technique of semantics. Transactions of the Philological Society, 34(1), 36–72.
- Firth, J. R. (1957). Papers in linguistics, 1934–1951. Oxford University Press.
- Frege, G. (1948). Sense and reference (M. Black, Trans.). The Philosophical Review, 57(3), 209–230. (Original work published 1892).
- Locke, J. (1975). An essay concerning human understanding (P. H. Nidditch, Ed.). Oxford University Press. (Original work published 1690).
- Lyons, J. (1977). Semantics (Vol. 1). Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1981). Language and linguistics: An introduction. Cambridge University Press.
- Malinowski, B. (1949). The problem of meaning in primitive languages. In C. K. Ogden & I. A. Richards, The meaning of meaning (10th ed., pp. 296–336). Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1923).
- Ogden, C. K., & Richards, I. A. (1923). The meaning of meaning: A study upon the influence of language upon thought and of the science of symbolism. Routledge & Kegan Paul.
- Palmer, F. R. (1981). Semantics (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Plato. (1926). Cratylus (H. N. Fowler, Trans.). Loeb Classical Library.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- Saussure, F. de (1916). Cours de linguistique générale (Ch. Bally & A. Sechehaye, Eds.). Librairie Payot.
- Skinner, B. F. (1957). Verbal behavior. Appleton-Century-Crofts.
- Thuillier, P. (1983). Les savoirs ventriloques: Ou comment la culture parle à travers la science. Éditions du Seuil.
- Ullmann, S. (1957). The principles of semantics (2nd ed.). Basil Blackwell.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. Psychological Review, 20(2), 158–177. doi.org.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved