

NUMÉRO
6 **OCTOBRE**
2025

RÉFORMES ÉDUCATIVES : APPORTS DES RECHERCHES EN DIDACTIQUE

COORDONNÉ PAR :

● **KHALID NAB** ● **ABDELFATTAH NACER IDRISSE** ● **INEN AKROUTI**



Sommaire

Préface

Mounir OUSSIKOUM 1

Présentation : Réformes éducatives : apports des recherches en didactique

A. NACER IDRISSE, Kh. NAB et I. AKROUTI 4

Professionnalisation des enseignants et l'intégration des TNs : regards croisés en formation initiale

Inen AKROUTI et Khalid NAB 6

Conceptions étiologiques de la β -Thalassémie majeure chez des enfants tunisiens atteints : entre réductionnisme génétique maternel et enjeux de l'éducation aux risques héréditaires

Manel BAROUNI 30

Penser Différemment, Enseigner Différemment : Vers des Approches Pédagogiques Innovantes et Créatives

Yosra BITRI et Moez GUETARI 45

Les questions socialement vives pour contrer le risque d'endoctrinement

Anoir KOUKI 62

Intégration de l'intelligence artificielle : défis et compétences numériques pour les enseignants

Meissa OUERGHI et Inen AKROUTI 82

L'approche interdisciplinaire en éducation

Samia OUESLATI et Rahim KOUKI 104

Identifier les classes de situations dans le travail socio-éducatif : une entrée par la didactique professionnelle

Salem SAAIDIA et Chiraz KILANI 121

La citoyenneté envisageable par les enseignants des SVT face à une QSSV : le cholestérol

Abdelabaki ZITOUNI et Dawser ZINEDDINE 145

النظام التربوي التونسي: الواقع والآفاق في ضوء الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة

أمير الخلفي 162

État des lieux des activités de production de l'écrit dans les manuels de français au Maroc : Enquête auprès des enseignant·e·s du primaire

Mohamed BOUFOUS et Omar LEMOUISSI 184

PRÉFACE

Mounir OUSSIKOUM ¹

DOI : <https://doi.org/10.71895/PRSM/revue-rise.n6.108>

Un colloque digne de ce nom ne se contente pas d'aligner des textes : il fabrique une nécessité. Nous voici donc, non devant un bouquet d'articles mais devant une épreuve de vérité : que peut la recherche quand l'école vacille, que vaut la didactique quand elle se mesure aux réformes, aux corps et aux destins ? Ici, les auteurs ne dissertent pas ; ils répondent de ce qu'ils avancent. C'est le prix d'un volume qui veut compter.

Un nom, pourtant, tient la première page — non pour la décorer, mais pour l'aimer : Kaouther Rassaa. On connaît la trajectoire : des paillasses de la Faculté des sciences de Tunis jusqu'à l'enseignement et la recherche en didactique, du statut de technicienne supérieure au doctorat, puis aux charges d'enseignement, de formation et d'animation scientifique. Un parcours sans vanité, tenu au cordeau, où l'exigence ne s'est jamais payée de mots : penser le champ électrostatique, déplier les modes de raisonnement, armer des dispositifs de formation, présider, organiser, rendre possible. Ce n'est pas de la bonne volonté ; c'est une morale du métier.

Mais un hommage n'a de sens qu'à l'endroit du contenu. Qu'apportent ces Actes ? D'abord une ligne de crête qui refuse les confort : la recherche n'est ni l'alibi des réformes, ni leur greffier ; elle en éprouve les conditions. L'argumentaire du colloque le dit net : entre une perspective productive (éclairer l'action), une perspective explicative-compréhensive (mettre les choix curriculaires à l'étude) et une perspective prospective (dégager les lignes de force), il s'agit moins de choisir que de tenir ensemble ces trois exigences, sans quoi la réforme reste un mot et l'école, une promesse en suspens.

Cette triple exigence, le volume la matérialise. Ici, un article attaque le nœud technopédagogique là où il se défait d'habitude en slogans. On y lit des préférences déclarées qui n'ont rien d'innocent : smartphones et PC en tête ; tablettes à la marge. On y voit des échelles de Likert qui cessent d'être des rituels et redeviennent des optiques pour lire l'hétérogénéité

¹ Mounir OUSSIKOUM

des usages. On y entend la leçon, sèche et utile : sans acculturation ni compétences numériques robustes, l'outillage scolaire se réduit à une décoration.

L'article ne moralise pas ; il ordonne les faits, et des faits il tire ce qu'il faut : former à des usages situés, resserrer l'appropriation critique des environnements numériques, ne pas confondre l'aisance technique et la visée pédagogique. Cela n'émerveille personne, et c'est très bien : la science ne brille pas, elle éclaire.

Plus loin, un autre texte déplace l'angle au point qu'il devient impossible de s'abriter derrière les abstractions réconfortantes. Il ne parle pas d'outils ni de plateformes ; il parle d'enfants thalassémiques en Tunisie, de conceptions étiologiques, de réductionnisme maternel qui, à bas bruit, charge les mères du poids d'une maladie génétique. On croit tenir une « question de santé publique » ; on se retrouve devant une question de justice. La didactique, ici, n'est pas un exercice d'école : c'est une politique de l'intelligible qui destigmatise, qui redistribue la responsabilité et qui arme des sujets — malades, familles, soignants — contre l'ignorance et ses effets. On mesure alors ce que veut dire « éducation aux risques » : non pas effrayer, mais rendre capables, en redressant les mots, les causes, les chaînes de raison. L'article nous met au pied du mur : nos modèles n'ont de valeur que s'ils soulagent.

Reste la question du lien — cette couture invisible sans laquelle un volume d'Actes n'est qu'une mosaïque. Le lien, le voici : la responsabilité. Responsabilité de la recherche à l'égard de la décision publique (ne pas la flatter, l'armer), responsabilité de la formation à l'égard des débutants (ne pas les bercer, les équiper), responsabilité des savoirs à l'égard des existences (ne pas les écraser, les délivrer). C'est ce que fixe l'argumentaire quand il ordonne les trois perspectives, et c'est ce que les articles pratiquent, chacun à sa manière : relier mesure et équité, preuve et pouvoir d'agir, concept et destin.

On me dira qu'une préface doit flatter. Je préfère qu'elle règle. Qu'attend-on de nous, lecteurs et praticiens ? D'abord, de ne pas tricher : lire les chiffres pour ce qu'ils montrent — l'hétérogénéité des usages, la fragilité des compétences — et y répondre par des dispositifs situés, non par des proclamations. Ensuite, de tenir l'éthique quand la science touche aux vies : substituer à la faute et à la rumeur une compréhension biparentale de l'hérédité, une éducation aux risques qui défait la culpabilité et ouvre des choix. Enfin, de lier nos gestes aux perspectives du colloque : produire des savoirs utiles à la décision, interroger les contenus, dégager des directions — non pour dire l'avenir, mais pour y répondre.

C'est ici que l'hommage à Kaouther Rassaa trouve sa justesse. Elle n'a pas cherché à « incarner » une cause ; elle a tenu des structures : cours, formations, associations, comités, éditions. Elle a pratiqué cette vertu rare : organiser sans réduire, exiger sans écraser, rendre possible sans s'exhiber. À la lire, à la voir faire, on comprend que la dignité d'un champ se juge à sa capacité d'accueil : accueillir les objets difficiles, les publics fragiles, les collègues dispersés, et leur donner, par le travail, une forme commune. Ce volume lui doit cela : non un piédestal, mais une ligne.

Qu'on entre donc dans ce livre comme on entre en laboratoire : avec un soupçon utile pour les théories trop lisses, une attention pour les écarts, et cette idée simple, presque têtue, qui vaut profession de foi : nous n'écrivons pas pour l'élégance, nous écrivons pour que quelque chose change — dans une salle de classe, dans un service hospitalier, dans une tête qui hésite. Si la recherche mérite sa place à la table des réformes, c'est parce qu'elle accepte de payer de sa personne, de faire de ses concepts des outils et de ses données des chemins.

À vous qui lirez, je ne demande ni dévotion ni indulgence. Je demande une chose, la seule qui compte ici : faites servir ces pages. Au besoin, contredisez-les, prolongez-les, retournez-les contre nos habitudes. On gagne peu à dire « réforme » ; on gagne beaucoup à mettre à l'épreuve. À ce prix, ce livre ne sera pas seulement un recueil ; il deviendra ce qu'il prétend être : une preuve — d'intelligence, de probité, d'humanité.

Pour Kaouther Rassaa, pour celles et ceux qui tiennent — quand les projecteurs s'éteignent — la lampe et le chemin.

PRÉSENTATION

DOI : <https://doi.org/10.71895/PRSM/revue-rise.n6.106>

Le présent numéro (n° 6), intitulé « **Réformes éducatives : apports des recherches en didactique** », entend favoriser le dialogue et l'échange entre les chercheurs, jeunes et confirmés, sur des thématiques relatives aux systèmes éducatifs contemporains. Il se propose d'explorer l'articulation entre recherches en didactique et réformes éducatives selon trois perspectives complémentaires.

La première, de nature productive, considère les recherches en didactique comme une entrée privilégiée pour réformer le système éducatif. Dans cette optique, elles sont convoquées pour l'analyse prospective des décisions et des choix politiques, positionnement qui s'inscrit, selon Raulin (2006), dans le cadre de la construction des politiques de l'éducation. La deuxième perspective, explicative-compréhensive, aborde les choix éducatifs comme objets de recherche pour les didacticiens, en s'intéressant particulièrement aux contenus des réformes, aux choix curriculaires et aux pratiques professionnelles adéquates. Enfin, la troisième perspective, prospective, vise à dégager les lignes de force permettant de penser les réformes des systèmes éducatifs. Les recherches en didactique peuvent ainsi orienter les transformations du système éducatif en faveur de valeurs fondamentales telles que la garantie de l'éducation tout au long de la vie et la réduction des inégalités.

Les **dix articles** réunis dans ce numéro interrogent, à travers ces trois orientations, la manière dont la recherche en didactique peut nourrir, accompagner et évaluer les processus de réforme. Inen Akrouti et Khalid Nab ouvrent le numéro en explorant la professionnalisation des enseignants et l'intégration des technologies numériques dans la formation initiale, question centrale pour toute réforme ambitieuse. Manel Barouni examine les conceptions étiologiques de la β -Thalassémie majeure chez des enfants tunisiens, révélant les tensions entre réductionnisme génétique maternel et enjeux éducatifs liés aux risques héréditaires. Yosra Bitri et Moez Guetari proposent une réflexion sur les approches pédagogiques innovantes et créatives, invitant à penser et enseigner différemment. Anoir Kouki aborde les questions socialement vives comme rempart contre le risque d'endoctrinement, tandis que Meissa Ouerghi et Inen Akrouti analysent les défis et compétences numériques nécessaires à l'intégration de l'intelligence artificielle par les enseignants. Samia Oueslati et Rahim Kouki

défendent l'approche interdisciplinaire en éducation, et Salem Saaidia avec Chiraz Kilani proposent une entrée par la didactique professionnelle pour identifier les classes de situations dans le travail socio-éducatif. Abdelabaki Zitouni et Dawser Zineddine interrogent la citoyenneté envisageable par les enseignants des SVT face à une question socialement vive scientifique : le cholestérol. Amir Elkhalfi interroge le système éducatif tunisien, son état actuel et ses perspectives à la lumière du quatrième objectif de développement durable. Dans le dossier Varia, Mohamed Boufous et Omar Lemouissi établissent un état des lieux des activités de production de l'écrit dans les manuels de français au Maroc à travers une enquête auprès des enseignant·e·s du primaire.

Ces travaux témoignent de la richesse et de la diversité des approches mobilisables pour construire un dialogue fécond et fructueux entre recherche, pratique et décision politique, au service d'une éducation plus efficace, plus équitable et mieux adaptée aux défis contemporains.

A. NACER IDRISSE (Université Ibnou Zohr, Agadir)

Kh. NAB (Université Sultan Moulay Ismail, Beni Mellal)

I. AKROUTI (Université Jendouba, Tunisie)

Coordinateurs du numéro

Professionnalisation des enseignants et l'intégration des TNs : regards croisés en formation initiale

Inen AKROUTI¹

Maître-assistante en Didactique des mathématiques, ISSHJ, Université de Jendouba, LaRINA,
Université de Carthage

Khalid NAB²

Maître de conférences en Didactique des Langues et Sciences du langage, FLSH, Université
Sultan Moulay Slimane, LARLLARC, Beni Mellal

DOI : <https://doi.org/10.71895/PRSM/revue-rise.n6.93>

Résumé

Les résultats mettent en exergue une hiérarchie différenciée dans les préférences déclarées des étudiants : les smartphones et les PC constituent les dispositifs les plus fréquemment mobilisés à des fins pédagogiques, tandis que les tablettes restent marginalisées. Du côté des applications, des plateformes éducatives, des cours en ligne et des logiciels spécialisés affichent des taux d'utilisation élevés. Ces résultats traduisent une dépendance aux environnements numériques structurés. À l'inverse, les outils plus généralistes, tels que Google Scholar, YouTube ou les réseaux sociaux, présentent des usages plus hétérogènes, étroitement liés aux objectifs académiques. L'analyse statistique révèle une forte variabilité des pratiques numériques, soulignant l'hétérogénéité des profils d'appropriation numérique. L'échelle de Likert a permis de capter les nuances attitudeles des étudiants vis-à-vis de ces outils. Cette étude souligne la nécessité de renforcer les compétences numériques des étudiants et de promouvoir une intégration plus stratégique et réflexive des technologies éducatives dans la formation initiale. Elle appelle à des réformes pédagogiques davantage alignées sur les usages réels observés, tout en favorisant une appropriation réfléchie des outils fondés sur l'IA. Elle constitue à la fois un état des lieux empirique et une base de réflexion pour accompagner l'évolution des relations entre étudiants et écosystèmes numériques dans le contexte universitaire tunisien.

Mots-clés : Compétences numériques, technologies éducatives, acculturation au numérique, intelligence artificielle et formation initiale.

¹ inenakrouti@ishj.u-jendouba.tn

² khalid.nab@usms.ac.ma

Abstract

This study investigates students' perceptions and practices regarding integrating digital tools and applications into their academic experience. Using quantitative methodology, the research employs descriptive statistical techniques to examine usage patterns of devices such as smartphones, tablets, and computers, alongside digital applications like Wikipedia, Google Scholar, and educational platforms such as ChatGPT. The findings reveal a nuanced hierarchy of tool preferences: smartphones and computers are the most frequently used for educational purposes, whereas tablets and alternative devices remain marginal. Among digital applications, academic platforms, online courses, and specialized software show high usage rates, indicating an increasing reliance on structured digital environments. In contrast, general-purpose tools like Google, YouTube, and social media platforms exhibit more variable usage, often driven by specific academic goals. Statistical analyses reveal significant disparities in the usage of profiles, indicating heterogeneous digital practices among students. Frequency distributions illustrate the dynamics of digital tool appropriation and integration into learning routines. Likert scales were instrumental in capturing students' attitudinal orientations. The study underscores the need to enhance digital literacy and strategically embed educational technologies in higher education. It advocates for pedagogical reforms aligned with students' behaviors and encourages a critical, reflective engagement with IA-powered tools. This research offers a diagnostic snapshot and a foundation for broader reflection on the evolving relationship between students and digital ecosystems in Tunisian higher education.

Keywords: digital skills, educational technologies, digital acculturation, artificial intelligence, initial formation.

Introduction

L'intégration des technologies dans la Formation Initiale³ (FI) et continue des enseignants suscite un intérêt croissant pour la recherche, tant dans les pays développés que dans ceux en voie de développement (Caneva, 2017). Dans les pays du Nord, des pressions socioéconomiques incitent les établissements scolaires à adapter les Technologies Numériques (TNs), perçues comme des indicateurs de qualité et des leviers de modernisation des systèmes éducatifs (UNESCO, 2002). Les universités, quant à elles, sont appelées à faire preuve d'innovation en élargissant l'accès à la formation grâce aux technologies (Baron et Brouillard, 2003), ce qui les pousse à repenser leurs modèles organisationnels et pédagogiques. Dans les pays du Sud, notamment en Afrique du Nord, les TNs sont considérées par de nombreux gouvernements et organisations internationales comme des outils stratégiques pour améliorer la formation et le développement professionnel des enseignants. Les instituts de formation reconnaissent progressivement le potentiel des TNs pour concevoir de nouveaux modèles d'apprentissage. Toutefois, leur intégration dans les pratiques pédagogiques dépend de plusieurs facteurs : une FI contextualisée, un accès aux outils technologiques et un accompagnement continu après la formation (Williams et al., 2000). Les TNs, qui englobent les plateformes d'apprentissage en ligne, les ressources éducatives numériques, l'IA, les outils interactifs, etc. (UNESCO, 2018), sont au cœur de ces transformations. Si les discours institutionnels insistent sur leur rôle transformateur, la réalité du terrain révèle des défis, en particulier dans la FI des enseignants du primaire. Parmi ces obstacles figurent des infrastructures numériques insuffisantes ou obsolètes, une offre de formation parfois trop théorique et déconnectée des usages pédagogiques concrets, ainsi qu'un manque de soutien post-formation qui freine l'appropriation durable des outils.

Dans ce contexte, il devient nécessaire d'examiner comment l'intégration des TNs se déploie au sein des dispositifs de FI, notamment dans les pays en voie de développement où des disparités d'accès, des contraintes infrastructurelles et un manque de soutien institutionnel peuvent freiner leur appropriation par les futurs enseignants.

³ Formation Initiale (FI) : c'est une formation conçue pour doter les étudiants (futurs enseignants du primaire) des compétences nécessaires pour accomplir leurs tâches d'enseignant en acte. Elle est subdivisée en deux volets bien distincts et complémentaires, en l'occurrence le volet de connaissance (la maîtrise des connaissances de la spécialité) et le volet didactique (dit aussi pratique) centré sur les démarches, les méthodes et les techniques d'enseignement.

À partir de cette perspective, une question émerge : comment les futurs enseignants du primaire aperçoivent-ils leur rapport aux TNs et dans quelle mesure cette perception révèle-t-elle à la fois une conscience technique et un potentiel pédagogique ? Pour y répondre, il est souhaitable d'adopter une approche systémique tenant compte des réalités locales, renforçant les capacités des formateurs, développant des contenus contextualisés et promouvant une culture numérique ancrée dans les pratiques professionnelles (UNESCO, 2022). Les TNs transforment les pratiques pédagogiques et les attentes envers les enseignants du 21^e siècle. Si les discours institutionnels valorisent une intégration croissante de ces outils dans l'éducation, peu d'études interrogent le regard que portent les futurs enseignants sur ces transformations. Entre enthousiasme technophile, inquiétudes éthiques et incertitudes pédagogiques, leur rapport aux technologies demeure ambivalent. À cet égard, il devient intéressant d'analyser comment ces perceptions se construisent, quelles représentations les sous-tendent et dans quelle mesure elles influencent leur posture professionnelle en devenir. L'article se structure en quatre grandes parties. Dans un premier temps, nous exposons le cadre théorique qui sous-tend notre étude ainsi que les objectifs de recherche. La deuxième partie est consacrée à la méthodologie et à la démarche adoptée pour la collecte des données. La troisième partie présente et discute les résultats obtenus en les confrontant aux travaux antérieurs. Enfin, la conclusion synthétise les principaux apports de cette recherche et en dégage les perspectives.

Vers une compréhension intégrée de l'adoption des TNs dans la FI des enseignants du primaire

Le Forum mondial de l'éducation de 2015 a souligné l'importance de mobiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC) afin de renforcer les systèmes éducatifs, favoriser la diffusion du savoir et l'accès à l'information, améliorer la qualité des apprentissages et optimiser l'offre de services éducatifs. L'UNESCO, à travers ses cadres de référence successifs (2002, 2011, 2018), met en lumière la nécessité stratégique de former des enseignants capables d'utiliser les TNs de manière critique, créative et inclusive. Son référentiel TIC (2018) pour les enseignants insiste notamment sur une formation continue tout au long de la vie. Il apparaît ainsi d'aborder la notion d'acculturation aux TNs fondée sur la redéfinition de la compétence numérique elle-même. Cette redéfinition est inscrite dans l'idée que « les littératies informationnelles, médiatiques et numériques tendent à conjuguer leurs forces » (Le Deuff, 2012, p. 80).

L'acculturation aux TNs désigne un processus progressif et socialement situé par lequel un individu ou un groupe intègre les usages, les normes, les valeurs et les représentations associées aux environnements numériques. Elle dépasse la simple acquisition des compétences techniques. Elle englobe la transformation des pratiques, des habitudes cognitives et du mode de pensée induits par les TIC. Selon Brotcorne et al. (2010), l'acculturation numérique se traduit par l'appropriation des TIC dans la vie quotidienne à travers une logique d'usage de sens et d'ajustement social. Elle repose sur des dynamiques d'apprentissage informelles. Ces dynamiques sont nourries par les interactions sociales, les expérimentations personnelles et les médiations culturelles. Par ailleurs, Chaptal (2012) et Zawacki-Richter et al. (2019) soulignent que l'acculturation numérique implique une reconfiguration des rapports au savoir, à l'autorité et à la temporalité. Cette reconfiguration soulève des enjeux d'émancipation, mais aussi de domination selon les contextes d'accès et de médiation.

L'acquisition et la mobilisation des compétences numériques apparaissent comme des composantes essentielles du développement professionnel de la FI à la formation continue. Elles contribuent ainsi au renforcement durable des compétences des enseignants. L'intégration des technologies ne se limite plus à une dimension instrumentale. Elle constitue désormais un levier d'innovation pédagogique, de justice sociale et de transformation des systèmes éducatifs. Ces recommandations insistent particulièrement sur la nécessité de consolider les dispositifs de FI et continue. Cela permet aux enseignants de développer un socle de compétences numériques. Dans cette perspective, le Référentiel de compétence numérique (UNESCO, 2018) offre une base structurante pour la conception des contenus de formation. Il distingue différentes dimensions : la maîtrise technique des outils, leur usage pédagogique dans la planification et l'évaluation. Il comporte également des compétences transversales liées à la collaboration, à la créativité, à la pensée critique et à l'éthique numérique.

Le référentiel TIC pour les enseignants (UNESCO, 2018) structure les dix-huit compétences numériques qu'il propose en trois niveaux progressifs, chacun articulé autour de six dimensions communes. Ces niveaux traduisent les différentes étapes d'appropriation des TNs par les enseignants. Au premier niveau, les TNs sont principalement utilisées pour enrichir les activités pédagogiques existantes.

Le deuxième niveau marque une évolution vers une transformation de pratiques, où les enseignants commencent à exploiter le potentiel des TIC pour améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage. Enfin, au troisième niveau, enseignant et élève s'engagent dans une co-construction des savoirs. À mesure que l'on progresse d'un niveau à l'autre, la complexité des compétences requises augmente, de même que les exigences en matière techno-pédagogique. Cependant, l'existence d'un référentiel ne garantit pas à elle seule l'appropriation effective des TNs par les futurs enseignants. À ce titre, la théorie de l'auto-efficacité développée par Bandura (1997, 2007) apporte un éclairage intéressant. Selon Bandura, la croyance qu'un individu entretient quant à sa capacité à accomplir une tâche influence directement sa motivation, sa persévérance face aux obstacles et l'usage effectif des compétences acquises. Dans le contexte de la formation des enseignants, un étudiant peut avoir été exposé à des outils numériques sans pour autant développer la confiance nécessaire pour les intégrer dans ses pratiques pédagogiques. L'auto-efficacité se construit à partir de quatre sources principales : l'expérience personnelle (succès ou échec dans l'usage des technologies), l'observation de modèles sociaux, la persuasion verbale (retours des formateurs, pairs) et l'état émotionnel (anxiété, plaisir, stress). Elle constitue ainsi un facteur déterminant de l'engagement dans l'innovation.

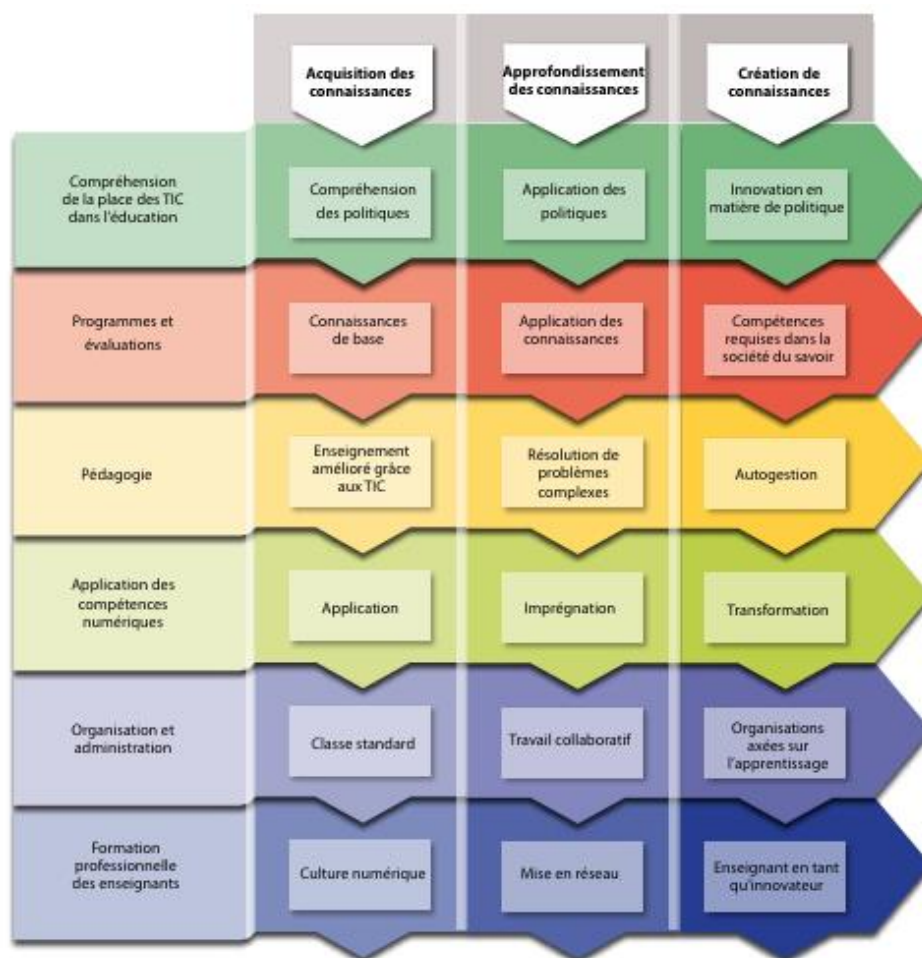


Figure 1 : La troisième version du référentiel des compétences (Unesco, 2018, p. 10)

En parallèle, la théorie de la diffusion de l'innovation de Rogers (2003) permet d'analyser les dynamiques d'adoption des TNs à l'échelle individuelle et institutionnelle. Rogers identifie cinq caractéristiques qui influencent l'adoption d'une innovation : l'avantage relatif (bénéfices perçus), la compatibilité avec les valeurs et les pratiques existantes, la complexité ou la simplicité d'usage, la testabilité (possibilité d'expérimenter à petite échelle) et l'observabilité (visibilité des résultats). Dans un environnement de FI, ces dimensions sont essentielles. Un outil perçu comme complexe ou inutile par les futurs enseignants aura peu de chances d'être utilisé même s'il est disponible. Par ailleurs, Roger (2003) distingue les innovateurs, les adopteurs précoces, la majorité précoce et tardive et les retardataires. Une segmentation qui peut s'appliquer aux étudiants et aux formateurs eux-mêmes.

Ce cadre conceptuel met ainsi en relation quatre dimensions complémentaires : les orientations internationales et institutionnelles, les référentiels de compétences numériques (UNESCO, 2018), les variables psychologiques individuelles (Bandura, 1997, 2007) et les facteurs d'adoption technologique (Rogers, 2003). Leur articulation permet de comprendre les conditions qui favorisent ou qui freinent l'intégration effective des TNs dans la FI des futurs enseignants du primaire. Elle invite à repenser les dispositifs de formation à partir d'une approche systémique, centrée à la fois sur les ressources, les croyances, les pratiques et les interactions sociales.

Précisions méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de la FI des futurs enseignants du primaire en Tunisie. Le pays compte dix instituts spécialisés dans cette formation, répartis géographiquement comme suit : trois dans le nord, deux dans le centre et cinq dans les gouvernorats du sud. Tous ces établissements dispensent un programme de formation homogène d'une durée de trois ans à l'issue de laquelle les étudiants obtiennent une licence nationale en Éducation et Enseignement (LEE). Nous avons soumis un questionnaire à trois de ces institutions sur deux années universitaires consécutives (2023/2024 et 2024/2025) afin d'évaluer la stabilité des tendances observées. Un total de cent quatre-vingt-seize étudiants a participé à la première année contre cent quarante-six lors de la seconde. Le choix s'est porté sur les étudiants de la deuxième année pour des raisons précises : ces derniers ont déjà franchi la phase d'adaptation à l'enseignement supérieur et se situent à une phase intermédiaire de leur parcours de professionnalisation. Par ailleurs, les étudiants de troisième année adoptent une posture plus proche de celle du praticien. Ils pourraient ainsi exprimer des perceptions biaisées ou moins représentatives concernant les TNs et l'IA. Dans un souci d'homogénéité de la population étudiée, l'ensemble des participants a été regroupé. Cette décision a été fondée sur l'observation des tendances comportementales et perceptives largement similaires entre les différents sous-groupes. Le questionnaire a été diffusé via la plateforme Google Forms. Un choix qui a permis de faciliter la collecte des données quantitatives de manière structurée et accessible.

Le questionnaire utilisé dans cette étude comprend vingt-quatre items élaborés sur la base du référentiel des compétences numériques de l'UNESCO (2018). Il combine des questions fermées et ouvertes afin de recueillir à la fois des données quantitatives et qualitatives.

Certaines questions s'appuient sur une échelle de Likert à cinq points (exemple : deux, quatre, cinq, ...). Ce choix permet d'évaluer la fréquence des pratiques numériques. Tandis que d'autres utilisent une échelle de Likert, à quatre points, conçue pour mesurer le degré d'accord des répondants avec une plus grande précision. Des questions ouvertes ont été intégrées afin de capter des réponses plus nuancées et contextuelles. Dans le but de répondre à la question de recherche, des analyses descriptives ont été menées sur le type d'usage des TNs dans le cadre de la FI des futurs enseignants. Ces analyses visent à mettre en exergue les points de convergence et de divergence, ainsi que les perspectives d'amélioration. Bien que les statistiques descriptives ne permettent pas d'inférer la signification statistique des résultats, elles offrent un aperçu structuré et pertinent des principales caractéristiques de la population étudiée. Dans le présent article, notre analyse se limite seulement à quelques questions. Il convient également de souligner que cette étude s'inscrit dans la continuité d'un travail antérieur (Akrouti et Nab, 2025) lequel avait exploité cette problématique du point de vue des formateurs des futurs enseignants du primaire ; c'est-à-dire du côté des professeurs universitaires qui enseignent dans le cadre de la licence LEE.

Le recours aux TNs : entre besoins et préférences

Cette section présente les données recueillies. Elle vise à documenter les perceptions, les usages et les préférences exprimées par les étudiants concernant les TNs et l'IA intégrées à leur FI. En mobilisant des indicateurs descriptifs, l'objectif est de faire émerger des tendances significatives et de mettre en lumière d'éventuelles disparités entre les dispositifs évalués. Cette démarche s'inscrit dans la continuité des recherches antérieures sur la perception des technologies éducatives (Akrouti et Nab, 2025). Elle contribue aussi à enrichir les conditions d'appropriation du numérique dans le contexte universitaire tunisien. Elle permet de saisir les modalités d'intégration des TNs et de l'IA par les étudiants en croisant leurs pratiques déclarées avec les dynamiques d'usage observées.

La première question de l'enquête porte sur les outils numériques privilégiés par les futurs enseignants dans un contexte scolaire. Les résultats obtenus sont présentés comme suit :

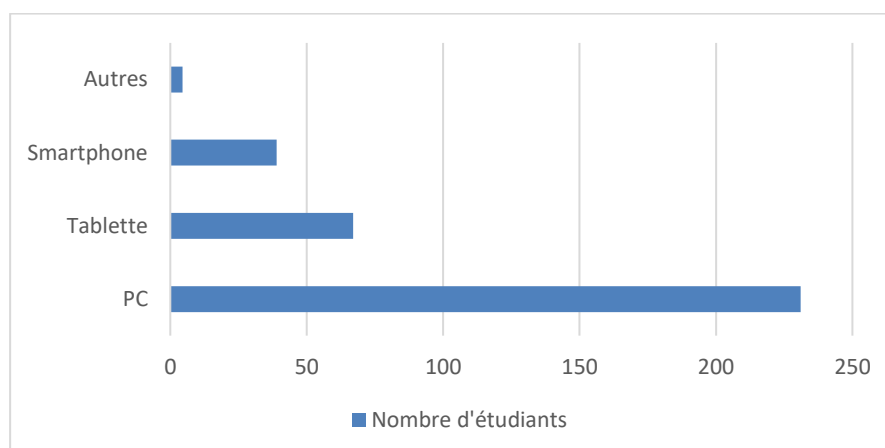


Figure 2 : Préférences déclarées des TNs

L'analyse quantitative des préférences déclarées par les futurs enseignants, en matière de TNs utilisées en contexte scolaire, met en évidence une forte concentration des choix autour du PC. Il est préféré par 67,5 % des répondants. Ce résultat, nettement supérieur aux autres outils (tablette 19,6 %, smartphone 11,4 % et autres 1,5 %), se reflète dans les valeurs statistiques calculées. Il traduit une grande dispersion de réponses. Ce résultat souligne une préférence marquée qui marginalise les autres solutions numériques. Le tableau de fréquence cumulée illustre cette dynamique. La moitié des outils (smartphones et autres) cumulent à peine 13 % de préférence. Tandis que l'ajout de la tablette porte ce total à 32 %. Cette configuration appelle une lecture critique en termes de formation numérique inclusive et équilibrée. Si la préférence pour le PC peut s'expliquer par sa puissance, sa compatibilité avec les plateformes éducatives ou son usage institutionnalisé. Elle ne doit pas occulter le potentiel pédagogique des outils mobiles tels que les smartphones ou les tablettes, notamment dans les contextes hybrides, interactifs ou à ressources limitées.

La deuxième question choisie s'intéresse à la fréquence d'utilisation des outils numériques mentionnés précédemment par les futurs enseignants dans un contexte scolaire. Les résultats obtenus sont les suivants :

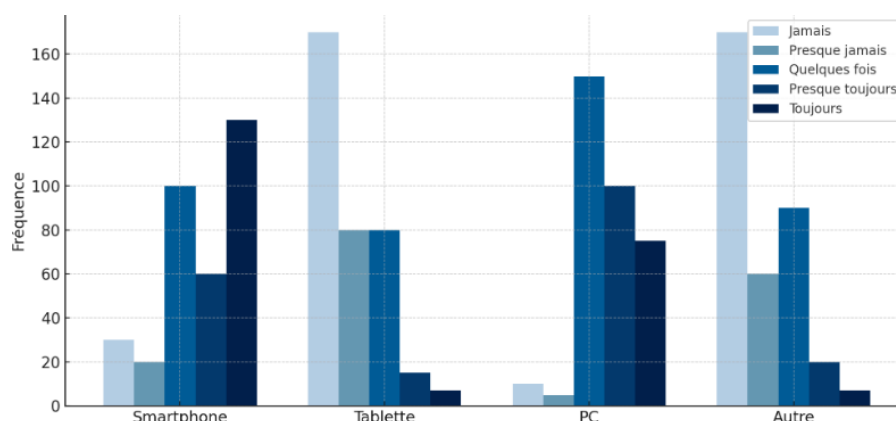


Figure 3 : Fréquence d'utilisation de quelques TNs

Cette question est basée sur une échelle de Likert à cinq modalités (jamais, presque jamais, quelquefois, presque toujours et toujours) appliquée à quatre outils numériques : le PC, le smartphone, la tablette et la catégorie autres. Cette échelle nous a permis d'analyser l'intensité d'usage déclarée pour chaque outil dans un contexte scolaire en capturant les nuances d'engagement des étudiants vis-à-vis de ces technologies. Cette faible fréquence d'usage de certains outils, en particulier la tablette, peut s'expliquer par un sentiment d'incompétence ou d'absence de confiance quant à leur mobilisation pédagogique. Les outils, peu utilisés, sont souvent pour lesquels les étudiants n'ont ni expérience positive, ni modèle inspirant, ni accompagnement adapté. À l'inverse, le retour fréquent au smartphone traduit une aisance technique, mais ne garantit pas pour autant une intégration pédagogique consciente et finalisée.

La troisième question porte sur les applications les plus consultées dans un contexte scolaire. Les réponses recueillies sont illustrées dans le tableau ci-dessous :

Application	Jamais	Presque jamais	Quelques fois	Presque toujours	Toujours
Wikipédia	5	7	180	110	40
YouTube	0	2	180	120	40
Google Scholar	105	115	100	22	0
Google (Docs, Forms, etc.)	0	45	180	110	7
Plateforme éducative	11	21	180	90	40
Cours en ligne	40	45	137	60	60
IA (ChatGPT, ...)	30	32	150	60	7
Logiciels (Zotero, SPSS, Geogebra, ...)	190	80	70	2	0
Courriel	180	65	70	20	7
Réseaux sociaux (Facebook, TikTok, Instagram, ...)	20	25	150	47	100

Tableau 1 : Fréquences de consultation de quelques applications

Les étudiants semblent préférer les applications simples, accessibles et socialement valorisées. Le smartphone bénéficie d'un fort avantage relativement perçu. Par ailleurs, les environnements numériques les plus institutionnalisés souffrent d'un manque de testabilité, d'une complexité apparente, voire d'une faible observabilité de leurs bénéfices en classe. Cette configuration souligne que les répondants se situent majoritairement dans une dynamique d'adoption prudente ou tardive. Cette dynamique s'aligne uniquement sur les applications qui s'imposent déjà comme standard dans leur environnement immédiat. Les données révèlent un usage pragmatique, mais limité des TNs, centré sur les applications les plus familières au déterminant d'une vision pédagogique riche et innovante.

La quatrième question s'intéresse au niveau de satisfaction des étudiants concernant la formation reçue en matière d'intégration des TNs. Les résultats obtenus sont ci-dessous.

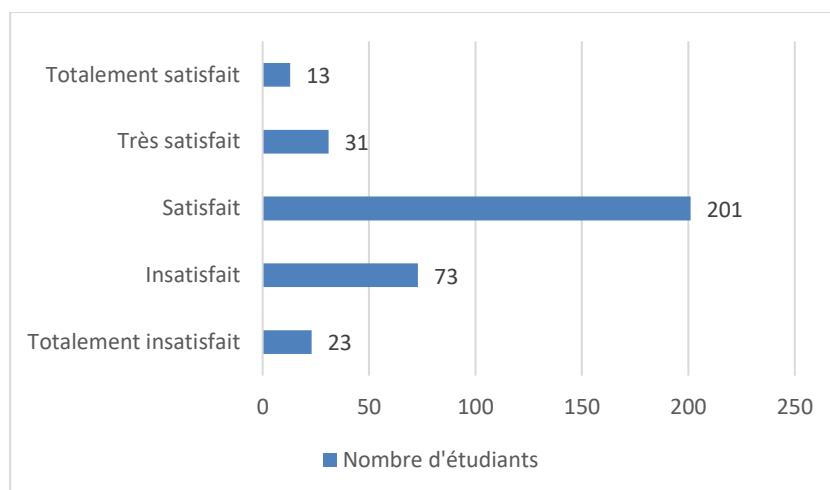


Figure 4 : La satisfaction des étudiants

L'analyse de la satisfaction des étudiants à l'égard de leur formation universitaire en matière de TNs et d'IA révèle une majorité de réponses positives, mais également une part significative d'insatisfaction. En effet, si 58,8 % des répondants se disent satisfaits, seuls 9 % expriment une grande satisfaction et 3,8 % sont totalement satisfaits. À l'inverse, 21,3 % des étudiants se déclarent insatisfaits et 6,7 % totalement insatisfaits. Ceci indique une fragilité dans la perception de la qualité de la formation reçue.

La cinquième question explore la disposition des étudiants à intégrer les TNs et l'IA dans leurs futures pratiques pédagogiques. Nous avons recueilli à ce sujet les réponses suivantes :

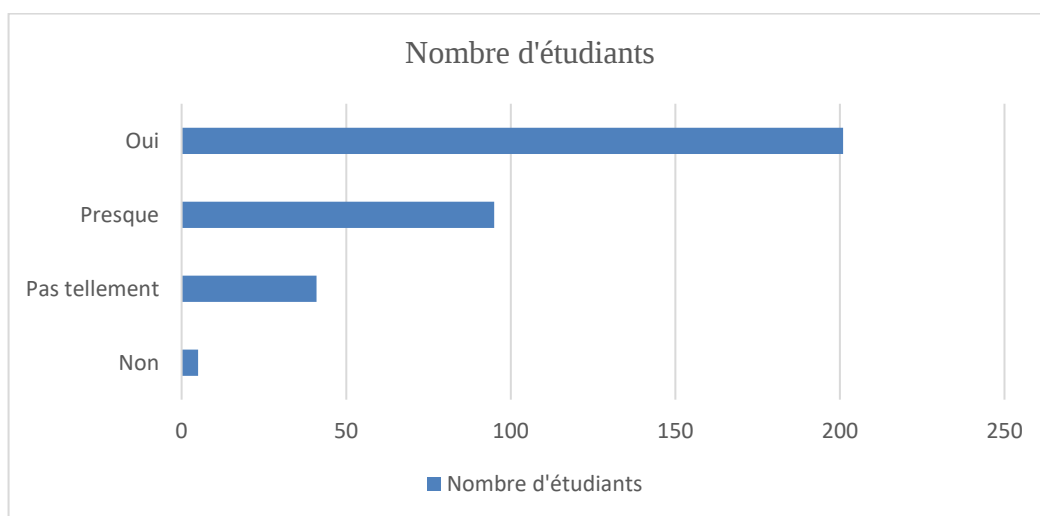


Figure 5 : Fréquence d'intégration des TNS et de l'IA dans les futures pratiques

L'analyse des intentions déclarées par les futurs enseignants concernant l'intégration des TNs et de l'IA dans leur futur pratique pédagogique révèle une majorité d'opinions favorables. Sur 342 répondants, 58 % se disent prêts à intégrer ces outils, tandis que 27 % s'affirment presque prêts. En revanche, 11 % se disent peu enclins à le faire et 1 % expliquent un refus explicite. L'appropriation des TNs est essentielle à la transformation des systèmes éducatifs. Si ces résultats traduisent un certain alignement avec les références des compétences numériques, ils révèlent également une part non négligeable d'étudiants pour lesquels la transition vers une pédagogie technologique n'est pas encore consolidée.

La sixième question s'intéresse à la perception des étudiants quant à la capacité des TNs et de l'IA à faciliter et à améliorer le processus d'enseignement/apprentissage. À ce sujet, nous avons recueilli réponses suivantes :

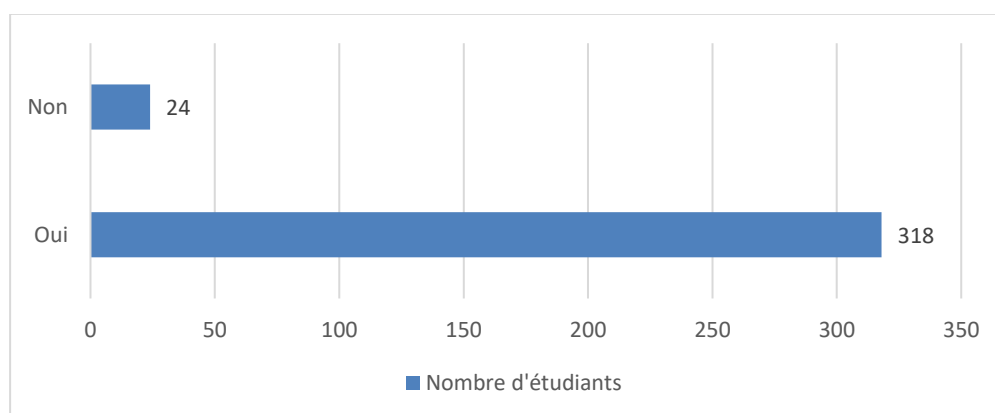


Figure 6 : Perception des étudiants

L'analyse des réponses à la question portant sur l'impact perçu des TNs et de l'IA sur le processus d'enseignement/apprentissage révèle un consensus très net : 93 % des étudiants estiment que ces technologies facilitent et améliorent le processus éducatif, contre seulement 7 % exprimant une opinion contraire.

Discussion

La faible représentation de la tablette (19,6 %) et du smartphone (11,4 %), dans les préférences exprimées par les répondants, soulève des interrogations quant à la place réelle de ces outils dans la FI. Bien que ces outils soient omniprésents dans la vie quotidienne, ils semblent encore marginalisés dans les usages pédagogiques. Il s'emble que l'absence d'une acculturation pédagogique explicite à ces appareils freine leur intégration dans le processus de formation. Cette hiérarchie des préférences numériques peut également être éclairée à la lumière de la théorie de la diffusion de l'innovation (Rogers, 2003). Néanmoins, le PC apparaît ici comme une innovation institutionnalisée et largement adoptée. Il bénéficie d'un avantage relatif perçu et d'une forte compatibilité avec les pratiques pédagogiques existantes.

L'analyse de la fréquence d'utilisation des outils numériques en contexte scolaire révèle une disparité remarquable entre les différents supports. Si le smartphone est l'outil le plus fréquemment mobilisé, notamment par une part importante d'étudiants qui déclarent l'utiliser « toujours », la tablette reste largement sous-utilisée. Quant au PC, il bénéficie d'un usage modéré à fréquent selon les déclarations. Cette répartition met en évidence une forme de familiarité utilitaire avec certains outils, en particulier le smartphone, qui contraste avec la faible appropriation pédagogique d'autres supports pourtant valorisés dans les politiques éducatives. Les référentiels internationaux insistent non seulement sur la maîtrise technique, mais également sur l'exploitation pédagogique des TNs à des fins de différenciation, d'évaluation, de collaboration et de créativité. Or, les résultats observés montrent que cette vision intégrative est encore loin d'être traduite dans les pratiques réelles ou projetées des futurs enseignants. Les étudiants semblent préférer les outils perçus comme simples, accessibles et socialement valorisés. Le smartphone bénéficie ainsi d'un fort avantage, tandis que la tablette souffre d'un manque de testabilité, d'une complexité apparente, voire d'une faible observabilité en classe. Cette configuration suggère que les répondants se situent majoritairement dans une dynamique d'adoption prudente ou tardive, s'alignant uniquement sur les outils les plus familiers au détriment d'une vision pédagogique riche et innovante.

L'analyse quantitative de la fréquence d'usage des TNs à partir d'une échelle de Likert met en lumière des tendances d'appropriation différenciées. Bien que les valeurs moyennes soient relativement homogènes pour l'ensemble des outils, cette apparente similarité masque d'importantes disparités dans la répartition des réponses relevées par les fréquences cumulées. En revanche, le PC présente un taux relativement haut indiquant une utilisation plus régulière et généralisée. Cela suggère ce dernier reste l'outil de référence dans les pratiques éducatives numériques, bénéficiant d'une reconnaissance institutionnelle et d'un niveau de maîtrise plus élevé. Le smartphone, bien qu'il ait une fréquence plus faible, connaît également une dispersion marquée, traduisant une ambivalence dans sa légitimité pédagogique. Il est perçu comme accessible, mais parfois marginalisé dans les contextes formels d'apprentissage. Les fréquences cumulées illustrent ces tendances : alors que les usages du PC et du smartphone augmentent progressivement dans les modalités supérieures (presque toujours et toujours), les réponses liées à la tablette et aux outils « autres » se concentrent fortement dans les modalités extrême (jamais ou toujours), confirmant une polarité d'usage polarisé. Ces résultats mettent en exergue la nécessité de repenser les dispositifs de FI pour favoriser une intégration plus équilibrée et critique des différents outils numériques en tenant compte des profils d'usage contrastés, des compétences effectives et des besoins pédagogiques différenciés des étudiants.

L'analyse croisée des données de la première et de la deuxième question portant, d'une part, sur la préférence déclarée des étudiants pour certains TNs, et d'autre part sur la fréquence d'usage effective, met en évidence un écart significatif entre les intentions affichées et les pratiques observées. Cette tension offre un éclairage précieux sur les dynamiques d'appropriation des TNs en FI. D'un côté, les préférences déclarées illustrent une forte adhésion au PC, outil choisi par plus de deux tiers des répondants comme support privilégié pour un usage scolaire. Ce choix est dominant avec les représentations dominantes du PC comme vecteur de professionnalité, associées à des usages institutionnels formels (préparation des cours, rédaction des documents, accès à des plateformes éducatives...). Il reflète également l'impact des orientations internationales, telles que celles de l'UNESCO (2018), qui valorisent le développement d'un socle solide de compétences numériques centré sur des outils historiquement légitimés dans l'environnement éducatif. Cependant, lorsqu'on examine la fréquence d'usage réel, ce positionnement est relativisé : bien que le PC soit globalement utilisé, une proportion non négligeable d'étudiants déclare n'y recourir que « quelques fois » ou presque « jamais ».

À l'inverse, le smartphone moins plébiscité en tant qu'outil de travail déclaré (11,4 % de préférence) est pourtant le plus utilisé quotidiennement avec une part importante de répondants indiquant l'utiliser toujours. Cette asymétrie suggère que le smartphone est perçu comme un outil familier mais périphérique, utile mais peu valorisé pédagogiquement, voire socialement disqualifié dans le cadre formel de la formation.

Cette divergence entre usage et légitimation peut être interprétée à travers la théorie de l'auto-efficacité de Bandura. Le PC, bien que peu utilisé dans le contexte réel, conserve une valeur symbolique élevée liée à des modèles professionnels et académiques institutionnalisés. À l'inverse, les outils plus mobiles comme la tablette ou le smartphone, bien qu'accessibles techniquement, ne suscitent pas le même sentiment de compétence pédagogique. Le manque d'expérimentation didactique, l'absence de formation dédiée ou encore la faible reconnaissance institutionnelle de ces outils peuvent entretenir une forme d'auto-censure ou de désengagement latent. Par ailleurs, la théorie de la diffusion de l'innovation de Rogers permet de mieux comprendre ces écarts. L'adoption d'un outil ne dépend pas seulement de sa disponibilité, mais aussi de sa compatibilité avec les pratiques existantes, de sa complexité apparente et de l'observabilité des bénéfices pédagogiques. Le PC, déjà intégré dans les routines formatives, est perçu comme maîtrisable et pertinent. Le smartphone et la tablette, bien que techniquement accessibles, peinent à être perçus comme de véritables outils pédagogiques. Leur valeur éducative demeure encore difficilement observable dans les contextes de stage, de formation ou d'évaluation. L'analyse croisée met également en lumière une distorsion entre les normes institutionnelles de la formation et les usages réels des apprenants, oscillant entre conformité déclarative et pratiques informelles. Ce constat souligne la nécessité d'une évolution des dispositifs de formation. Il s'agit de décroisonner les outils numériques, de diversifier les scénarios pédagogiques et de favoriser des usages critiques et créatifs dépassant les représentations héritées. Intégrer pleinement la tablette, le smartphone et d'autres supports mobiles dans une approche didactique claire permettrait de réduire l'écart. Cela aiderait à combler le fossé entre ce que les futurs enseignants pensent devoir utiliser, ce qu'ils savent utiliser et ce qu'ils utilisent réellement.

L'analyse de la fréquence de consultation des applications numériques en contexte scolaire montre une utilisation variable selon les outils. Alors que des ressources grand public comme YouTube ou Google sont régulièrement mobilisées.

Par ailleurs, des outils spécialisés académiques ou institutionnels comme Google Scholar, les logiciels éducatifs (Zotero, Geogebra, ...) ou le courriel restent peu exploités. La formation initiale des enseignants devrait promouvoir le développement de compétences numériques diversifiées et inclusives intégrant à la fois la recherche, la production, la collaboration et l'usage critique des technologies. Or, les résultats soulevés montrent une distorsion entre ces objectifs et les pratiques réelles. L'usage massif d'outils populaires révèle une certaine familiarité numérique, mais leur intégration dans une perspective pédagogique structurée reste marginale. La sous-utilisation de certains peut être interprétée comme le reflet d'un manque de confiance en soi face à leur usage pédagogique. Les étudiants, n'ayant pas été exposés à ces outils dans un contexte de formation ou n'ayant pas observé l'intérêt éducatif, développent peu d'intentions de les intégrer dans leur futur pratique. L'usage repose davantage sur le confort technique que sur une stratégie pédagogique consciente. Selon Rogers (2003), les outils fréquemment utilisés présentent généralement un avantage relatif perçu élevé, une forte compatibilité avec les usages quotidiens et une testabilité immédiate. Cependant, les outils académiques plus complexes souffrent d'un manque d'observabilité et de visibilité de leur impact, ce qui freine leur adoption. Cette cartographie des usages numériques met en évidence la nécessité de repenser les dispositifs de FI. Il devient essentiel d'articuler les usages numériques personnels des futurs enseignants à des objectifs professionnels et institutionnels clairs tout en renforçant leur auto-efficacité. Cela implique d'accompagner la transition d'un usage spontané vers une compétence numérique professionnelle. Cette évolution devrait être en cohérence avec les référentiels internationaux. Elle devrait également répondre aux exigences d'un enseignement inclusif. Enfin, elle doit favoriser un enseignement innovant et critique.

L'analyse statistique de l'usage déclaré des applications numériques par les étudiants révèle des dynamiques différenciées selon la nature et la fonction des outils. En tête d'usage figurent les logiciels spécialisés, les courriels et les cours en ligne. Cela peut refléter un ancrage institutionnel fort et leur utilité perçue dans le travail académique structuré. Toutefois, ces outils sont également associés à une représentativité élevée (tableau 1). Cette représentativité traduit une grande hétérogénéité des pratiques entre les étudiants : certains les mobilisent d'une manière intensive alors que d'autres y recourent rarement, voire jamais. À l'opposé, des applications, comme Wikipédia ou Google Scholar, affichent une dispersion plus faible.

Ils suggèrent une utilisation plus homogène et régulière probablement facilitée par leur accessibilité et leur rôle direct dans la recherche documentaire. Une attention particulière devrait être portée à YouTube, dont l'usage bien que fréquent est fortement polarisé, comme en témoignent les résultats du tableau 1. Cela révèle une tension entre son attrait informel et sa légitimité pédagogique encore en débat. Les réseaux sociaux présentent également une distribution asymétrique. Une partie importante des étudiants les utilise régulièrement à des fins éducatives. Cependant, une minorité manifeste un rejet catégorique. Ce rejet peut être dû à leur perception des réseaux sociaux comme des sources de distraction. Enfin, les outils d'IA tels que ChatGPT présentent une tendance d'utilisation concentrée autour de la fréquence « quelques fois ». Il existe également une extension vers les catégories « presque toujours » et « toujours ». Cela suggère une phase d'utilisation encore exploratoire. Cette phase est en progression potentielle, mais elle nécessite un encadrement pédagogique structuré.

Cette répartition des résultats questionne la profondeur et l'efficacité des dispositifs de formation existants. L'UNESCO (2018, 2025) appelle en effet à former des enseignants capables de mobiliser les TNs et l'IA de manière critique, créative et inclusive. Le taux d'insatisfaction suggère que, bien que des bases aient été posées, la formation reste insuffisamment intégrée ou contextualisée. Cela concerne l'usage pédagogique des TNs et de l'IA dans des situations concrètes d'enseignement. La satisfaction à l'égard de la formation représente un indicateur central du sentiment de compétence personnelle. Les étudiants satisfaits sont plus enclins à se projeter dans des usages pédagogiques des TNs. Alors que les étudiants insatisfaits risquent de développer un sentiment d'impuissance, une anxiété face à l'usage des technologies ou une résistance implicite à leur adoption en classe. Les étudiants satisfaits peuvent être considérés comme disposés à adopter précocement les innovations techno-pédagogiques. Toutefois, les étudiants insatisfaits sont susceptibles de retarder leur adoption. Cela peut être dû à une perception négative des bénéfices ou à un manque de visibilité des effets concrets de ces outils dans la formation.

L'analyse des niveaux de satisfaction des étudiants quant à leur formation universitaire à l'usage des TNs et de l'IA révèle une perception globalement modérée, voire réservée. Les résultats obtenus indiquent une tendance centrée sur la modalité « satisfait », mais sans basculement clair vers les niveaux élevés de satisfaction. En effet, une majorité significative (51,1 %) se déclare simplement satisfaite, tandis que près d'un tiers exprime une forme d'insatisfaction (28,6 % entre « insatisfait » et « totalement insatisfait »).

Seule une minorité marginale (13,4 %) témoigne une satisfaction élevée (« très satisfait » ou « totalement satisfait »). Ces résultats traduisent un sentiment de manque partiel dans la formation reçue. Ce manque est probablement lié à des lacunes en matière de pratiques concrètes, de contextualisation pédagogique des outils numériques ou d'accompagnement différencié. Ils soulignent également la nécessité de renforcer la qualité et la cohérence des dispositifs de formation, afin de faire évoluer les perceptions étudiantes vers une reconnaissance plus affirmée de leur utilité et de leur intégration dans les parcours d'apprentissage.

L'engagement affiché dans la question cinq reste partiel, suggérant la nécessité de dispositifs de formation plus cohérents, contextualisés et centrés sur la mise en œuvre pédagogique effective des technologies. Les répondants les plus disposés à intégrer les TNs témoignent probablement d'un niveau de confiance suffisant dans leurs compétences numériques. En revanche, les réponses « presque » ou « pas tellement » peuvent signaler des doutes, un manque d'expériences formatrices concrètes ou une absence d'exposition à des modèles pédagogiques valorisant les technologies. Cela renforce l'importance d'un accompagnement progressif permettant aux étudiants de renforcer leur sentiment de compétence. L'adoption des TNs suit une courbe progressive. Une majorité se situe dans les catégories des adopteurs précoces et de la majorité précoce. Alors qu'une frange plus prudente ou réticente s'apparente à la majorité tardive ou aux retardataires. Cette segmentation confirme que l'adhésion technologique dépend des facteurs perçus tels que la compatibilité, la visibilité des effets et la complexité de mise en œuvre. Une stratégie différenciée est donc essentielle pour répondre à la diversité des profils. Ces données révèlent un potentiel promoteur d'intégration numérique, mais encore fragile. La volonté affichée par les étudiants de s'engager dans une pédagogie numérique doit être soutenue par des dispositifs différenciés de formation. Ces dispositifs seront fondés sur l'expérimentation, le mentorat et la reconnaissance progressive des réussites techno-pédagogiques. Une telle approche permettrait de transformer l'intention en action et d'aligner plus étroitement la FI des enseignants avec les finalités pédagogiques et sociétales de l'aire numérique.

L'analyse statistique de la disposition déclarée des étudiants à intégrer les TNs et l'IA dans leur futur pédagogique révèle une attitude globalement positive.

Cette tendance est corroborée par une fréquence cumulée de 245 sur un total de 342 réponses possibles à la dernière modalité confirmant que la quasi-totalité des répondants se positionne entre « presque » et « oui ». Ces résultats traduisent un consensus latent au sein de la population étudiante. Ils suggèrent que les futurs enseignants perçoivent les TNs non seulement comme incontournables, mais également comme une opportunité pédagogique à exploiter. Cette disposition favorable constitue un levier stratégique pour la FI à condition que celle-ci propose des dispositifs concrets, outillés et contextualisés. Ces dispositifs permettent de transformer cette volonté en compétences effectives. Elle met également en lumière l'importance d'un accompagnement pédagogique structuré afin de canaliser cet engagement vers une intégration réfléchie, éthique et adaptée des TNs.

L'analyse croisée des trois données révèle une configuration particulièrement importante. Elle met en exergue un décalage structurel entre les représentations favorables, la disposition déclarée à intégrer les TNs et l'IA et le niveau de satisfaction concernant la formation universitaire reçue dans ce domaine. Le premier constat repose sur un quasi-consensus : plus de 94 % des étudiants affirment que l'usage du numérique et de l'IA en classe facilite et améliore le processus d'enseignement/apprentissage. Ce résultat traduit une adhésion idéologique forte aux bénéfices du numérique éducatif. Dans la perspective des référentiels de l'UNESCO, cela montre que les étudiants ont bien intégré le discours selon lequel les TNs représentent des leviers d'innovation et d'accessibilité. Or, cette croyance ne garantit ni l'usage effectif ni la compétence professionnelle associée. Elle représente plutôt un point d'entrée motivationnel qu'il convient de consolider. En parallèle, 60,2 % des étudiants se déclarent prêts à intégrer les TNs dans leur pratique pédagogique. De l'autre côté, 28,4 % se disent « presque prêts » et 13,5 % expriment des réservations ou un refus. Cette dynamique d'ouverture traduit un gradient de maturité professionnelle face à l'intégration technologique. D'un point de vue psychologique, cela peut s'expliquer par une auto-efficacité encore en construction. Le « presque prêt » indique une intention latente qui nécessite un accompagnement ciblé.

L'analyse des résultats de la question quatre (graphique 4) montre que seulement 13,4 % des étudiants se disent « très satisfait » ou totalement satisfait de leur formation universitaire dans ce domaine. Cependant, 28,6 % se réclament « insatisfaits » ou « totalement insatisfaits ».

Enfin, une majorité relative (59,1 %) se dit « simplement satisfaite ». Il existe ainsi un écart qualitatif entre les besoins exprimés (innovation, efficacité, adaptabilité) et la nature des formations réelles suivies.

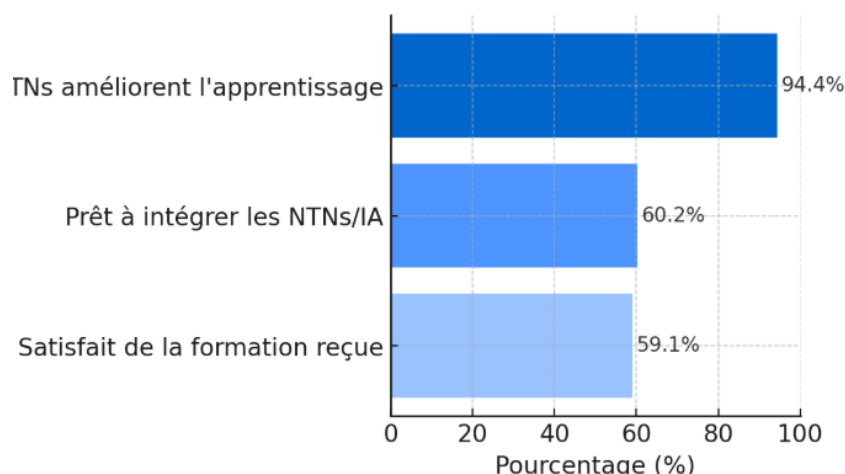


Figure 7 : La tendance générale des étudiants vis-à-vis l'intégration des TNs

La situation pourrait se résumer ainsi : les TNS bénéficient d'un avantage relatif perçu très fort. La compatibilité avec les valeurs pédagogiques est bien acceptée. Mais, la complexité perçue, la testabilité et la faible observabilité des résultats contribuent à freiner l'adoption pleine et entière. Cette analyse croisée révèle une triple tension : des représentations très favorables aux TNs, une disposition globalement ouverte mais encore fragile et un déficit relatif de satisfaction vis-à-vis de la formation. Ces résultats invitent à repenser la FI selon une logique expérientielle, réflexive et professionnelle afin de faire converger croyance, compétence et engagement pédagogique effectif.

Conclusion

Les données recueillies offrent une lecture nuancée mais globalement encourageante du rapport qu'entretiennent les futurs enseignants avec les TNs et l'IA. Une adhésion marquée aux principes du numérique éducatif se dégage nettement. Cette perception constitue un levier important pour stimuler l'engagement dans les pratiques pédagogiques innovantes. Toutefois, cette orientation favorable ne se traduit pas systématiquement par une appropriation homogène. Le sentiment de compétence semble fortement dépendre de l'expérience concrète. Il dépend également du soutien pédagogique et de la qualité de l'environnement de formation. Ils doivent offrir des conditions sécurisantes et propices à l'expérimentation.

La satisfaction vis-à-vis de la formation universitaire reçue en matière d'intégration du numérique demeure relativement modérée. L'analyse croisée des données confirme que l'adoption effective dépend non seulement des représentations positives, mais également des conditions de formation et des attributs perçus de l'innovation (testabilité, complexité, compatibilité, visibilité) comme le souligne Rogers (2003). Ces résultats plaident en faveur d'une refonte des dispositifs de FI orientée vers une acculturation numérique authentique, critique et contextualisée.

Il ne suffit plus de sensibiliser les futurs enseignants au numérique. Il est important de leur offrir des expériences guidées, critiques et créatives. Ces expériences doivent favoriser la réflexivité et la collaboration. Cette posture est nécessaire pour transformer les croyances favorables en compétences professionnelles durables. Elle doit être en cohérence avec les finalités d'une éducation inclusive, équitable et résolument tournée vers les enjeux du 21^e siècle. L'adhésion déclarée aux TNs et à l'IA témoigne d'une internalisation des discours normatifs internationaux sur l'innovation éducative, mais ne garantit pas leur transposition dans les pratiques réelles. L'écart entre croyance et action révèle un modèle de formation encore centré sur des usages conventionnels peu propices à une appropriation critique et créative du numérique. Ces constats invitent à repenser l'ingénierie des dispositifs de FI à partir d'une approche systémique. Cette approche doit intégrer les ressources matérielles, les pratiques concrètes, les croyances professionnelles et les enjeux institutionnels. Il souligne également la nécessité de concevoir des scénarios pédagogiques variés et contextualisés. Ces scénarios doivent être capables de répondre aux exigences d'une compétence numérique professionnelle en constante évolution. La formation devrait articuler les valeurs perçues aux expériences authentiques. Elle doit soutenir l'émergence d'une auto-efficacité numérique solide à travers des feedbacks constructifs, des modélisations inspirantes et des environnements d'apprentissage inspirants.

Références

- Akrouti, I. et Nab, K. (2025). L'adoption des TNs et de l'IA dans la professionnalisation des futurs enseignants du primaire : Enjeux et perspectives. SHS Web of Conferences, 214, 01018, 1–11. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202521401018>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (2007). Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle (J. Lecomte, trad.). Bruxelles: De Boeck. (Ouvrage original publié en 1997 sous le titre Self-efficacy, New York, NY : Freeman).
- Baron G.-L., Bruillard É. (2003). Information and communication technology: models of evaluation in France. Evaluation and Program Planning (Elsevier publications), 26 (2), 177 - 184.
- Brotcorne P., Damhuis L., Laurent, V., Valenduc G. et Vendramin P. (2010). Diversité et vulnérabilité dans les usages des TIC. La fracture numérique au second degré (Série Société et avenir), Academia Press : Gent. ISBN 978 90 382 1698 0
- Caneva, C. (2017). Les enjeux de l'utilisation des TIC dans les institutions de formation des enseignants au Costa Rica. Thèse de l'université de Montréal.
- Chaptal, A. (2012). L'école et le numérique : Une mise en perspective historique. In Sciences de l'éducation, 38 (3), 45–67.
- Charlier, B., Daele, A. et Deschryver, N. (2002). Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement. Revue des sciences de l'éducation, 28 (2), 345–365. DOI <https://doi.org/10.7202/007358ar>
- Le Deuff, O. (2012). La formation aux cultures numériques, Limoges, FYP Éditions, 160 p. ISBN : 978-2-91657-154-6
- Ala-Mutka, K. (2011). Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding. JRC Technical Reports.
- Rogers, E. M (2003). Diffusion of Innovations (5th ed.). New York: The Free Press.
- UNESCO (2002). Le Référentiel de compétences TIC pour les enseignants de l'UNESCO est régi par la licence Creative Commons Attribution 4.0 International. Troisième version ; ISBN 978-92-3-100285-4.
- UNESCO (2011). TIC UNESCO : Un référentiel de compétences pour les enseignants, Organisation des Nations Unies pour l'éducation et la culture. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475F.pdf>.
- UNESCO (2018). Le Référentiel de compétences TIC pour les enseignants de l'UNESCO est régi par la licence Creative Commons Attribution 4.0 International. Troisième version, ISBN 978-92-3-100285-4.
- UNESCO (2025). Référentiel de compétences en IA pour les enseignants. DOI <https://doi.org/10.54675/BQZD8407>
- Williams, D., Coles, L., Wilson, K., Richardson, A. et Tuson, J. (2000). Teachers and ICT : current use and future needs. British Journal of Educational Technology, 31(4), 307-320. <https://doi:10.1111/1467-8535.00164>

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education– where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>.

Conceptions étiologiques de la β -Thalassémie majeure auprès d'une population tunisienne d'enfants atteints : Réductionnisme maternel génétique imposant une éducation aux risques des maladies héréditaires

Manel BAROUNI¹

Maitre assistante en Sciences de l'éducation et Didactique de la Biologie appliquée à l'éducation à la santé, Institut Supérieur de l'Education et la Formation continue, Université virtuelle de Tunis

DOI : <https://doi.org/10.71895/PRSM/revue-rise.n6.94>

Résumé

En Tunisie, la β -thalassémie majeure ne cesse de constituer un notable problème de santé publique. Sa prévalence indique un nombre significatif d'enfants et d'adolescents tunisiens qui continuent à vivre avec cette maladie chronique handicapante touchant négativement à l'aspect scolaire et psycho-social de la personne atteinte.

Dans une perspective didactique de promotion de la qualité de vie des patients thalassémiques et de développement de leur bien-être global, veiller à la lutte contre ce fléau à travers l'éducation aux risques génétiques de transmission de cette maladie héréditaire, nous amène à comprendre, chez les individus atteints, les logiques et les rationalités causales qui articulent leurs conceptions étiologiques.

Il s'agit d'une étude qualitative par entretien semi-directifs, réalisée auprès 30 patients atteint d'une β -thalassémie majeure, suivis au Centre National de Greffe de Moelle Osseuse de Tunis.

L'analyse des conceptions étiologiques de la β -thalassémie majeure chez les patients tunisiens montre une tendance significative à l'essentialisation maternelle de la cause de la maladie. Des logiques de culpabilisation maternelle ont été mis en évidence, évoquant un réductionnisme génétique maternel manifeste qui dévalorise le rôle de la femme et discrimine la mère en tant que responsable de la maladie.

¹ bar_manel@yahoo.fr

Une approche éducative plus équitable et plus inclusive, se basant sur une éducation aux risques génétiques des maladies héréditaires, qui lutte contre la stigmatisation genrée et qui cible la responsabilisation partagée afin de dépasser les obstacles socio-culturels et idéologiques, s'avère indispensable pour promouvoir une compréhension biparentale de l'hérédité et des risques génétiques.

Mots clés : β -thalassémie majeure, Conceptions étiologiques, réductionnisme maternel génétique, éducation aux risques, dispositif didactique.

Abstract

In Tunisia, β -thalassemia major continues to be a significant public health problem. Its prevalence indicates a substantial number of Tunisian children and adolescents who continue to live with this chronic, debilitating disease, negatively impacting their educational and psychosocial aspects. From a didactic perspective aimed at promoting the quality of life of thalassemic patients and developing their overall well-being, addressing this scourge through education on the genetic risks of transmitting this hereditary disease leads us to understand, in affected individuals, the logics and causal rationalities that shape their etiological conceptions.

This is a qualitative study through semi-structured interviews conducted with 30 patients suffering from major β -thalassemia, followed at the National Bone Marrow Transplant Center of Tunis. The analysis of the etiological conceptions of major β -thalassemia among Tunisian patients shows a significant trend towards maternal essentialism regarding the cause of the disease. Maternal blame logics have emerged, evoking a manifest maternal genetic reductionism that devalues the role of women and discriminates against mothers as responsible for the disease.

A more equitable and inclusive educational approach, based on education about the genetic risks of hereditary diseases, which combats gender stigma and targets shared responsibility to overcome socio-cultural and ideological barriers, is essential to promote a biparental understanding of heredity and genetic risks.

Keywords: β -thalassemia major, etiological concepts, maternal genetic reductionism, risk education, didactic device.

Introduction

Depuis quelques décennies, les recherches en hématologie moléculaire et cellulaire et en cytogénétique ont amplement permis de comprendre les critères de diagnostic et les caractéristiques étiologiques des hémoglobinopathies, en tant que, pathologies génétiques et héréditaires de l'hémoglobine.

La β -Thalassémie majeure représente l'une des hémoglobinopathies les plus fréquentes au monde, particulièrement dans une large ceinture géographique s'étendant du bassin méditerranéen au Moyen-Orient, au sous-continent indien et à l'Asie du Sud-Est (Thalassaemia International Federation) (Weatherall & Clegg, 2001). La Tunisie, par sa position géographique méditerranéenne, fait partie des pays où cette affection génétique constitue un problème de santé publique notable (Ben Romdhane et al, 2012).

La β -Thalassémie majeure, également appelée maladie de Cooley, est une maladie génétique grave, transmise selon un mode autosomique récessif, affectant la synthèse des chaînes β -globines (Cappellini et al, 2020). Elle est caractérisée par une déficience dans la production de la chaîne β de l'hémoglobine, qui se manifeste par une anémie microcytaire et hypochrome, sévère dès la petite enfance, imposant un rythme transfusionnel et un traitement chélateur à long cours et dont l'abstention peut aboutir à des complications fâcheuses. Cette maladie n'est symptomatique qu'après plusieurs mois de la vie, mais peut être repérée à la naissance via le dépistage néonatal.

En Tunisie cette maladie fait partie des hémoglobinopathies les plus fréquentes et ne cesse de constituer un véritable problème de santé publique redoutable en raison de sa sévérité clinique et des conditions socioéconomiques du pays qui favorisent le nombre de sujets atteints (Barouni et al, 2019). En effet, en Tunisie, la fréquence du trait bêta-thalassémique (porteurs sains hétérozygotes) est estimée à environ 2,21 %, et l'incidence de la forme majeure est d'environ 50 nouveaux cas diagnostiqués chaque année (Sahli et al, 2023). Cette prévalence indique un nombre significatif d'enfants et d'adolescents tunisiens qui continuent à vivre avec cette maladie chronique handicapante touchant négativement à l'aspect scolaire et psycho-social de la personne atteinte (Barouni & Abbes, 2024).

Or, bien que les mécanismes génétiques de cette maladie soient aujourd'hui clairement établis, peut-on parler aujourd'hui d'une compréhension sûre et d'une connaissance exhaustive et définitive sur la nature et les bases biologiques de la transmission de ce type de pathologie, et ce, auprès des patients atteints, futurs citoyens et parents de demain?

Devant une telle problématique, et dans une perspective didactique de promotion de la qualité de vie des patients thalassémiques et de développement de leur bien-être global, veiller à la lutte contre ce fléau à travers l'éducation aux risques de transmission de cette maladie génétique et héréditaire, nous amène à comprendre, chez les individus atteints, les logiques et les rationalités causales qui articulent leurs conceptions étiologiques pouvant ainsi retentir sur leur comportement et leur pouvoir d'agir face cette maladie incurable. Cet objectif, sera la base d'un accompagnement éducatif, complémentaire au son suivi médical et à la prise en charge thérapeutique (HAS, 2010), tout en prenant en considération les besoins singuliers de l'enfant thalassémique, en termes de connaissances relatives aux différents aspects de sa maladie. En effet, la plus grande part de la recherche sur les causes des maladies chez l'homme a une intention cognitive mais également pratique (Vineis, 1992). Mettre en évidence l'univers conceptuel et se référer à la causalité de la maladie, sera de grande utilité pour les éducateurs à la santé, les personnes malades, les familles, les thérapeutes, les communautés et les sociétés afin de déterminer les interventions éducatives efficaces et les approches thérapeutiques qui semblent les plus adéquates.

Partant du fait que « La conception n'est pas le produit de la pensée, elle est le processus même de l'activité mentale. Elle devient une stratégie, à la fois comportementale et mentale » (Giordan & De Vicchi, 1987), chaque patient élabore une interprétation personnelle de sa maladie à partir de ses références culturelles et sociales (Kleinman, 1978), ainsi, il possède un « modèle explicatif » qui met en lumière la diversité culturelle de ses conceptions (Barouni et al, 2017).

Dans ce cadre, une démarche holistique d'éducation selon un modèle biopsychosocial ouvert sur l'environnement socio-culturel et économique du patient thalassémique, dès son enfance, se révèle indispensable. Une telle stratégie éducative qui prend en considération les conceptions, les croyances et les préjugés du patient relativement à sa maladie s'avère un facteur clé pour promouvoir son pouvoir d'agir face à cette pathologie héréditaire.

Cette étude vise à analyser les conceptions étiologiques de la β -thalassémie majeure auprès d'un échantillon de patients tunisiens, afin d'identifier les mécanismes symboliques sous-jacents à l'attribution de la cause de la maladie. Les résultats attendus, représenteront, pour les acteurs éducatifs de la santé, une ressource pour donner sens aux stratégies cognitives adoptées par les patients thalassémiques, dont le repérage et la caractérisation permettront d'orienter les actions éducatives préventives et curatives contre ce fléau.

C'est un atout supplémentaire en matière de promotion de la santé des thalassémiques et de prévention des risques de transmission génétiques de cette hémoglobinopathie.

Méthodologie de la recherche

Notre étude est qualitative, elle vise à relater des phénomènes relatifs à la causalité de la β -thalassémie majeure chez les personnes atteintes.

➤ Site de l'étude

La recherche s'est déroulée au service d'hématologie pédiatrique du Centre National de Greffe de Moelle Osseuse de Tunis qui représente le seul centre spécialisé dans la prise en charge des hémoglobinopathies en Tunisie.

➤ Population d'étude

Notre étude a été réalisée auprès d'un échantillon de convenance comportant 30 patients obéissants aux critères méthodologiques d'inclusion préfixés.

***Critères d'inclusion**

Il a été inclus dans notre population d'étude, tout patient atteint d'une β -thalassémie majeure, qui accepte de faire partie de notre étude et qui est âgé de 7 ans à 15 ans.

Le choix de cette tranche d'âge est déterminé par les travaux de Piaget qui situe l'âge de 7 ans dans le début de la phase de la pensée logique où l'enfant passe d'une pensée égocentrique à un stade de déduction, de rationalisation et de socialisation (Piaget, 1937). De ce fait, cet âge correspond à un stade où l'enfant possède un niveau suffisant de conscience de sa maladie et révèle des capacités suffisantes pour extérioriser librement ses conceptions et ses pensées.

➤ Outils de collecte des données

Afin de comprendre le patient dans son contexte et sa globalité biopsychosociale, et afin d'affronter toutes sortes d'obstacles ou de situation-problème qu'il peut confronter en tant qu'un sujet social actif qui interagit avec son environnement et qui construit un univers de sens pour la causalité de sa maladie, l'étude a été réalisée en utilisant la technique d'entretien semi-directif.

Notre outil de collecte des données a été élaboré en fonction des objectifs de la recherche.

➤ Démarche pratique de la collecte des données

Les entretiens ont été menés à l'aide d'un guide d'entretien qualitatif semi-structuré (Tableau I), avec un langage adapté à l'âge des interviewés.

Ce guide comprend une question principale pour initier l'interview, ainsi qu'une question structurée pour clarifier les réponses ou solliciter des explications.

Les entretiens commençaient en utilisant une question amorce : « D'après vous, quel est l'origine de votre maladie ? »

Les entretiens ont été enregistrés, transcrits, puis anonymisés.

Section	Questions	Objectif et dimension étudiée
	Question non structurée <i>D'après vous, quel est l'origine de votre maladie?</i>	Initier les interviewés à extérioriser leur conceptions étiologiques de leur maladie
Conceptions étiologiques	Questions structurées <i>Pouvez-vous spécifier ou expliquer d'avantage votre point de vue causal ?</i>	Clarifier les conceptions et solliciter des explications ou des argumentations

Tableau 1 : Guide d'entretien semi structuré

➤ **Considérations éthiques**

La recherche dans le domaine de l'éducation à la santé doit inévitablement être soumise à des principes éthiques clairs et uniformisés. Conformément à la déclaration d'Helsinki relatives aux principes éthiques applicables à la recherche médicale impliquant des êtres humains, au cours de la présente recherche, nous avons veillé au respect de la dignité de la personne interrogée à travers :

-L'obtention d'un accord administratif auprès du directeur général du Centre National de Greffe de Moelle Osseuse de Tunis, ainsi qu'auprès du médecin pédiatre chef du service Immuno-hématologie pédiatrique.

-L'obtention d'un consentement éclairé auprès du tuteur accompagnant du patient, et ce, suite à la présentation des objectifs de notre recherche.

-Le respect de l'autonomie: Nous avons veillé à donner toutes les informations aux enfants sollicités et à leurs tuteurs pour qu'ils puissent prendre une décision sans aucune contrainte. Chaque participant était informé sur le droit de refuser ou de se retirer à tout moment de la recherche

-Le respect de la véracité: Les personnes sollicitées ont reçu une information vraie, claire et complète à propos de l'objectif de notre recherche

-Le respect de la fidélité: Nous avons veillé à la fidélité dans la transcription des entretiens

-Le respect de la confidentialité: Nous avons veillé à ce que les informations recueillies lors de notre recherche ne pourront pas être divulguées sans l'accord du tuteur de la personne concernée.

➤ **Modalité d'analyse des données**

Les entretiens ont été enregistrés, transcrits et anonymisés avant l'analyse thématique de toutes les évocations étiologiques faites selon l'approche de Braun et Clarke (2006). Un codage manuel et croisé, suivi d'un regroupement des catégories en thèmes significatifs, a abouti à l'identification de deux grandes conceptions. Dans un souci d'objectivité, une double transcription a été réalisée, et la saisie des données a été réalisée à l'aide du logiciel Epi-Info version 6.04

Résultats

➤ Caractéristiques sociodémographiques des patients interrogés

Plus que la moitié des patients sont de sexe masculin (60%) avec un sexe ratio (M/F) de 1.5. Leur âge varie de 7ans à 15 ans, avec une tranche d'âge dominante de 10 à 12 ans (24%).

Au total 63,33% des thalassémiques ont un niveau d'étude primaire, 43,33% sont originaires du Nord-Ouest et 80 % sont issus d'un mariage consanguin.

Nos résultats dévoilent que 56,66% des patients interrogés possèdent au moins une fratrie touchée par la maladie, 60% de leurs pères appartiennent à une catégorie socioprofessionnelle de type « Ouvrier », et 66,66 de leurs mères sont des « Femmes au foyer »

➤ Conceptions étiologiques des enfants thalassémiques

Les patients ont été regroupés en fonction de leurs conceptions relatives à la causalité de leur maladie. L'analyse qualitative de leur verbatim aboutissant aux données en pourcentage, nous ont permis d'identifier deux grandes catégories de conceptions étiologiques regroupant des sous-catégories.

1. Conceptions materno-centrique

Indépendamment de la reconnaissance valide du mécanisme étiologique de l'apparition de leur maladie, le discours de 80 % des enfants thalassémiques mentionne uniquement la mère comme la seule responsable de leur atteinte par cette hémoglobinopathie. Sans référence explicite au père, la β -thalassémie majeure est conçue comme une maladie acquise à travers la mère ce qui dévoile une étiologie centrée sur la mère et entachée par une discrimination féminine genrée qui réduit la causalité de la maladie seulement à la mère. Ce constat a été révélé suite à une analyse plus fine de cette conception qui a démontré que les paroles se structurent autour de deux sous catégories: un réductionnisme maternel génétique et un réductionnisme maternel non génétique.

***Conception de réductionnisme maternel génétique**

Dans 53.33 % des verbatim, les patients considèrent leur mère comme le seul vecteur de la transmission génétique de leur maladie. La β -thalassémie majeure est conçue comme "venue du sang de la mère".

En effet, plusieurs enfants utilisent l'expression :

« C'est à cause du sang de maman que je suis malade ».

"C'est dans le sang de ma mère que la maladie m'est venue",

« Je suis né avec cette maladie que ma mère m'a transmis à travers ses gènes qui se sont manifestés suite au mariage consanguin de mes parents »

« C'est à cause de ce qui existe dans le sang de ma mère que je suis malade »

« J'ai hérité cette maladie de ma mère car elle est une cousine à mon père »

***Conception de réductionnisme maternel non génétique**

26.67% des enfants thalassémiques interviewés attribuent une causalité d'origine extérieure pour leur maladie. Ils évoquent une acquisition non innée moyennant des facteurs externes qui ont altéré leur santé, malgré leur naissance saine.

Selon ces thalassémiques, la maladie est transmise à partir de leur mère à cause d'un problème de virilité touchant à son corps, en tant que femme fragile aux agressions environnementales et spirituelles.

Selon cette conception, plusieurs facteurs déclencheurs ont été évoqués, tel que la mauvaise qualité de l'allaitement due à une maladie antérieure mal soignée, un déséquilibre psychologique de la mère, l'incorporation de la maladie dans le corps de la mère suite à une première grossesse donnant une fratrie touchée, le destin, un mauvais œil transmis....

« Je suis né sain, mais la maladie m'a été transmise avec l'allaitement maternel ».

« Quand je suis né j'étais indemne de toute maladie puis j'étais touché à cause de l'affaiblissement de ma mère suite à sa maladie antérieure ».

« La maladie était incorporée dans mon organisme suite à la souffrance de ma mère à cause du décès de mon oncle durant sa grossesse ».

« C'est mon destin d'avoir une mère qui m'a transmis cette maladie »

2. Conception étiologique de génétique bi-parentale

Seulement 20% des thalassémiques conçoivent leur maladie comme la conséquence d'une transmission parentale. Selon eux, ils sont nés en portant cette pathologie héritée de leurs parents, par un mécanisme génétique.

« J'ai eu cette maladie car mes parents sont des cousins »

« C'est ma mère et mon père qui ont déjà cette maladie »

« C'est à cause du mariage consanguin de mes parents que les gènes de ma mère m'ont été transmis »

« Je crois que ce sont mes parents qui nous ont transmis cette maladie ».

Discussion

Cette recherche a pu montrer que les conceptions qui sous-tendent l'origine de la β -Thalassémie majeure en Tunisie, demeurent encore désorientées par rapport au discours scientifique (Barouni et al, 2017).

Notre étude a mis le point sur un phénomène qui continue à exister dans nos sociétés malgré les avancées scientifiques et biomédicales. Il s'agit d'une discrimination génétique genrée révélée chez une population d'enfants thalassémiques, qui se trouvent vulnérables et marginalisés au sein de leur société à cause de leur atteinte par cette maladie (Barouni et al, 2019).

En effet, dans le contexte tunisien, une tendance à attribuer la responsabilité de la transmission de la maladie à la mère persiste encore. L'attribution de la cause de β -Thalassémie majeure, et en particulier la récurrence d'un **réductionnisme maternel**.

Ce phénomène s'inscrit dans une logique socio-symbolique émanant du sens commun où la mère est perçue comme responsable, non seulement de la grossesse, mais aussi de toute anomalie touchant à l'enfant. Cette conception semble être enracinée dans un imaginaire social patriarcal, selon lequel la femme moyennant sa grossesse et sa maternité est considérée à double responsabilité: celle de donner la vie mais aussi celle d'en assumer les défaillances.

Mais ce qui paraît alarmant, c'est que, face à une méconnaissance de la génétique biparentale en tant que mécanisme de transmission pour la β -thalassémie majeure, nos résultats ont mis en exergue un **réductionnisme génétique maternel** qui accuse la mère en tant que vecteur de transmission de cette hémoglobinopathie avec un effacement décelé de la responsabilité paternelle. En effet, ces enfants thalassémiques pensent que la contribution génétique du père est minimisée voire inexistante. Cette conception qui déresponsabilise les pères semble être renforcée par une vision unilatérale de la transmission de la maladie, prenant appui sur le sens commun qui propage de fausses idées basées sur une idéologie sexiste du sang masculin « pur » et « noble », porteur de l'héritage et de l'identité familiale et sociale, tandis que les anomalies ou les maladies seraient importées ou introduites par la mère ce qui dévoile une stigmatisation maternelle (Nouar & Valenti, 2001). C'est ainsi que la découverte de cette maladie conduit souvent à des problèmes familiaux, allant du désengagement paternel et l'aboutissant même du divorce des parents. Une telle situation, accentue la souffrance de la mère et peut lui engendrer des conséquences psychologiques et sociales lourdes (Kleinman, 1988). Ces conceptions ont tendance même à freiner l'éducation aux risques génétiques et la prise en charge prénuptial. En effet, la crainte d'être victime de discrimination génétique peut être à l'origine de refus des tests génétiques nécessaires pour un diagnostic médical prénuptial ou même à une interruption d'une grossesse à risque, encore plus à participer à la recherche en génétique.

Transformer, auprès des personnes atteintes, dès leur enfance, ce regard du statut de la mère, considérée comme la responsable de ce « malheur » qui touche soudainement à la famille, et s'affranchir des idées reçues de l'entourage émanant du sens commun, s'avère alors un travail éducatif indispensable.

Dans ce cadre, Vygotski (1926) reconnaît une limite à ce que l'enfant seule peut comprendre, suite à sa confrontation à l'entourage, et donne en parallèle une grande importance à l'instruction et à l'éducation. Dans ce sens, Vygotski parle de la notion de « zone proximale de développement », qui rend compte des rapports entre apprentissage et développement au cours de l'histoire sociale de l'enfant. Il distingue les apprentissages qui résultent principalement de l'expérience de l'enfant dans son environnement quotidien et ceux qui résultent d'une action intentionnelle de l'adulte et de l'institution scolaire ou éducative.

Au niveau cognitif, notre travail montre que l'exposition précoce aux explications biologiques valides de la β -thalassémie majeure est importante pour la compréhension de sa modalité de transmission. En effet, les valeurs socioculturelles fondées sur la discrimination maternelle et l'inégalité genrées doivent être prises en considération pour lutter contre toute désorientation et distorsion du savoir scientifique et biomédical. Ces résultats rejoignent ceux trouvés par Barouni et ses collaborateurs (2017), Alfieri & Taverne(200) et Avene (199), suite au constat incriminant la mère comme « passerelle» des maladies chroniques à travers son corps et ses produits biologique tel que le lait défectueux.

Ainsi, pour ces enfants thalassémiques, étant donné que ce réductionnisme génétique maternel peut être considéré comme une construction culturelle dans un contexte de faible littératie en santé génétique, mais également entretenu par un discours médical insuffisamment vulgarisé ou parfois centré uniquement sur la mère lors des entretiens prénataux, surtout en contexte de dépistage, il serait souhaitable de bâtir des dispositifs didactiques éducatifs à cible d'amélioration des connaissances et développement des conceptions des thalassémiques, agencant le fonctionnement cognitif avec la régulation socioculturelle et ce, pour une meilleure qualité de vie et de prise en charge sanitaire. Il s'agit de mettre l'accent sur le système de croyance de l'enfant thalassémique et de remettre en cause les préjugés et les idées négatives non fondées scientifiquement. Il s'agit d'une éducation aux risques génétiques et une sensibilisation à l'environnementalisme en mettant l'accent que l'influence interactive des facteurs génétiques et environnementaux (Lambert, 2014).

Néanmoins notre recherche semble être confrontée à quelques limites telles que l'échantillonnage qui ne couvre qu'une population partielle non représentative de la totalité des patients thalassémiques d'âge pédiatrique de la Tunisie, d'autant plus que notre étude n'intègre pas la parole des professionnels de santé, qui pourrait éclairer davantage le fondement des conceptions étiologiques des patients thalassémiques.

Conclusion

Dans une perspective didactique de promouvoir leur qualité de vie et de développer leur bien-être global, notre intérêt a porté sur la valorisation de prise de parole des enfants thalassémiques. Cet article puise dans leur socle référentiel pour refléter la structuration de leurs conceptions étiologiques de leur maladie, tout en mettant en jeux les facteurs socioculturels intervenants.

L'analyse des conceptions étiologiques de la β -thalassémie majeure chez les patients tunisiens montre une tendance significative à **l'essentialisation maternelle** de la cause de la maladie. Au sein de leurs conceptions, des logiques de culpabilisation maternelle ont été mis en évidence, évoquant un réductionnisme génétique maternel manifeste qui dévalorise le rôle de la femme et discrimine la mère en tant que responsable de la maladie.

Il émerge que, relativement à la β -thalassémie majeure, le mécanisme de transmission génétique maternelle, évoqué par ces thalassémiques, renvoi vers une appropriation subjective d'un savoir causal désorienté par rapport aux conceptions étiologiques biomédicales. Ceci peut expliquer le refus du diagnostic génétique prénuptial ou même de l'interruption d'une grossesse à risque, encore plus de participer aux recherches génétiques de la part des femmes. Cette situation peut retentir négativement sur le processus de soin et sur la qualité de vie des thalassémiques.

Cette lecture socioculturelle et genrée de la causalité de la β -thalassémie majeure interpelle non seulement les acteurs de l'éducation sanitaire mais aussi les professionnels de santé et de l'éducation scolaire. Ainsi, un accompagnement multidisciplinaire éducatif, didactique et psychologique s'avère nécessaire.

Il devient impératif de déconstruire les conceptions stigmatisantes et de promouvoir une éducation génétique équitable et sensible aux réalités et aux innovations scientifiques, et ce à travers une rationalisation du fonctionnement cognitif et une régulation de l'impact socioculturel.

Une approche éducative plus équitable et plus inclusive, se basant sur une éducation aux risques génétiques des maladies héréditaires, qui lutte contre la stigmatisation genrée et qui cible la responsabilisation partagée afin de dépasser les obstacles socio-culturels et idéologiques, s'avère indispensable pour promouvoir une compréhension biparentale de l'hérédité et des risques génétiques. Une telle stratégie éducative doit cibler la déconstruction des stéréotypes sociaux moyennant des dispositifs éducatifs efficaces inclusifs et collaboratifs, qui respectent la singularité et la spécificité des personnes atteintes par cette hémoglobinopathie discriminante et handicapante.

Il est donc nécessaire de renforcer la collaboration entre chercheurs, professionnel de santé, éducateur à la santé, enseignants des écoles et représentants des patients, tout en renforçant la formation éducative du personnel soignant médical et paramédical.

Bibliographie

- Alfieri, C., & Taverne, B. (2000). Perceptions de la transmission des maladies par l'allaitement maternel au Burkina Faso. In : Desclaux A, Taverne B. Allaitement et VIH en Afrique de l'Ouest. De l'anthropologie à la santé publique. Paris : Karthala.
- Averne, B. (1999). Représentations de la transmission mère-enfant du sida, perception du risque et messages d'information sanitaire au Burkina Faso. *Cahier santé*, 9, 195-204.
- Barouni, M., & Abbes, S. (2024). Vécu scolaire d'enfants atteints de maladie chronique : récit de vie d'anciens élèves thalassémiques tunisiens avec abandon scolaire précoce. *La psychiatrie de l'enfant*, 1 (67). 67- 81.
- Barouni, M., Bejaoui, M., Mellouli, F., Aroua, S., Abbes, S., Bejaoui, M. (2019). Retentissement psychosocial et scolaire de la bêta-thalassémie majeure en Tunisie. *Soins Pédiatrie/Puériculture*, 40(308), 38-42. DOI : 10.1016/j.spp.2019.03.008
- Ben Romdhane, H. et al. (2012). Épidémiologie des maladies génétiques en Tunisie. *Revue Tunisienne de Santé Publique*.
- Berquin A. (2010). Le modèle biopsychosocial : beaucoup plus qu'un supplément d'empathie. *Revue de Médecine Suisse*, 9, 1511-1513.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Giordan A, De Vicchi G. (1987). Les origines du savoir, des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques. Paris, Delachaux et Niestlé.
- Kleinman A. Eisenberg L. (1978). Good B. Culture, Illness, and Care. *Annals of Internal Medicine*, 88 (2), 251-258.
- Kleinman A. (1988). *Illness Narratives: Suffering, Healing, and the Human Condition*. Basic Books.
- Lambert, N. (2014). Génétique et transmission transgénérationnelle. *Cahiers de psychologie clinique*, 43(2), 11-28. <https://doi.org/10.3917/cpc.043.0011>
- Nouar J-Y, Valenti C. (2001). Du sang et des femmes. *Histoire médicale de la menstruation à la Belle Époque*. *Clio Femmes, Genre, Histoire*, 14, 207- 229.
- Sahli, A., et al. (2023). Epidemiological and clinical characteristics of 66 Tunisian patients with sickle cell disease and β -thalassemia. *BMC Medical Genetics*, 24(1), 288. DOI: 10.1186/s12881-023-02672-x
- Cappellini, M. D., Cohen, A., Porter, J., Taher, A., & Viprakasit, V. (2020). Guidelines for the Management of Transfusion Dependent Thalassaemia (TDT). 3rd edition, Thalassaemia International Federation.
- Weatherall, D. J., & Clegg, J. B. (2001). *The Thalassemia Syndromes*. Blackwell Science.

Penser Différemment, Enseigner Différemment : Vers des Approches Pédagogiques Innovantes et Créatives

Yosra BITRI¹

Doctorante à l'ISEFC, Université Virtuelle de Tunis, Laboratoire Matériaux et Fluides,
Université de Tunis

Moez GUETTARI²

Maître de conférences à l'IPEIT, Laboratoire Matériaux et Fluides,
Université de Tunis

DOI : <https://doi.org/10.71895/PRSM/revue-rise.n6.97>

Résumé

Le monde éducatif est confronté à un défi de taille : comment adapter les méthodes d'enseignement traditionnelles aux besoins éducatifs actuels, axés sur la créativité, l'innovation et la pensée critique ? Cet article explore cette problématique en mettant en avant l'importance de repenser les approches pédagogiques pour répondre aux exigences du XXI^e siècle. En s'appuyant sur une revue de littérature solide, il met en exergue les théories et concepts inhérents à la créativité, à l'innovation et à l'éducation, tout en comparant les approches éducatives traditionnelles à celles plus novatrices. L'objectif est de démontrer l'efficacité des pratiques pédagogiques innovantes à travers des résultats empiriques tangibles. En intégrant diverses perspectives et en évitant les redondances, cet article aspire à inspirer des changements positifs dans les pratiques éducatives, en offrant un aperçu clair et motivant des bénéfices des approches pédagogiques créatives et innovantes pour les apprenants.

Mots clés : *Méthodes d'enseignement, Besoins éducatifs, Créativité, Innovation, Pensée critique.*

¹ bitri.yosra@gmail.com

² gtarimoez@yahoo.fr

Abstract

The world of education faces a major challenge: how to adapt traditional teaching methods to today's educational needs, which focus on creativity, innovation, and critical thinking. This article explores this issue by highlighting the importance of rethinking pedagogical approaches to meet the demands of the 21st century. Drawing on a solid and well-referenced literature review, it highlights the theories and concepts inherent in creativity, innovation, and education, while comparing traditional educational approaches with more innovative ones. The aim is to demonstrate the effectiveness of innovative teaching practices through tangible empirical results. By integrating diverse perspectives and avoiding redundancy, this article aims to inspire positive change in educational practices by offering a clear and motivating overview of the benefits of creative and innovative teaching approaches for learners.

Keywords : Teaching methods, educational needs, Creativity, Innovation, Critical thinking.

Introduction :

Dans un monde en perpétuelle transformation, où l'éducation se positionne comme un levier fondamental du développement humain, les méthodes pédagogiques traditionnelles, longtemps dominées par la transmission descendante des savoirs, montrent aujourd'hui leurs limites face aux exigences du XXI^e siècle (Dehaene, 2012 ; Meirieu, 2007). Ces approches centrées sur la mémorisation, la discipline et l'autorité, bien qu'elles aient permis de structurer des générations d'apprenants, peinent désormais à répondre aux aspirations d'une société où la pensée critique, la créativité, la capacité à résoudre des problèmes complexes et à coopérer deviennent essentielles (OCDE, 2018).

Face à ces mutations, les systèmes éducatifs se trouvent confrontés à une redéfinition de leurs finalités. Il ne s'agit plus simplement de transmettre des connaissances, mais de former des individus capables de penser de manière critique, de collaborer efficacement, de créer et d'innover, en s'adaptant à des contextes variés et incertains (Robinson, 2011 ; Tricot, 2017). L'apprentissage devient ainsi un processus continu, qui commence dès le plus jeune âge et se prolonge tout au long de la vie. Il peut se réaliser par l'expérience, mais surtout par l'éducation formelle, qui reste le vecteur privilégié de transmission et d'appropriation du savoir.

Dans cette perspective, l'éducation est plus que jamais appelée à se réinventer. Elle est perçue comme le moteur de la valorisation des connaissances et de l'inclusion sociale, mais aussi comme un vecteur d'intégration dans un monde du travail en pleine mutation. Les environnements numériques, les transformations technologiques, les besoins en compétences transversales et l'émergence de formes d'intelligence multiples (Gardner, 1993) appellent à un changement profond des pratiques d'enseignement. Dès lors, une pédagogie innovante devient indispensable, car elle transcende les méthodes classiques pour s'adapter aux besoins contemporains d'apprentissage et de professionnalisation. Pourtant, malgré une prise de conscience croissante perceptible dans les politiques éducatives et les discours institutionnels, la transition vers une pédagogie plus créative et différenciée reste souvent difficile à mettre en œuvre dans les contextes éducatifs. Les enseignants, confrontés aux contraintes des programmes, aux exigences horaires, aux limites de la formation initiale et continue, ainsi qu'au manque de ressources, font face à de multiples obstacles à l'intégration de ces nouvelles approches.

Comprendre ces freins, mais aussi mettre en lumière les pratiques émergentes et les perceptions enseignantes, apparaît essentiel pour accompagner et soutenir cette mutation. C'est dans ce contexte que s'inscrit cette recherche, l'objectif est d'explorer les perceptions et les pratiques des enseignants de disciplines variées face à l'évolution des approches pédagogiques. Elle cherche à identifier les défis rencontrés, les stratégies mises en œuvre, et les éventuelles pistes d'action pour favoriser une transition vers une pédagogie plus créative, interactive et inclusive. Elle vise également à mieux cerner le rôle que peuvent jouer les enseignants dans cette dynamique, en tant qu'auteurs du changement pédagogique.

La problématique centrale peut ainsi être formulée comme suit : À la lumière des besoins éducatifs contemporains, et en prenant appui sur les perceptions ainsi que les pratiques des enseignants, comment repenser les approches pédagogiques traditionnelles afin de promouvoir la créativité, l'innovation et la pensée critique chez les apprenants ? Ce questionnement s'inscrit dans le prolongement des travaux de recherche en sciences de l'éducation, qui soulignent l'importance d'un changement de paradigme dans la manière de percevoir l'acte d'enseignement/apprentissage à l'école d'aujourd'hui (Chetry, 2024).

Cadre théorique

Pendant longtemps, l'acte enseignement/apprentissage a reposé sur des approches dites traditionnelles, dans lesquelles l'enseignant occupe une position centrale de transmission, tandis que l'apprenant reste en position de récepteur passif. Cette manière d'envisager l'éducation repose sur une structure hiérarchique forte, une discipline rigide et une valorisation de la mémorisation comme principal outil d'apprentissage. Dans ce modèle, les élèves sont le plus souvent évalués en fonction de leur capacité à restituer des connaissances, favorisant ainsi un apprentissage de surface plutôt qu'une réelle compréhension des concepts (Cuban, 2016). L'acte pédagogique s'articule essentiellement autour de la parole magistrale de l'enseignant, considéré comme l'unique source du savoir, tandis que l'élève est placé dans une posture d'écoute et de reproduction. Ce fonctionnement limite les échanges, réduit les possibilités d'interaction et freine l'expression de la pensée individuelle (Darling-Hammond & Bransford, 2005).

Par ailleurs, l'organisation physique des classes – en rangées face au tableau – traduit et renforce cette asymétrie relationnelle, au détriment de la coopération, du questionnement spontané et de la créativité (Hattie, 2009).

Ces caractéristiques, bien que garantes d'un certain ordre et d'une transmission structurée, ne répondent plus pleinement aux exigences actuelles de l'éducation, notamment en ce qui concerne le développement de compétences complexes comme la pensée critique, la collaboration, la résolution de problèmes ou encore l'innovation. En 1996, John Locke, déjà à son époque, envisageait l'enseignement comme un processus de dépôt du savoir dans l'esprit de l'élève. Mais cette vision, longtemps dominante, est aujourd'hui remise en question par les mutations sociales, technologiques et éducatives contemporaines.

En réaction à ces limites, de nombreuses recherches ont mis en avant la nécessité d'adopter des approches pédagogiques plus innovantes, capables de replacer l'élève au cœur de son apprentissage. Ces approches valorisent l'autonomie, l'expérimentation et l'implication active des apprenants. L'un des piliers de cette transformation est l'apprentissage autodirigé, où l'élève est encouragé à prendre en main son parcours, à explorer ses intérêts, et à devenir acteur de ses savoirs (Selwyn, 2019). Les projets personnalisés, les activités de recherche, l'apprentissage par enquête ou par projet permettent aux élèves de développer des compétences transversales tout en renforçant leur motivation intrinsèque.

Parallèlement, l'intégration raisonnée des technologies éducatives offre de nouvelles opportunités pour différencier les parcours, individualiser les rythmes d'apprentissage, et stimuler la curiosité des élèves. Tablettes, logiciels collaboratifs, plateformes interactives et outils de simulation contribuent à diversifier les supports et à créer des environnements d'apprentissage dynamiques, en phase avec les pratiques numériques des jeunes générations (Watters, 2014).

Un autre levier majeur de ces approches réside dans la dimension collaborative de l'apprentissage. Les élèves sont incités à dialoguer, débattre, co-construire le savoir à travers des situations d'apprentissage collectives : travaux en groupes, jeux de rôles, débats argumentés, résolutions de problèmes complexes, etc. (Johnson, Johnson & Smith, 2014). Ces situations favorisent non seulement l'acquisition de savoirs, mais aussi le développement de compétences socio-émotionnelles essentielles dans le monde d'aujourd'hui.

Ces principes s'inscrivent dans la lignée des réflexions portées en 1938 par John Dewey, pionnier de l'éducation active, qui affirmait que l'apprentissage prend tout son sens lorsqu'il est enraciné dans des expériences vécues et significatives. Selon lui, l'école ne doit pas se contenter de transmettre des contenus, mais préparer les apprenants à devenir des citoyens éclairés, capables de penser par eux-mêmes et d'agir de façon autonome dans un monde en constante évolution (Dewey, 1938).

Ainsi, en opposition aux modèles transmissifs, les approches pédagogiques innovantes et créatives proposent une autre manière d'agir : une pédagogie de la participation, de la réflexion critique, de l'engagement et de la transformation. C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente étude, qui cherche à mieux comprendre les effets des méthodes pédagogiques traditionnelles sur les compétences du XXI^e siècle, à analyser les modalités d'intégration des pratiques innovantes par les enseignants, et à identifier les obstacles qu'ils rencontrent dans cette transition. Trois questions principales guident cette réflexion : Quel est l'impact des méthodes traditionnelles sur le développement des compétences transversales ? Comment les enseignants s'approprient-ils les approches créatives et critiques dans leur enseignement quotidien ? Et enfin, quelles sont les contraintes qui font face à une telle transformation et quelles pistes pourraient être envisagées pour y remédier ? En croisant ces axes d'analyse, il devient possible d'esquisser des pistes concrètes pour réinventer une éducation plus adaptée aux défis contemporains.

Face aux limites des approches traditionnelles, de nombreuses recherches ont souligné la nécessité d'adopter des approches pédagogiques plus innovantes, capables de replacer l'élève au cœur de son apprentissage

Aspects méthodologiques

Ce travail s'inscrit dans le champ de la didactique des disciplines et vise à comprendre comment les enseignants perçoivent, expérimentent et intègrent des approches pédagogiques innovantes dans leurs pratiques. Pour cela, une démarche qualitative a été privilégiée, permettant une exploration approfondie des représentations, des pratiques et des contraintes vécues par les enseignants dans des contextes réels d'enseignement.

L'échantillon a été constitué selon une méthode d'échantillonnage raisonné (Patton, 2002), en vue de garantir une diversité disciplinaire et contextuelle. Les critères d'inclusion retenus pour sélectionner les participants étaient les suivants :

- Être enseignant dans un établissement public ou privé secondaire en Tunisie ;
- Enseigner l'une des disciplines suivantes : sciences physiques, SVT, technologie ou arabe.
- Avoir au moins trois ans d'expérience professionnelle ;
- Manifester un intérêt pour l'évolution des pratiques pédagogiques ou avoir déjà expérimenté une méthode alternative.

Au total, 10 enseignants ont été retenus, répartis équitablement entre disciplines scientifiques et littéraires, et provenant de différents établissements et régions (milieu urbain et semi-rural).

Les données ont été recueillies à travers des entretiens semi-structurés. Ces entretiens ont été réalisés en face à face ou à distance (via visioconférence), selon les disponibilités des participants. Un guide d'entretien a été conçu en amont afin d'assurer la cohérence de la collecte.

Il portait notamment sur les axes suivants :

- La description des pratiques pédagogiques actuelles ;
- Les défis rencontrés dans la mise en œuvre des approches innovantes ou créatives ;
- La place accordée à la créativité, à l'innovation et à la pensée critique dans la construction des savoirs ;
- Les obstacles rencontrés et les leviers d'action identifiés par les enseignants eux-mêmes.

Les questions ouvertes étaient formulées de manière à favoriser un discours réflexif, tout en permettant au chercheur de relancer ou de creuser certains aspects :

- Comment décririez-vous votre approche pédagogique actuelle dans votre salle de classe ?
- Quels sont les principaux défis auxquels vous êtes confrontés lors de l'intégration de méthodes d'enseignement innovantes ?

- Comment percevez-vous le rôle de la créativité, de l'innovation et de la pensée critique dans l'apprentissage de vos élèves et comment cela influence-t-il votre pratique pédagogique ?

Analyse des données

Les entretiens ont été enregistrés avec le consentement des participants, puis intégralement transcrits. L'analyse s'est appuyée sur une approche thématique inductive (Paillé & Mucchielli, 2012), permettant de faire émerger les catégories d'analyse à partir du corpus lui-même.

Un regroupement des occurrences par thèmes convergents a été effectué : pratiques déclarées, difficultés rencontrées, représentations de l'innovation, attitudes face au changement. L'analyse a été conduite en respectant les principes de triangulation des données et de transparence des inférences pour assurer la rigueur de l'interprétation.

Les noms des participants ont été remplacés par des pseudonymes afin de garantir l'anonymat et le respect des principes éthiques.

Présentation des résultats

Ouverture sur l'Innovation

De nombreux enseignants ont déjà intégré des approches pédagogiques innovantes dans leur enseignement, démontrant ainsi une volonté d'explorer de nouvelles méthodes pour répondre aux besoins des apprenants du XXI^e siècle. Ces enseignants reconnaissent l'importance de la créativité, de l'innovation et de la pensée critique dans le processus d'apprentissage et s'efforcent d'incorporer ces éléments dans leurs pratiques pédagogiques.

Par exemple, certains enseignants ont adopté des méthodes d'apprentissage par projet, permettant aux élèves de travailler sur des projets réels et pertinents qui favorisent la collaboration, la résolution de problèmes et la créativité.

Prenons l'exemple de l'entretien avec l'Enseignant de Physique-Chimie :

Section 1 : Informations démographiques

- Âge : 28 ans
- Sexe : Homme
- Discipline enseignée : Physique-Chimie
- Niveau d'enseignement : Secondaire
- Années d'expérience dans l'enseignement : 3 ans
- Section 3 : Expérience dans la mise en œuvre des approches pédagogiques innovantes
- Avez-vous déjà intégré des approches pédagogiques innovantes dans votre enseignement ? Si oui, lesquelles ?

Réponse : Oui, j'ai utilisé des méthodes telles que l'apprentissage par projet et les discussions en classe.

- Pouvez-vous décrire une expérience positive que vous avez eue en utilisant une approche pédagogique innovante ?

Réponse : J'ai constaté que les élèves étaient plus engagés et motivés lorsqu'ils participaient à des projets en classe.

- Quels ont été les principaux défis que vous avez rencontrés dans la mise en œuvre d'approches pédagogiques innovantes ?

Réponse : Le principal défi a été de trouver le bon équilibre entre la couverture du programme et l'application des approches innovantes.

- Quelles stratégies avez-vous utilisées pour surmonter ces défis ?

Réponse : J'ai cherché à intégrer les projets de manière à ce qu'ils soutiennent les objectifs d'apprentissage du programme.

D'autres ont intégré des technologies telles que des tablettes et des logiciels interactifs pour enrichir les expériences d'apprentissage et rendre les cours plus engageants et interactifs comme s'est mentionné dans l'entretien de l'enseignant d'arabe :

Section 3 : Expérience dans la mise en œuvre des approches pédagogiques innovantes

- Avez-vous déjà intégré des approches pédagogiques innovantes dans votre enseignement ? Si oui, lesquelles ?

Réponse : Oui, j'ai utilisé des méthodes telles que l'apprentissage par le jeu de rôle et l'utilisation de supports multimédias dans mes cours d'arabe.

- Pouvez-vous décrire une expérience positive que vous avez eue en utilisant une approche pédagogique innovante ?

Réponse : J'ai constaté que l'apprentissage par le jeu de rôle a permis aux élèves de pratiquer la langue de manière plus authentique et de renforcer leur confiance en eux dans leur expression orale.

Suite à un entretien réalisé avec un enseignant de 4^{ème} année sciences expérimentales du système tunisien, il est apparu que le manque de matériel didactique dans les laboratoires constitue une limitation pour certaines séquences d'enseignement, notamment celle sur la radioactivité. Dans ce contexte, il est essentiel de considérer les défis spécifiques auxquels font face les enseignants et les élèves dans l'adaptation aux circonstances limitées en matière de matériel didactique. Les travaux antérieurs soulignent l'importance de repenser les approches pédagogiques afin de favoriser un apprentissage significatif, même en l'absence de ressources matérielles spécialisées (Smith, 2018; Johnson et al., 2020). Cette perspective s'aligne avec la théorie des pratiques enseignantes, qui met l'accent sur les actions concrètes des enseignants et offre une base solide pour examiner comment ils abordent l'enseignement de la radioactivité dans des conditions matérielles limitées.

Pour pallier cette difficulté, l'enseignant a proposé aux élèves de réaliser des travaux de recherche sur cette section. Cette démarche a favorisé de nombreuses interactions entre les apprenants et leur enseignant et a permis de stimuler leur curiosité et leur engagement. Nous constatons ainsi que ce type de stratégie représente une approche pédagogique innovante, capable de réveiller l'esprit critique et scientifique des élèves, même en contexte de contraintes matérielles.

Ainsi ça Encourage la collaboration entre les élèves et que les discussions en groupe, les présentations orales et les projets de recherche peuvent permettre aux élèves d'apprendre les uns des autres et de combler les lacunes éventuelles dans leur compréhension.

Besoin de Soutien Continu

Les recommandations des enseignants soulignent la nécessité d'un soutien continu et systémique pour promouvoir l'innovation pédagogique. Cela inclut la formation continue des enseignants, le partage de bonnes pratiques, et la mise à leur disposition de ressources adéquates pour faciliter l'intégration des approches pédagogiques innovantes.

Les enseignants ont exprimé un besoin constant de formation pour rester à jour avec les dernières méthodes et technologies pédagogiques. Ils ont souligné que les ateliers de formation, les séminaires et les cours en ligne peuvent grandement les aider à développer leurs compétences et à découvrir de nouvelles approches. De plus, ils ont mentionné l'importance de disposer de ressources pédagogiques variées, telles que des manuels, des outils numériques et des plateformes éducatives, pour soutenir un enseignement innovant.

Les enseignants ont également insisté sur la nécessité d'une collaboration accrue entre pairs. Le partage de bonnes pratiques et d'expériences réussies peut inspirer d'autres enseignants à adopter des approches similaires. Les communautés de pratique, où les enseignants peuvent échanger des idées et des ressources, ont été identifiées comme un moyen efficace de promouvoir l'innovation pédagogique.

Effets Positifs sur l'Apprentissage

Les enseignants ont observé des effets positifs sur l'apprentissage des élèves grâce à l'utilisation d'approches pédagogiques innovantes. Ces effets incluent une motivation accrue, une meilleure rétention des connaissances, et un engagement plus actif dans le processus d'apprentissage. Les élèves montrent une plus grande volonté d'apprendre et de participer activement aux activités de classe.

Par exemple, les méthodes d'apprentissage par projet ont permis aux élèves de travailler de manière autonome et collaborative sur des projets qui les intéressent. Cela a non seulement stimulé leur motivation, mais a également renforcé leur compréhension des concepts enseignés en les appliquant à des situations réelles. Les enseignants ont également constaté que l'utilisation de technologies interactives, telles que les quiz en ligne et les simulations, a rendu les leçons plus engageantes et a aidé les élèves à mieux retenir les contenus objets d'enseignement.

En outre, les approches pédagogiques innovantes ont favorisé le développement des compétences du XXI^e siècle, telles que la pensée critique, la créativité et la résolution de problèmes (Bhuttah et al., 2024). Les élèves ont appris à analyser des situations complexes, à proposer des solutions innovantes et à travailler efficacement en équipe. Ces compétences sont essentielles pour leur réussite future, tant sur le plan académique que professionnel.

Les entretiens ont montré que la majorité des enseignants perçoivent positivement les approches pédagogiques innovantes. Ils considèrent que ces méthodes favorisent l'engagement des élèves et améliorent leur compréhension des contenus étudiés. Par ailleurs, les enseignants de différentes disciplines ont rapporté avoir intégré diverses pratiques innovantes dans leurs cours, illustrant ainsi la variété et l'adaptabilité de ces approches selon les contextes disciplinaires.

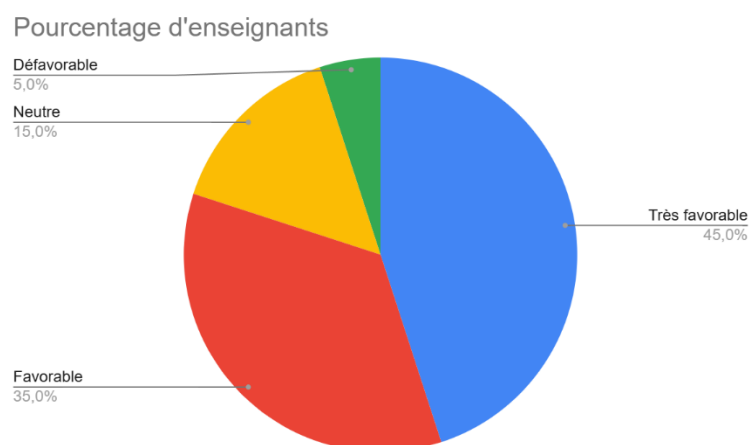


Diagramme 1 : Perception des enseignants des approches pédagogiques innovantes

Discipline	Logiciels de simulation	Laboratoires virtuels	Plateformes de lecture numérique
Mathématiques	Oui	Non	Non
Sciences	Oui	Oui	Non
Littérature	Non	Non	Oui

Tableau 1 : Utilisation des outils technologiques par discipline (Source : Auteurs)

Contraintes et leviers pédagogiques

Les principaux obstacles identifiés par les enseignants incluent la résistance au changement, le manque de ressources, et l'absence de soutien institutionnel. Pour surmonter ces défis, les enseignants proposent des solutions telles que :

- a) **Formation et Développement Professionnel** : programmer des formations régulières pour aider les enseignants à développer leurs compétences en matière de pédagogie innovante. Cela inclut des ateliers pratiques, des sessions de mentorat et des cours en ligne qui couvrent des sujets tels que l'intégration des technologies, les méthodes d'apprentissage actif et la gestion de classe.
- b) **Collaboration entre Pairs** : Promouvoir le partage de bonnes pratiques et la collaboration entre enseignants pour créer un environnement de soutien mutuel. Les communautés de pratique et les réseaux professionnels peuvent faciliter l'échange d'idées et de ressources, et aider les enseignants à surmonter les défis liés à l'adoption de nouvelles méthodes pédagogiques.
- c) **Soutien Institutionnel** : Obtenir un soutien institutionnel pour l'acquisition de ressources et l'implémentation de nouvelles méthodes pédagogiques. Les administrations scolaires doivent investir dans des infrastructures technologiques, des matériels pédagogiques et des programmes de formation pour aider les enseignants à intégrer efficacement les approches innovantes dans leur enseignement.

Obstacles	Pourcentage d'enseignants
Manque de formation	40%
Ressources insuffisantes	30%
Résistance au changement	20%
Autres	10%

Tableau 2 : Obstacles à l'intégration des approches pédagogiques innovantes

Réflexions sur les pratiques innovantes

Pertinence des Approches Innovantes

Les résultats de notre enquête confirment la pertinence et l'efficacité des approches pédagogiques innovantes dans le contexte de l'éducation contemporaine. En accord avec les principes fondamentaux de l'éducation du XXI^e siècle, ces approches centrées sur l'apprenant et favorisant le développement de compétences telles que la pensée critique et la créativité répondent efficacement aux attentes pédagogiques et aux défis propres de l'éducation contemporaine.

Les approches pédagogiques innovantes permettent de créer un environnement d'apprentissage plus dynamique et engageant. En mettant l'accent sur l'interaction, la collaboration et l'apprentissage actif, elles aident les élèves à développer des compétences essentielles pour leur réussite future. De plus, ces approches permettent aux enseignants de mieux répondre aux besoins individuels des élèves, en adaptant les méthodes d'enseignement et les ressources en fonction de leurs intérêts et de leurs capacités.

Corrélation Positive avec les Performances des Élèves

Il existe une corrélation positive entre l'utilisation des approches pédagogiques innovantes et l'amélioration de l'engagement et des performances des élèves. Les enseignants qui intègrent ces approches dans leur pratique observent une participation accrue, une motivation plus forte et une meilleure compréhension des concepts enseignés chez leurs élèves.

Les élèves sont plus enclins à participer activement aux leçons, à poser des questions et à explorer de nouvelles idées lorsqu'ils sont impliqués dans des activités d'apprentissage interactives et pertinentes. Les approches pédagogiques innovantes, telles que l'apprentissage par projet et l'utilisation de technologies interactives, stimulent leur curiosité et leur motivation à apprendre. En conséquence, les élèves montrent une meilleure rétention des connaissances et une compréhension plus profonde des sujets étudiés.

Rôle de l'Enseignant

Dans une pratique de classe innovante, l'enseignant doit assumer plusieurs rôles : informateur, animateur et évaluateur. L'enseignant doit non seulement maîtriser les connaissances scientifiques associées à la leçon, mais aussi gérer les séances de classe de manière interactive et évaluer les productions des élèves de manière constructive. Ces rôles sont interconnectés et essentiels pour créer un environnement d'apprentissage dynamique et efficace.

L'enseignant joue un rôle clé en tant que facilitateur de l'apprentissage, guidant les élèves dans leurs explorations et les aidant à développer leurs compétences de manière autonome. En tant qu'animateur, l'enseignant encourage la participation active des élèves, favorise les discussions et les travaux de groupe, et crée des opportunités d'apprentissage interactif. En tant qu'évaluateur, l'enseignant utilise des méthodes d'évaluation variées pour mesurer les progrès des élèves et fournir des feedbacks constructifs, aidant ainsi les élèves à s'améliorer continuellement.

Conclusion :

Les résultats de cette recherche soulignent que les approches pédagogiques innovantes constituent un levier essentiel pour améliorer l'apprentissage des élèves. En favorisant leur engagement, leur motivation et le développement de compétences transversales telles que la pensée critique, la créativité et la collaboration, ces approches participent à une transformation en profondeur des pratiques éducatives. Toutefois, pour que cette évolution soit pleinement effective et durable, elle doit s'inscrire dans une dynamique systémique fondée sur le soutien, la coopération et l'innovation sur tous les niveaux du système éducatif.

Il apparaît clairement que les enseignants, bien qu'ouverts à l'innovation, ont besoin d'un accompagnement continu, de formations ciblées et de ressources concrètes pour intégrer ces méthodes dans leurs pratiques quotidiennes.

Dans ce cadre, la reconnaissance institutionnelle des démarches créatives, la valorisation des expériences réussies et l'encouragement au partage entre pairs représentent des conditions essentielles pour instaurer une culture professionnelle de l'innovation pédagogique. Les réseaux d'enseignants, les communautés de pratique et les plateformes collaboratives peuvent jouer un rôle clé dans la diffusion des savoirs et des outils, tout en favorisant l'entraide et l'expérimentation pédagogique.

Par ailleurs, les décideurs éducatifs ont la responsabilité de créer un environnement propice à cette évolution. Cela suppose d'inscrire l'innovation pédagogique au cœur des programmes de formation initiale et continue, de renforcer l'investissement dans les infrastructures, les technologies et les matériels didactiques, et de repenser les politiques éducatives pour qu'elles soient en adéquation avec les enjeux contemporains. La transformation éducative ne peut reposer uniquement sur les enseignants ; elle nécessite un engagement collectif, associant les institutions, les formateurs, les élèves, les familles et la société dans son ensemble.

Ainsi, l'adoption d'approches pédagogiques innovantes ne se limite pas à un changement de méthode : elle engage une redéfinition du rôle de l'enseignant, une nouvelle manière d'envisager les savoirs, et une refondation des relations pédagogiques. Elle ouvre la voie à une éducation plus équitable, plus dynamique et plus pertinente, mieux adaptée aux réalités du XXI^e siècle. En œuvrant dans ce sens, nous posons les bases d'un système éducatif capable de faire face aux défis futurs, et surtout, de donner à chaque apprenant la possibilité de s'épanouir pleinement et de devenir un acteur éclairé de sa propre vie.

Références :

- Bhuttah, T. M., Xusheng, Q., Abid, M. N., & al. (2024). Enhancing student critical thinking and learning outcomes through innovative pedagogical approaches in higher education: The mediating role of inclusive leadership. *Scientific Reports*, 14, 24362.
- Cuban, L. (2016). *Teaching history then and now: A story of stability and change in schools*. Harvard Education Press.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Dehaene, S. (2012). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3–4), 85–118.
- Locke, J. (1693/1996). *Some thoughts concerning education* (J. W. Yolton, Ed.). Clarendon Press.
- Meirieu, P. (2007). *Pédagogie : Le devoir de résister*. ESF Éditeur.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. <https://www.oecd.org/education/>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Armand Colin.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3^e éd.). Sage Publications.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative* (2^e éd.). Capstone.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Tricot, A. (2017). *Apprendre avec le numérique : Mythes et réalités*. Retz.
- Watters, A. (2014). *The monsters of education technology*. Smashwords Edition.

Les questions socialement vives pour contrer le risque d'endoctrinement

Anoir KOUKI¹

Maitre-assistant en sciences de l'éducation, Laboratoire de recherche en
Langues-Discours et Cultures,
Université Jendouba

DOI : <https://doi.org/10.71895/PRSM/revue-rise.n6.98>

Résumé

Cet article rend compte d'une étude expérimentale qui vise à élucider l'intérêt éducatif de l'enseignement des questions socialement vives (QSV). Pour ce faire, nous avons considéré deux classes : une classe « ET » (ayant suivi un enseignement classique) et une deuxième classe « EE » (ayant suivi un enseignement basé sur la résolution des dilemmes sur la question des OGM). L'analyse des transcriptions du débat des deux classes montre que les élèves (EE) développent une argumentation solide d'ordre scientifique, social, éthique et philosophique autour de la question des OGM loin de toute forme de scientificité et d'idéologies retrouvées chez les élèves « ET ». Ces résultats montrent que l'enseignement des QSV participe à la formation citoyenne des élèves qui se présente comme un filet de sécurité contre tout processus d'endoctrinement.

Mots clés : QSV, argumentation, endoctrinement, OGM, citoyenneté, débat.

¹ kouki.anoir@gmail.com

Abstract

This paper presents an experimental study demonstrating the pedagogical benefits of incorporating socially acute questions (SAQs) in classroom instruction as a safeguard against curricular indoctrination. We compared two student cohorts: the “ET” group, which followed a conventional teaching model, and the “EE” group, which engaged with SAQ-driven educational scenarios. By conducting structured debates in both settings, we assessed each group’s capacity to construct coherent arguments, recognize the various actors they invoked, and identify the potential risks of GMOs. Our analysis of the EE cohort’s debate reveals a sophisticated, multidimensional form of reasoning, scientific, social, ethical, and philosophical perspectives that move beyond scientific reductionism and ideological posturing, effectively countering any semblance of indoctrination.

Keywords: SAQs, argumentation, indoctrination, GMOs, citizenship, debate.

Cadre théorique

Les questions socialement vives : un cadre didactique des valeurs, normes et savoirs

Plusieurs didacticiens préconisent l'enseignement, en plus des savoirs stabilisés habituels, des savoirs non stabilisés, en cours de construction, comme la mondialisation, le nucléaire, la sexualité, le néocolonialisme, les minima sociaux, le réchauffement climatique, les nanotechnologies, l'intelligence artificielle, etc. (Simonneaux, 1999 ; Désautels, 2002 ; Albe, 2009 ; Roth & Désautels, 2004 ; Legardez & Simonneaux, 2006 ; Panissal & Brossais, 2012 ; Simonneaux & Simonneaux, 2014). L'ensemble de ces sujets d'actualité regroupés sous le nom des Questions Socialement Vives (QSV) est fortement débattu et n'impliquent pas un accord entre les protagonistes. Ces questions portent sur des savoirs controversés. Elles sont liées à des valeurs, des croyances et des intérêts différents, et peuvent être difficiles à résoudre car elles ne présentent pas une réponse juste.

Une question ayant été introduite dans le savoir scolaire est considérée socialement vive si elle suscite des débats dans la communauté scientifique sur les savoirs savants encore non stabilisés ; si elle est controversée au niveau de la société, ce qui engage un débat sur les conséquences éthiques, économiques ou sociales d'un tel savoir ; si elle provoque un débat entre les différents acteurs enseignants et apprenants (Legardez, 2002, 2004, 2006 ; Legardez & Simonneaux, 2006 ; Zineddine, 2009; Kouki, 2020).

L'examen des différentes recherches en didactique, notamment celles des QSV, nous montre que les concepts utilisés ne sont pas tous issus du champ de la didactique. Nous retrouvons des concepts fondamentaux mobilisés, propres à la didactique, comme la transposition didactique et le contrat didactique, etc. mais aussi de nouveaux concepts qui se sont mis en place issus de disciplines annexes voire connexes avec la didactique. A titre d'exemple, l'étude des valeurs relève de l'éthique, l'argumentation et le sophisme s'apparentent à la linguistique, les opinions se rapportent au champ de la sociologie, etc. Ces exemples de concepts mobilisés dans la didactique des QSV sous forme d'un emprunt ou plutôt d'une adaptation conceptuelle appuient l'idée de l'interdisciplinarité des QSV. Avec ce champ des disciplines évoquées s'ajoute une multitude de domaines de références auxquels touchent ces questions.

Dans ce sens, « *L'enseignement des QSV doit contribuer à l'alphabétisation scientifique des individus et à leur citoyenneté scientifique.* » (Simonneaux et al., 2011, p.158). Sur le plan didactique, il est préconisé de sensibiliser les apprenants à la nature sociale de la science et de faire prendre conscience aux apprenants des différentes dimensions (éthiques, sociales, politiques, économiques, sanitaires et environnementales) entrant dans la construction et l'exploitation d'un objet de savoir tel que le clonage, les OGM, la thérapie génique, etc. En s'appuyant sur les travaux d'Alain Legardez (2002, 2004, 2006), Laurence Simonneaux (2006) et Zineddine (2009), Kouki (2020, p. 26) récapitule dans sa thèse la définition des QSV comme suit:

Tableau 1 : Les caractéristiques des QSV

<i>Types de savoir impliqués dans une QSV</i>	<i>Les dimensions d'une QSV</i>	<i>Les implications sociales d'une QSV</i>	<i>Les dimensions didactiques d'une QSV</i>
<i>Scientifique</i>	<i>Sociale</i>	<i>Risques</i>	<i>Opinions</i>
<i>Médiatique</i>	<i>Éthique</i>	<i>Incertitudes</i>	<i>Valeurs</i>
<i>Scolaire</i>	<i>Politique</i>	<i>Controverses</i>	<i>Prises de décisions</i>
<i>Citoyen</i>	<i>Économique</i>	<i>Disputes</i>	<i>Représentations</i>
	<i>Environnementale</i>	<i>Conflits d'intérêts</i>	<i>sociales</i>
	<i>Juridique</i>		<i>Vivacité</i>

Risque d'endoctrinement et enseignement des questions socialement vives

Peu présent jusque-là dans nos débats et discussions sur l'éducation, le concept de l'endoctrinement que nous invitons ici s'impose fortement et mérite plus d'attention afin d'éviter que l'action éducative bascule du cap « enseigner/former » vers celui « endoctriner/dogmatiser ». Un endoctrinement s'affiche pleinement contre les vertus attendues de l'éducation et de la formation citoyenne. Endoctriner ne peut pas être saisi uniquement par l'intention, mais trouve aussi sa définition dans le contenu à transmettre : c'est la nature du savoir à enseigner ici qui est de mise. L'enseignant peut avoir l'intention de fermer l'esprit des apprenants sur des propositions données sans pouvoir parler d'endoctrinement : c'est lorsqu'on est face à des savoirs admis et stabilisés (exemple : $1+1=2$), simple raison qu'on n'est pas face à des doctrines.

En ce sens, enseigner des « propositions qui sont vraies et publiquement démontrables n'est pas endoctriner puisque de telles propositions ne constituent pas des doctrines » (Baillargeon, 2009). Cependant, on considère un endoctrinement dans l'acte d'enseigner quand on est sur « des propositions qui sont éminemment discutables et dont la vérité ou la fausseté n'est pas publiquement démontrable ». Le cas se présente lorsque l'enseignant s'engage sur des QSV en classe où s'invitent les croyances, les valeurs et les normes. Bien qu'il soit simple de distinguer un savoir et une doctrine dans des cas extrêmes, il reste des zones d'ombre qui la rendent en pratique moins facile à utiliser qu'on pourrait le croire. Inviter des doctrines dans certaines disciplines est souhaitable, surtout celles en sciences humaines (disons : histoire, philosophie), alors qu'il est absent dans les disciplines scientifiques : c'est le cas en mathématiques, en physique et dans bien d'autres disciplines. Cependant, il est possible de parler de doctrines en classe sans endoctriner : un enseignant conscient pourra ainsi débattre des notions sous-jacentes à la théorie de l'évolution ou des principes du développement durable sans pour autant œuvrer à l'endoctrinement de ses élèves. Ainsi, un dernier critère s'invite pour mieux délimiter le concept de l'endoctrinement : les moyens utilisés par la personne qui endoctrine en traitant du contenu à transmettre. Une personne qui endoctrine s'appuie dans ses pratiques sur des procédés autres que la raison afin d'éviter toute forme de pensée critique chez l'endoctriné. Ainsi, l'endoctrinant emprunte la voie des sophismes, de la manipulation émotionnelle, de l'occultation des données et des informations importantes, de la dissimulation du caractère controversé autour des positions avancées, de la déconsidération des objections à la doctrine défendue, et fait preuve de partialité et de sympathie avec ses idées adoptées (Baillargeon, 2009). Plutôt que de jouer un rôle de médiateur en mobilisant des informations autour de la QSV traitée, la personne qui endoctrine cherche à manipuler ses interlocuteurs en prohibant toute forme de raisonnement logique afin de verrouiller l'esprit des endoctrinés pour leur faire adopter sa propre proposition, une dogmatisation s'installe autour des idées de l'endoctrinant. L'endoctrinement se définit par les méthodes, les procédures et les moyens actionnés pour endoctriner.

Question de recherche

Nous ciblons ici le concept de l'endoctrinement, qui nous paraît comme l'un des enjeux capitaux pour l'enseignement/apprentissage des contenus éducatifs controversés. En réalité, le cadre didactique des QSV s'est forgé autour d'un dialogue entre des univers sémantiques distincts, celui de la science (expérimentation, pratique, réel, procédures et recherche du Vrai) et celui des valeurs, opinions et perceptions (voir tableau 1) qui invite les apprenants à une réflexivité autour du sens des choses, aux considérations éthiques et morales, à la responsabilisation, à la prise d'initiative et au pouvoir d'agir. Dans cette recherche, nous explorons l'intérêt de ce cadre didactique à mobiliser les compétences argumentatives des élèves, à cerner les acteurs, les risques et les avantages liés à la QSV débattue. En exposant ces visées éducatives, nous cherchons à démontrer que l'enseignement des QSV pourra contrecarrer les glissements possibles d'endoctrinements en classe autour de ce type de questions ouvertes, floues et complexes et à éviter le risque que l'école devienne un lieu de fermeture d'esprit, de dogmatisme et de sophismes sur des contenus scolaires (Baillargeon, 2005, 2009 ; Kouki, 2020).

Cadre méthodologique

Présentation Générale

La présente étude porte sur deux classes de la 3ème année sciences expérimentales du système éducatif tunisien. Nous avons considéré deux classes : une classe témoin « ET » (ayant suivi un enseignement classique) et une deuxième classe expérimentale « EE » (ayant suivi un enseignement basé sur la résolution des dilemmes sur la question des OGM). Tous les élèves de la classe « EE » sont invités à assister aux différentes séances programmées dans le protocole expérimental. Ce dernier est composé d'une succession de quatre séances portant chacune sur une étude de cas. Chaque séance est clôturée par un débat entre les élèves sur l'OGM traité. La durée totale de l'expérimentation est de 8 heures (deux heures/séance). Notre stratégie se base sur les travaux des didacticiens en biologie (Simonneaux, 1999 ; Simonneaux, 2001 ; Simonneaux, 2006 ; Zohar & Nemet 2002 ; Albe, 2009 ; Carbonell et al., 1998).

Description de la stratégie didactique

Lors de chacune des quatre séances, les élèves de la classe « EE » abordent un seul cas d'OGM porteur de controverses sociales (Riz doré, Sumotori, Oncosouris et lait Rosita) et dont ils sont appelés à formuler leurs propres décisions pour résoudre les problèmes soulevés à la fin de chaque séance pour chacun de ces quatre OGM. La figure 1 ci-dessous illustre le déroulement de notre stratégie didactique.

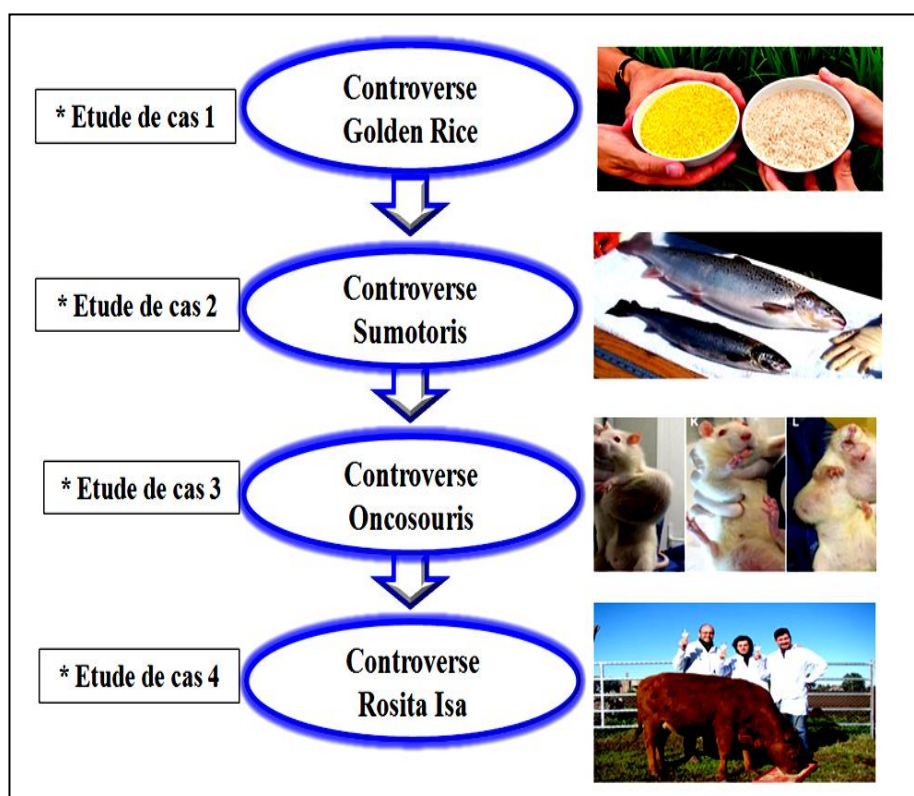


Figure 1 : Enseignement suivi par la classe expérimentale

De telles situations mettent en avant un « conflit de valeurs » où les principes entrent en opposition et rendent les décisions difficiles. Ces situations sont suffisantes pour déclencher un débat argumenté entre les élèves. Chaque élève aura un dossier qui comporte des informations complémentaires autour de la situation étudiée qui lui servira de guide pour le travail demandé dans chaque séance. Nous avons accordé pour chaque étude de cas un titre :

- Etude de cas 1: Controverse culture du Riz doré ;
- Etude de cas 2: Controverse élevage et commercialisation du Sumotori ;
- Etude de cas 3: Controverse recherche sur les Oncosouris ;

- Etude de cas 4: Controverse production et vente du lait Rosita.

Pour répondre à la question de notre recherche, nous avons organisé un débat autour du maïs Bt qui comporte des enjeux éthiques, mais sans apporter d'informations préétablies aux élèves. L'ensemble du discours du débat enregistré est transcrit. Nous avons opté pour le débat classique plutôt que le jeu de rôle car des études ultérieures ont montré que le débat classique permet une argumentation plus élaborée que le jeu de rôle, au cours duquel les élèves utilisent des stratégies déstabilisatrices : manipulation, provocation et ironie. (Simonneaux, 2001 ; Navarro & Vendeville, 2012)

Méthodologie

La classe témoin « ET » formée de quinze élèves a suivi un enseignement classique respectant les instructions du programme officiel tunisien. La classe expérimentale « EE » est composée de quinze élèves ayant suivi un enseignement classique suivi d'une intervention didactique à travers quatre études de cas d'OGM. L'analyse argumentative porte, pour les deux classes, sur le débat argumenté entre élèves sur le maïs Bt. Les données sont collectées à l'aide d'un enregistrement vidéo réalisé lors du débat sur la question du maïs Bt. Le débat enregistré a été entièrement transcrit. La figure 2 suivante représente la méthodologie adoptée dans notre présent travail.

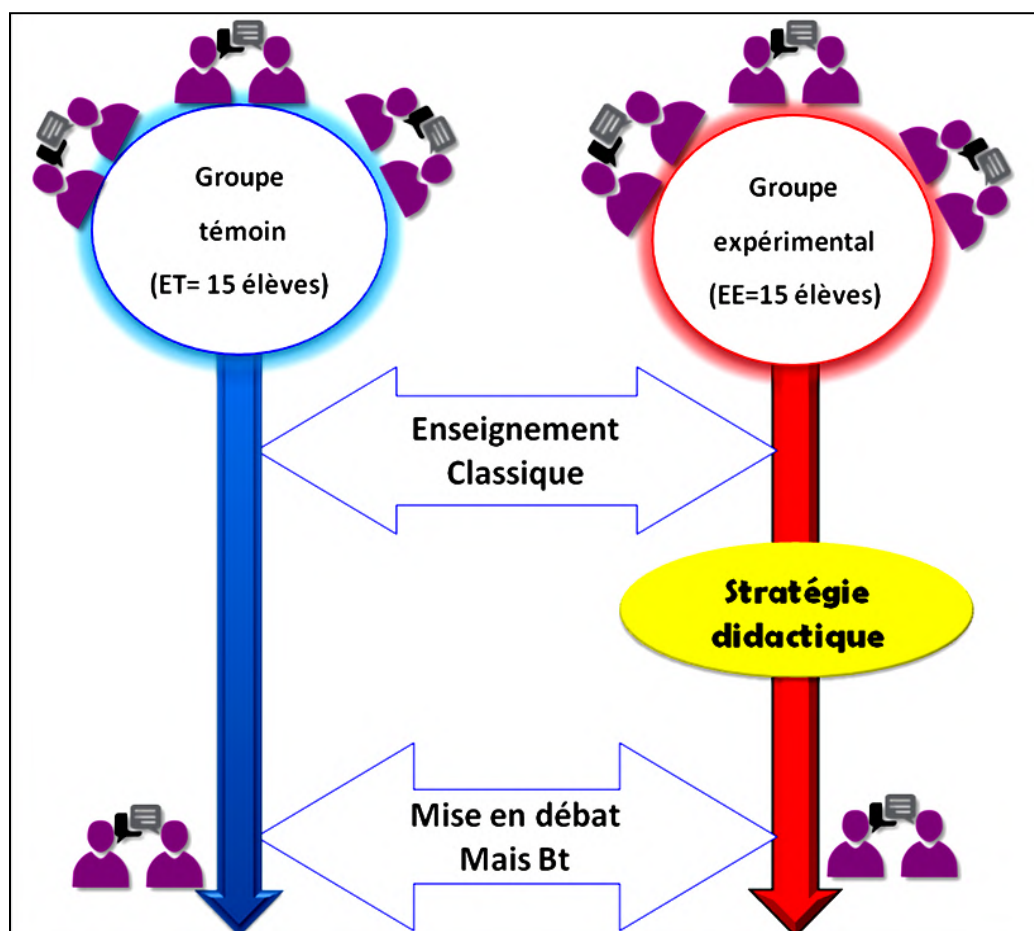


Figure 2 : Représentation de la méthodologie adoptée

Avant de débuter une analyse de l'argumentation, il nous est indispensable de repérer les arguments et de les distinguer des opinions qui sont présentes dans les discours produits par les élèves. Une multitude de cadres théoriques (Adam, 1992 ; Gauthier, 2007 ; Plantin, 1996 ; Toulmin, 1958) nous permettent de caractériser les arguments des opinions. L'analyse sera basée sur Gauthier (2007). Nous procédons par le repérage des arguments dans l'ensemble des débats du groupe « ET » et du groupe « EE ». Le résultat final a été vérifié et validé par un examen par les pairs. Cette première lecture des données permet la répartition thématique des arguments développés dans deux situations différentes de la QSV. Dans un débat sur les OGM nous pouvons imaginer a priori la multitude des thèmes qui peuvent être évoqués, à savoir la santé, l'économie, la biodiversité, l'agriculture, l'alimentation, etc. Les dimensions étayées en débattant sur les OGM peuvent ne pas se limiter aux champs de savoirs scientifiques (médecine, biochimie et génétique) et les dépasser vers le terrain éthique et normatif.

Les intervenants dans cette séquence s'expriment librement et peuvent avoir plus d'une réplique. Les affirmations, les suggestions, et les argumentations différentes émises par les intervenants peuvent refléter un accord ou un désaccord avec autrui autour du thème débattu dans la séquence. Nous avons opté pour une comparaison entre un groupe expérimental et un groupe témoin à l'aide d'une analyse argumentative du débat.

Cadre d'analyse

Dans le présent travail, nous nous appuyons sur deux cadres d'analyse. Un premier cadre d'analyse, celui de Gauthier (2007) permet d'identifier les arguments et les opinions mobilisés par les élèves dans leurs discours en débattant sur la question du maïs Bt. Gauthier (2007) définit un argument comme « l'articulation de deux constituants : une proposition (la thèse, le jugement, l'avis, l'évaluation, la prescription ou tout autre chose semblable mise de l'avant) et une ou des justification(s) (les raisons, motifs, mobiles ou autres présentés à l'appui de la proposition) » (p.323). Par opposition à un argument, ce même auteur considère qu'une opinion est la mise en avant d'une « thèse, un jugement ou quelque autre chose semblable sans invoquer la moindre raison pour la fonder. On aura alors affaire non pas à un argument mais à ce que, par pure stipulation, j'appelle une « opinion ». » (Gauthier, 2007, p.323). Ainsi, nous représentons sur la figure 3 l'argument et l'opinion de la manière suivante :

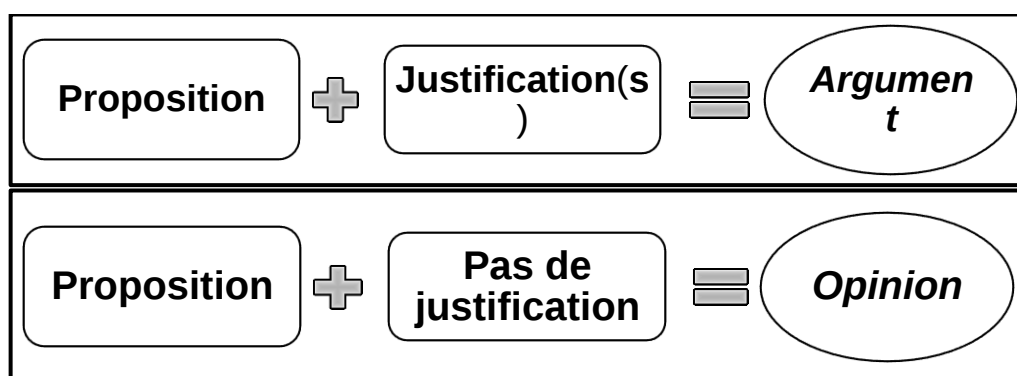


Figure 3 : Représentation de l'opinion et de l'argument d'après Zineddine 2009 (inspiré de Gauthier, 2007)

La proposition est universelle si elle sert à traiter ou décrire une classe d'objets ou des états de choses universels. La proposition est particulière au cas où elle porte sur une instance des états restreints ou un cas particulier. La proposition et la justification sont assimilables, ce qui rend difficile le repérage d'une proposition dans un discours donné.

Alors, le repérage peut se faire à l'aide d'indicateurs lexicaux argumentatifs qui sont nombreux, tels que : « Je pense que... », « Dans ce sens... », « À mon avis... », « Puisque, car, parce que, étant donné... ». L'identification d'une proposition, comme nous la propose Gauthier, consiste à appliquer un test d'opposition qui permet de déterminer si la proposition s'inscrit dans une logique de contradiction. Dans notre étude, le choix de ce cadre d'analyse est justifié par son aspect opérationnel lors du repérage des arguments mobilisés par les élèves dans leurs discours argumentatifs. Cette première analyse de l'argumentation des élèves sur les OGM (cas du maïs Bt) peut nous renseigner sur le nombre des arguments qu'ils ont développés.

Résultats

Compétence argumentative solide

Après la transcription intégrale du débat de chaque classe, nous avons commencé par l'identification des structures langagières qui correspondent à un argument et/ou une opinion selon la définition attribuée par Gauthier (2007). Ensuite, les deux chercheurs ont confronté leurs résultats suivant le principe d'une évaluation par les paires. Le total des arguments développés par les élèves des deux classes en débat présente une différence remarquable. Le groupe « ET » développe un total de 24 arguments, alors que le groupe « EE » montre 144 arguments. Nous remarquons que la classe témoin mobilise un nombre faible d'arguments sur la question du maïs Bt alors que le total des arguments se voit décupler six fois avec la classe expérimentale. Ceci pourrait être expliqué par l'initiation des élèves « EE » avec l'exercice d'argumentation entrepris avec eux lors de l'enseignement assuré.

Après cette première étape, les arguments mobilisés par les élèves des deux classes sont répertoriés selon le registre de savoir. Les résultats sont consignés sur la figure 4.

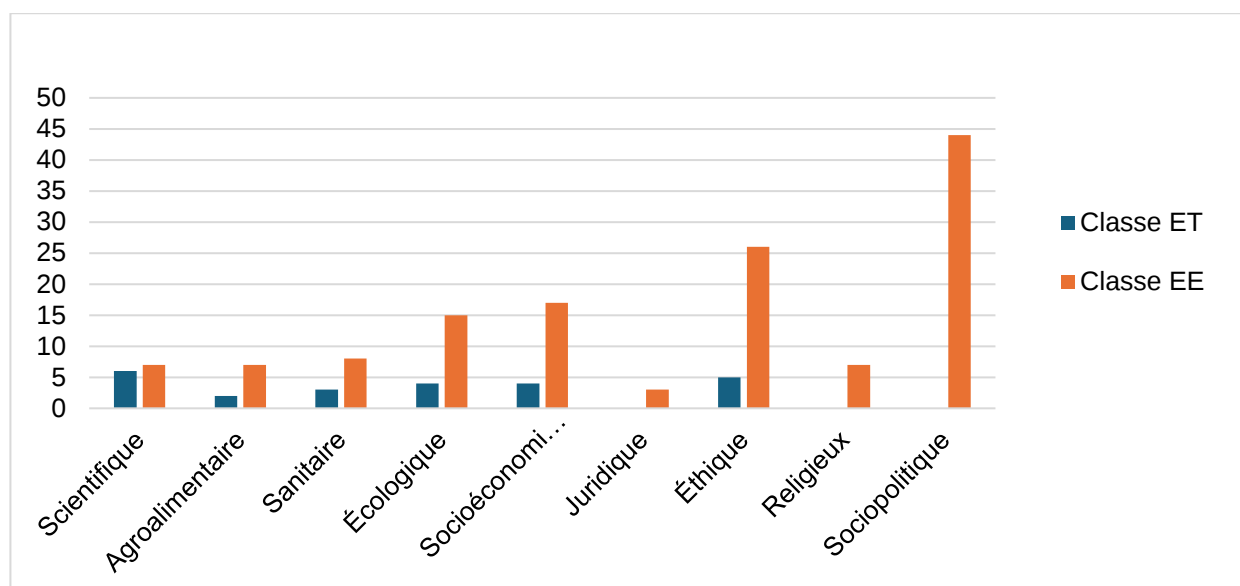


Figure 4 : Registre des arguments mobilisés par les élèves

Nous remarquons que les élèves « ET » ont une argumentation essentiellement d'ordre scientifique sans développer des arguments d'ordre juridique, religieux et sociopolitique. Toutefois, l'argumentation des élèves « EE » recouvre un large éventail de registres allant du scientifique et s'étend jusqu'au socioéconomique, sociopolitique et éthique. Nous pouvons dire que les élèves « ET » n'ont pas été sensibilisés sur les différentes dimensions sociales charriées par la question des OGM. En somme, « Un esprit éduqué a à la fois de fermes convictions et des certitudes, mais aussi des doutes et des questionnements. » (Baillargeon, 2019). Les élèves « EE » ont mobilisés des certitudes scientifiques en lien avec la controverse traitée mais ils ont exprimé aussi dans leurs discours les risques et incertitudes impliqués des OGM. L'obtention de telles réponses à la question des OGM illustre un potentiel du dispositif projet pour prévenir l'installation des doctrines sur de telles questions controversées.

Meilleure identification des acteurs engagés autour de la QSV

Nous avons cherché dans les débats des deux classes à délimiter les acteurs évoqués lors du débat et qui sont capables de prendre des décisions en lien avec la QSV. Ensuite, nous avons regroupé les réponses des élèves à la question par champ d'activité des acteurs. Le regroupement a été réalisé comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau 2 : Regroupement par champ d'activité des acteurs

Acteur cité dans le débat	Champ d'activité
Députés, Ministres, Président de la République	Politique
Mufti, imam	Religieux
Avocat, juge	Juridique
Associations de défense du consommateur, consommateurs	Consommateur
Médias	Médiatique
Biochimistes, généticiens	Biologique
Pharmaciens, médecins	Sanitaire
Économistes, industriels, hommes d'affaires	Économique
Ingénieur agroalimentaire, biotechnologue, fermiers, agriculteurs	Agroalimentaire

Nous avons obtenu la répartition suivante :

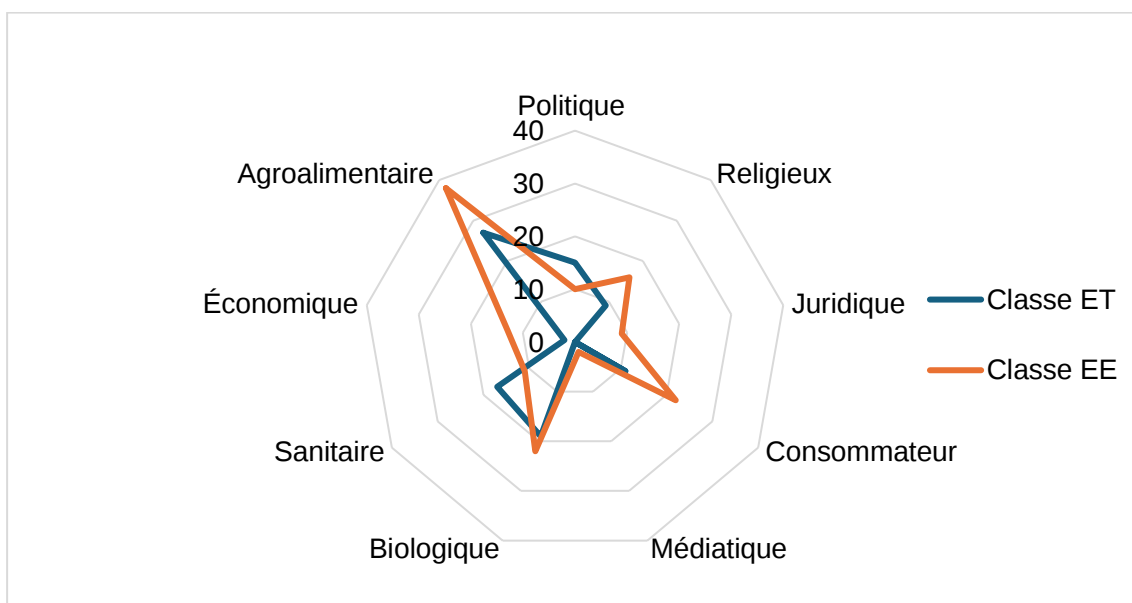


Figure 5: Identification des acteurs engagés autour de la QSV

La superposition des tracés des deux classes montre une nette différence entre les acteurs identifiés ce qui reflète une attitude très différente entre les élèves « EE » et « ET ». Après la séance du cours classique, les élèves « ET » replacent les mêmes acteurs (agroalimentaire, sanitaire, consommateur et religieux) à la tête des décideurs qui doivent, selon eux, participer à la prise de décision sur l'acceptation des OGM dans notre société. Mais les élèves ne considèrent pas que la prise de décision sur les OGM soit une affaire des politiciens. Ceci est confirmé par l'absence de choix des décideurs politiques.

Les principaux acteurs-décideurs sont les scientifiques, les ingénieurs, les médecins, les pharmaciens et les agriculteurs. Actuellement, enseigner un tel savoir aux élèves tunisiens pourrait limiter la sensibilisation de ces élèves à différentes problématiques que posent les OGM ainsi qu'aux acteurs sociaux qui sont capables de décider sur la question. Accorder une confiance à la décision d'ordre scientifique sur les OGM montre que les élèves adoptent une attitude scientifique face à la question des OGM. Les élèves « ET » sont dans une logique positiviste. Ils expriment une rationalité technoscientifique associée à la notion de progrès scientifique. Les acteurs sur l'acceptation des OGM pour les élèves de la classe expérimentale couvrent un plus grand nombre de décideurs impliqués dans la question des OGM, allant des décisions purement scientifiques vers des décisions sociales. Après le cours et les études de cas, les élèves « EE » optent pour un large choix de décideurs que les élèves « ET ». Le choix des élèves s'étend sur des décideurs de tous les secteurs, exception faite pour les médias. Les ingénieurs biotechnologues et les agriculteurs sont toujours au premier rang ; ils sont talonnés par les scientifiques, qui sont suivis par le consommateur et les médecins. Les décideurs d'autres champs d'activité, à savoir politique, juridique, religieux et économique, sont présents dans les réponses avec moins d'importance. D'une manière générale, débattre des QSV semble éclairer les élèves sur la multitude des acteurs sociaux intervenant sur la question des OGM. Les élèves sont conscients et avisés de la dimension sociopolitique et éthique de la question des OGM. Le faible nombre des séances du cours suivi par la classe témoin semble ne pas sensibiliser les élèves suffisamment sur la multitude des acteurs pouvant intervenir sur la question des OGM.

Évocation consciente de la QSV

Dans ce qui suit, nous avons classé les arguments qui ont été mobilisés par les élèves de chaque classe en argument mobilisé « Pro-OGM » qui représente une proposition avec une justification en faveur des OGM, et en argument mobilisé « Anti-OGM », qui est une proposition avec une justification contre les OGM.

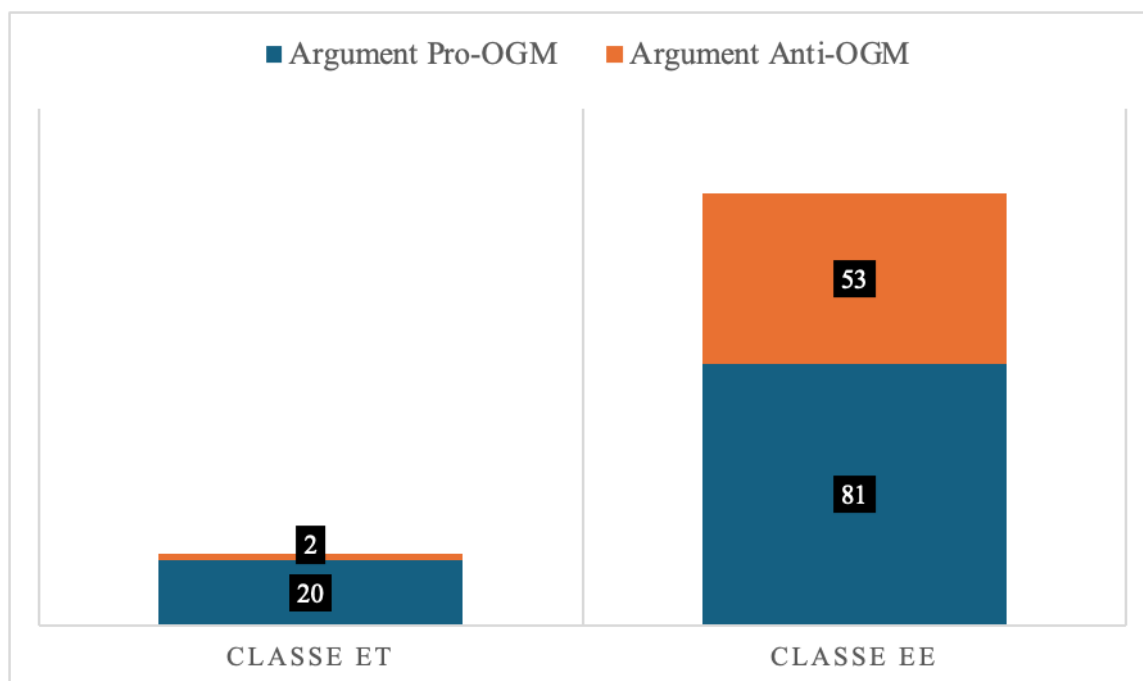


Figure 6 : Répartition des arguments Pro-OGM et Anti-OGM dans le débat

Les résultats montrent une distribution des arguments mobilisés par les élèves « ET » qui n'est pas identique entre les arguments « Pro-OGM » et les arguments « Anti-OGM ». Nous remarquons que la majorité des arguments avancés par les élèves des deux classes sont « Pro-OGM ». Le nombre des arguments « Anti-OGM », entre les deux classes, montre une nette évolution des arguments contre les OGM pour la classe expérimentale. Rappelons ici que le contenu du manuel tunisien aborde la question des OGM en la réduisant à des savoirs purement techniques. De tels savoirs transposés faciliteraient l'acceptation et l'adhésion des élèves aux applications biotechnologiques, dans notre cas les OGM. L'absence des implications sociales des OGM dans le manuel tunisien encouragerait implicitement les élèves « ET » à avoir plus de confiance dans la science. Cette confiance apparaît à travers la domination du nombre des arguments « Pro-OGM ». Nous pouvons dire que les élèves « ET », ayant assisté uniquement au cours classique, sont dans une logique positiviste. La classe expérimentale révèle un nombre d'arguments « Pro-OGM » qui pourraient s'expliquer par les avantages amplement abordés en cours classique auxquels s'ajoute l'apport diversifié des arguments en faveur des OGM fournis aux élèves lors des études de cas.

Le nombre des arguments « Anti-OGM » chez la classe expérimentale dépasse largement ceux mobilisés par la classe témoin (53 arguments contre 2 arguments). Cela pourrait être dû à l'absence d'un apport cognitif du cours classique. Nous pouvons dire que le traitement des QSV lors des études de cas a pu rajouter des connaissances sur les risques et les incertitudes par rapport à la question des OGM. Aborder des QSV aurait sensibilisé davantage les élèves sur les dangers possibles des OGM, ce qui pourrait influencer directement sur la perception des risques par rapport aux OGM.

Résultats

Actuellement, les résultats de cette étude expérimentale montrent que l'enseignement classique des QSV destiné aux élèves tunisiens de la 3ème année secondaire sciences expérimentales à lui seul n'est pas opportun pour la formation de l'esprit scientifique et critique des apprenants. Cet enseignement ne semble pas opter pour la formation de leur citoyenneté scientifique car les savoirs enseignés en classe ne sont pas abordés dans leur diversité et multiplicité. De cette façon, la rationalité scientifique prône dans les enseignements des savoirs controversés ce qui pourrait conduire à ériger un dogme exempt de remise en question en privilégiant l'affirmation de l'autorité scientifique plutôt que l'exploration critique, l'enseignant risque d'enfermer les élèves dans une vision déformée de la démarche scientifique.

À l'inverse, comme nous l'avons déjà montré, les élèves « EE » de la classe expérimentale ont mobilisé une série d'arguments qui se répartissent sur un large registre argumentatif lorsqu'ils débattent une QSV. La répartition de ces arguments s'étend du scientifique au social. En effet, traiter en classe une QSV favorise l'argumentation scientifique, qui est un critère commun avec les élèves « ET » et qu'on retrouve en concordance avec les travaux des didacticiens en biologie (Albe, 2009 ; Kouki, 2015 ; Oueslati, 2009 ; Simonneaux, 2005 ; Simonneaux & Simonneaux, 2001 ; Zohar & Nemet, 2002 ; Zineddine, 2009). Cependant, l'argumentation d'ordre social est favorisée dans le débat des élèves « EE ». Cette argumentation rend compte des retombées des QSV qui sont également identifiées. La représentation de ces implications (éthique, morale, économique, juridique, religieuse) est essentiellement mobilisée par les élèves « EE ».

Cette argumentation socioscientifique spontanément activée nous permet de dire que les élèves « EE » sont suffisamment informés et avisés sur le sujet, ce qui leur a permis d'être beaucoup plus critiques que nous ne l'attendions. Ils ont proposé une multitude d'arguments lors du débat final. Ces résultats témoignent de la mobilisation des processus cognitifs de critique, d'évaluation, de prospection, de procognition, de régulation et de réflexivité chez les élèves « EE ». Ces processus sont essentiels dans l'appréhension des incertitudes, des enjeux et des tensions impliqués dans la QSV. Ainsi, il est possible que les élèves « EE » décident et argumentent d'une manière autonome et délibérée qui échappe aux dérives doctrinaires. L'obtention d'une telle argumentation solide témoigne du potentiel des QSV pour prévenir l'installation des doctrines sur des savoirs non stabilisés.

En classe, la construction des positionnements propres à chaque apprenant autour de la QSV abordée se trouve fortement conditionnée par la position personnelle émise et défendue par l'enseignant (Leroux, 2008). Cet effet d'entraînement généré par l'autorité scientifique qu'accorde l'enseignement d'un « savoir traditionnel » au sens de Nicolas Hervé et al. (2012) à l'enseignant favorise l'adoption de sa position annoncée, ce qui témoigne d'un risque possible d'endoctrinement. Or, aborder des QSV fait appel à de multiples acteurs, souvent hors espace scolaire, ce qui ne laisse plus l'enseignant comme étant l'unique référent du savoir mais il se trouve que son rôle soit départagé avec de nouveaux acteurs impliqués dans la controverse de la QSV. Cerner les acteurs est une activité incontournable qui s'affiche parmi les cartes maîtresses dans le traitement des QSV par les élèves et qui se présente comme un filet de sécurité face à un possible acte d'endoctrinement en classe. Selon Jean Simonneaux (2019) les « rencontres d'acteurs ont de nombreuses fonctions, notamment d'importer dans la classe des savoirs et références plus variées mais aussi plus controversés sous une forme renouvelée en réduisant la distance entre l'espace scolaire et la « vraie » vie ». La reconnaissance de nouveaux acteurs, autre que les scientifiques, dans le traitement de la QSV offre ainsi aux élèves de nouvelles sources de savoir, de nouveaux référents qui leur permettent de traiter d'une multitude d'informations d'ordre professionnel, religieux, éthique, moral, scientifique, et bien évidemment politique. Dans ce sens, l'enseignant peut envisager une identification des acteurs avec leurs positions contrastées autour de la QSV ce qui pourrait conduire vers une meilleure intelligibilité de la QSV chez les apprenants.

Mobiliser des contenus nuancés par les acteurs permet une ouverture des esprits des apprenants, une reconnaissance des nouvelles rationalités, un affranchissement des dogmes, et un échappement aux processus endoctrinant et évite donc le développement des formes de prosélytisme chez eux.

Outre les implications méthodologiques de nos résultats, il serait utile de résumer les implications pédagogiques, qui semblent plutôt prometteuses. Notre intervention favorise chez les élèves de la classe expérimentale l'appréhension des multiples dimensions et implications de la QSV en mobilisant des arguments allant du scientifique au social (politique, économique, juridique...), qui interrogent les valeurs et les normes sous-jacentes liées à la QSV ce qui favorise le développement de leurs argumentations. Pour exercer de manière éclairée et raisonnée la part de souveraineté qui lui est attribuée, Fillion (2012) affirme que « le citoyen doit avoir appris à s'informer sur des sujets politiques, à juger du point de vue de l'intérêt général, à avoir le souci du bien commun, de la justice et de l'égalité, à argumenter et à débattre, à assumer des responsabilités collectives ». Alors, offrir à l'élève une écologie éducative non doctrinaire comme les QSV contribue à former un citoyen éclairé, clairvoyant, capable d'agir librement, délibérément, et consciemment, qui comprend les grands enjeux mondiaux et capable de participer aux débats de société. Dans cette perspective, il est donc important que nous aidions les apprenants à développer pleinement ce potentiel. L'enseignement devrait être un moment de formation à la citoyenneté scientifique qui n'est accessible qu'au prix de l'apprentissage de l'exercice de la démocratie. Le débat est un moment parmi d'autres dans lequel peut s'exercer cette forme de démocratie pour ne pas trahir le but de l'enseignement, qui est nécessairement l'essor de la pensée libre et éviter les risques d'endoctrinement des élèves en classe.

References:

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan-université.
- Albe, V. (2009). L'enseignement de controverses socioscientifiques. Quels enjeux sociaux, éducatifs et théoriques ? Quelles mises en formes scolaires ? *Éducation et didactique*, 3(1), 45-76. <https://journals.openedition.org/educationdidactique/414>.
- Baillargeon, N. (2005). *Petit cours d'autodéfense intellectuelle*, Montréal, Lux Éditeur.
- Baillargeon, N. (2009). *Contre la réforme. La dérive idéologique du système d'éducation québécois*, Presses de l'université de Montréal.
- Carbonell, D., & al. (1998). *Organismes Génétiquement Modifiés à l'INRA: Environnement, Agriculture et Alimentation*. G. Paillotin, P. Vialle (dir.). INRA. Paris.
- Désautels, J. (2002). L'alphabétisation technoscientifique et la démocratisation de la démocratie. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 2, 189-195.
- Fillion, L. (2012). Éduquer à la citoyenneté : construire des compétences sociales et civiques. Scérén et CRAP, *Repères pour agir*. Canopé - CRDP de l'Aisne.
- Gauthier, G. (2007). La structure et les fondements de l'argumentation éditoriale. *Les Cahiers du journalisme*, 17, 322-342. http://www.cahiersdujournalisme.net/pdf/17/20_Gauthier.pdf.
- Hervé, N. Venturini, P. & Albe, V. (2012). Comparaison de séances mettant en jeu un savoir « traditionnel » et un savoir « controversé » : une étude de cas en Physique. *Septièmes Journées scientifiques de l'ARDiST*.
- Kouki, A. (2015). *L'effet de réchauffement d'une question socioscientifique vive en classe de 3^{ème} année secondaire sur le processus d'enseignement - apprentissage et sur l'évolution de l'argumentation des élèves : Cas des OGM*. Mémoire de master. Université virtuelle de Tunis.
- Kouki, A. (2020). Le réchauffement en classe d'une question socio-scientifique par sa mise en projet et ses effets sur l'apprentissage. Cas des biotechnologies en troisième année de l'enseignement secondaire tunisien. Thèse de doctorat. Université Toulouse.
- Legardez, A. (2002). L'enseignement des questions socialement vives à l'école. *6^{ème} Biennale de l'Éducation et de la Formation*.
- Legardez A. (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique : l'exemple de questions économiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 3, 647-665.
- Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères. Dans Legardez & Simonneaux (dir.) *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. ESF éditeur.
- Leroux, G. (2008). Le nouveau programme éthique et culture religieuse : quelques réflexions à l'occasion de son implantation. *AQEP Vivre le primaire*, 21(4), 34-35.
- Navarro, C. & Vendeville, A. (2012). *Étude de la qualité des débats scientifiques en classe : Cas du débat classique et du jeu de rôle*. Master Métiers de l'éducation et de la

- Formation. Université Montpellier II.
- Oueslati, W.S. (2009). *L'enseignement du génie génétique en Tunisie au lycée : Analyse de pratiques didactiques d'enseignants*. Thèse de doctorat. Université de Toulouse et Université de Tunis.
- Panissal, N. & Brossais, E. (2012). Citizenship Education to Nanotechnologies: Teaching Knowledge About Nanotechnologies and Educating for Responsible Citizenship. *Journal of Social Science Education*, 11(4), 96-116.
- Plantin, C. (1996). *L'argumentation*. Paris : Le Seuil.
- Roth, W. M. & Désautels, J. (2004). Educating for citizenship: Reappraising the role of science education. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 4(2), 149-168.
- Simonneaux, L. & Simonneaux, J. (2005). Argumentation sur des questions socioscientifiques, *Didaskalia*. 79-108.
- Simonneaux, L. & Simonneaux, J. (2014). Panorama de recherches autour de l'enseignement des Questions Socialement Vives. *Revue francophone du Développement durable*, 4, 109-126.
- Simonneaux, L. (1999). *Clonage et transgénèse de l'animal à l'homme ? Approche à l'usage de l'enseignant*. Educagri éditions.
- Simonneaux, L. (2001). Des situations-débats pour développer l'argumentation des élèves sur les biotechnologies : compte rendu d'innovation. *Didaskalia*. 19, 127 - 157.
- Simonneaux, L. (2006). Quel enjeu éducatif pour les questions biotechnologiques ? Dans A. Legardez & L. Simonneaux (Dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité, Enseigner les questions vives*. (pp. 25-44). ESF éditeur.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- Zineddine, D. (2009). *Perception des risques et argumentation sur une question socialement vive chez des étudiants en licence : mise en débat d'un projet de loi sur les OGM*. Thèse Université de Toulouse.
- Zohar, A. & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 35- 62.

Intégration de l'intelligence artificielle : défis et compétences numériques pour les enseignants

Meissa OUERGHI¹

Docteure en Didactique des disciplines,
ISEAHZ – Université de Tunis

Inen AKROUTI²

Maître-assistante en Didactique des mathématiques,
ISSHJ, Université de Jendouba,
LaRINa, Université de Carthage

DOI : <https://doi.org/10.71895/PRSM/revue-rise.n6.99>

Résumé

L'intégration de l'intelligence artificielle (IA) dans l'éducation soulève de nouveaux défis pédagogiques, techniques et éthiques. Cette étude s'appuie sur le cadre théorique du TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge) afin d'investiguer les compétences des enseignants du primaire pour une intégration efficace de l'IA dans les pratiques enseignantes, en tenant compte des représentations sociales que les enseignants ont de cette technologie. La méthodologie adoptée est fondée sur une enquête par questionnaire fondée sur une échelle de Likert à cinq niveaux. Les résultats révèlent un bon niveau global de compétences TPACK au sein de l'échantillon investigués et une attitude positive vis-à-vis une formation dans ce cadre. Cependant, certains enseignants développent un regard critique sur la pertinence de l'IA dans le contexte spécifique du primaire.

Mots-clés : Intelligence artificielle, enseignement primaire, technological pedagogical content knowledge, représentations sociales.

¹ meissaouerghi@gmail.com

² inenakrouti@issjh.u-jendouba.tn

Abstract

The integration of artificial intelligence (AI) into education raises new pedagogical, technical, and ethical challenges. This research draws on the TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge) theoretical framework to investigate the skills of primary school teachers for the effective integration of AI into teaching practices, taking into account teachers' social representations of this technology. The methodology adopted is based on a questionnaire survey using a five-point Likert scale. The results reveal a good overall level of TPACK skills within the sample investigated and a positive attitude towards training in this area. However, some teachers are critical of the relevance of AI in the specific context of primary education.

Keywords: Artificial intelligence, primary education, technological pedagogical content knowledge, social representations.

Introduction :

La mobilisation des compétences numériques est une nécessité professionnelle pour l'enseignant actuel dans un contexte marqué par une évolution technologique permanente. L'enseignant est appelé à faire évoluer ses pratiques pour être en mesure de s'adapter aux différents besoins des apprenants et de bénéficier des divers outils et ressources éducatives modernes. Parmi ces outils, nous nous intéressons particulièrement à l'intelligence artificielle (IA) qui entraîne le monde de l'enseignement depuis le lancement public de ChatGPT en novembre 2022 (Chevalier & Garcia, 2024). En effet, à l'ère de l'IA, chaque enseignant doit développer une compréhension globale de l'IA et de son impact sur l'éducation. Il doit être conscient des différentes dimensions de l'IA dans l'éducation qui incluent : l'IA pour aider les enseignants, l'IA pour aider les apprenants, l'IA pour personnaliser les apprentissages, l'IA dans la didactique et l'activité en classe.

En Tunisie, un protocole d'accord a été signé en février 2022 sur l'élaboration de la stratégie nationale pour l'IA, accompagnée d'un plan de mise en œuvre visant à moderniser les secteurs clés, dont l'éducation. Ce protocole associe plusieurs ministères, ceux des Technologies de la Communication, de l'Industrie, de l'Énergie et des Mines, de l'Économie, ainsi que de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. Toutefois, il est important de souligner l'absence notable du ministère de l'Éducation dans cette initiative, ce qui interroge sur la place réelle accordée à l'enseignement primaire dans cette stratégie. Par ailleurs, la Tunisie a accueilli la deuxième édition de la conférence internationale arabe sur l'IA dans l'éducation qui sera organisée par l'Organisation arabe pour l'éducation, la culture et la science (ALECSO). Malgré ces initiatives, nous constatons sur le terrain un déficit notable de données, de stratégies concrètes et de dispositifs de formation relatifs à l'intégration de l'IA dans l'enseignement primaire. En particulier, il n'existe à ce jour aucune formation institutionnalisée destinée aux enseignants du primaire pour les accompagner dans l'usage pédagogique de l'IA. Dans ce contexte, il apparaît pertinent de recenser les besoins des enseignants tunisiens en matière de connaissances et de compétences liées à l'intégration de l'IA dans leurs pratiques éducatives. Il est également nécessaire de concevoir et de mettre en œuvre des formations ciblées, concrètes et contextualisées, capables de répondre à ces besoins de manière efficace.

L'absence actuelle de dispositifs de formation institutionnalisés pourrait entraîner une diversité de perceptions de cette technologie, ainsi qu'une hétérogénéité des niveaux de connaissance et de compétences en matière d'intégration de l'IA dans l'enseignement. Il semble donc pertinent d'examiner les représentations sociales que les enseignants tunisiens du primaire développent à l'égard de l'IA, ainsi que leur propre évaluation de leurs connaissances et compétences en lien avec son usage pédagogique. À travers cette étude, nous envisageons de répondre aux questions suivantes : Quelles sont les représentations sociales d'un échantillon d'enseignants du primaire en Tunisie concernant l'intégration de l'IA dans leurs pratiques pédagogiques ? Comment ces enseignants évaluent-ils leurs propres connaissances et compétences nécessaires à une intégration efficace des technologies dans l'enseignement ? Quel est l'effet de leurs représentations sociales sur leur niveau de compétence en matière d'intégration de l'IA ?

Cette recherche s'organise en quatre parties. La première partie est dédiée à la présentation de la problématique, en précisant les enjeux soulevés par l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'éducation, notamment en primaire. La deuxième partie expose les fondements théoriques qui ont guidé notre réflexion et orienté la construction de notre cadre d'analyse. La troisième partie décrit la méthodologie adoptée, incluant les démarches de collecte et de traitement des données. La quatrième partie présente les résultats de l'étude et en propose une discussion. Enfin, une conclusion générale vient clore le travail en récapitulant les apports de la recherche et en suggérant des perspectives pour de futurs travaux.

Cadre théorique

L'intégration de l'IA dans l'enseignement primaire nécessite, en premier lieu, une compréhension approfondie des connaissances technologiques et pédagogiques de la part des enseignants. Cependant, un bon nombre de ces outils d'IA sont encore nouveaux pour eux. Les enseignants ne disposent peut-être pas toujours des compétences techniques nécessaires pour exploiter les applications éducatives basées sur l'IA dans le but de faciliter leur enseignement, sans parler du développement des compétences numériques des élèves en la matière. Il devient de plus en plus essentiel qu'ils acquièrent les compétences numériques adéquates pour utiliser et enseigner l'IA dans leur environnement pédagogique (Ng et al., 2023).

Le principal défi réside dans le manque de sensibilisation et de compréhension, tant chez les enseignants que chez les décideurs politiques, quant aux avantages et aux applications potentielles de l'IA dans le domaine éducatif (Akintayo et al., 2024). De nombreux enseignants ne sont pas encore familiers avec les aspects techniques et pédagogiques de l'IA, ce qui les oblige à développer de nouvelles compétences numériques afin d'enrichir les expériences d'apprentissage des élèves (Ng et al., 2023). Pour répondre à cet enjeu, il est essentiel de leur fournir une formation adéquate, garantissant une utilisation responsable et efficace de l'IA en classe, de manière que les élèves puissent bénéficier pleinement de ces outils puissants (Ayala-Pazmiño, 2023). L'évolution rapide du paysage éducatif impose aux enseignants d'acquérir une compréhension nuancée de l'IA, qui dépasse la simple maîtrise technique pour inclure des stratégies pédagogiques qui intègrent ces outils dans les curricula de manière pertinente (Walter, 2024). Dans cette perspective, il devient important d'accéder aux représentations sociales des enseignants afin de comprendre comment ils perçoivent l'intégration de cette nouvelle technologie dans leur contexte professionnel et comment ils s'auto-évaluent en termes de connaissances et de compétences nécessaires à une intégration efficace de l'IA dans le processus d'enseignement-apprentissage. Cette double analyse permettrait d'anticiper leurs besoins en formation et d'adapter les dispositifs d'accompagnement. Plusieurs travaux (Dalez et Collard-Bovy, s. d. Jadoulle, 2020 ; Monney et al., 2018 ; Piot, 1997) ont montré que les représentations sociales des enseignants influencent fortement leurs pratiques pédagogiques, conditionnant la manière dont ils enseignent et interagissent avec leurs élèves. Dans le cas de l'IA, ces représentations pourraient constituer un frein à son appropriation, voire à l'intérêt pour une formation professionnalisante dans ce domaine. Il est donc fondamental de mieux comprendre ces représentations pour concevoir des stratégies de formation adaptées, capables de lever les résistances et de favoriser une intégration réfléchie et contextualisée de l'IA dans l'enseignement primaire.

Les représentations sociales

Le concept de représentation sociale est introduit par Serge Moscovici dans les années 1960, dans le cadre de son étude sur la diffusion de la psychanalyse dans la société française (Moscovici, 1961).

Dans cette perspective, les représentations sociales sont définies comme une forme de connaissance de sens commun, socialement construite et partagée, qui permet aux individus de donner sens à leur environnement et de s'orienter dans le monde social (Moscovici, 1961). Elles ne constituent pas des reproductions fidèles de la réalité, mais des reconstructions subjectives influencées par les contextes culturel et historique. En tant que systèmes d'interprétation, elles permettent aux individus de se représenter collectivement des objets, des événements ou des groupes sociaux. Les représentations sociales remplissent plusieurs fonctions essentielles : elles facilitent la compréhension du réel, structurent les catégories d'analyse du monde social, orientent les comportements, justifient les prises de position et contribuent à la construction identitaire des groupes. Elles jouent également un rôle de médiation entre le savoir savant et le savoir profane, en traduisant des concepts complexes dans des formes plus accessibles, souvent incarnées dans le langage courant, les images, les métaphores ou les pratiques quotidiennes (Moscovici, 1961 ; Jodelet, 1989). Dans les milieux professionnels, notamment dans l'enseignement primaire, les représentations sociales influencent la manière dont les acteurs perçoivent leur métier, les élèves, les pratiques pédagogiques ou les politiques éducatives. Elles façonnent non seulement le discours, mais aussi les choix pédagogiques, les pratiques de classe et les interactions avec l'environnement professionnel. Elles peuvent ainsi constituer à la fois des ressources et des contraintes dans l'exercice du métier. À la suite des travaux de Moscovici, Denise Jodelet (1989), a largement contribué à enrichir et à opérationnaliser ce concept. Elle met en lumière la double nature cognitive et symbolique des représentations sociales, qui ne se réduisent ni à des opinions individuelles ni à de simples images collectives. Selon elle, les représentations sociales sont à la fois des systèmes de signification et des formes d'organisation de l'expérience sociale (Jodelet, 1989). Elles se manifestent dans les discours, les attitudes, les pratiques et dans les rapports que les individus entretiennent avec les objets sociaux. L'un des apports majeurs de Jodelet réside dans l'ancrage des représentations dans les contextes sociaux concrets : elles sont liées à des pratiques situées et à des conditions d'existence spécifiques. Ainsi, les représentations des enseignants doivent être analysées à la lumière de leur parcours professionnel, de leur environnement institutionnel, de leurs expériences personnelles et des dynamiques sociales dans lesquelles ils s'inscrivent.

Cela implique de prendre en compte la dimension historique et culturelle des représentations, ainsi que leur caractère dynamique, en constante évolution au gré des transformations sociales et des interactions vécues.

Les travaux postérieurs, notamment ceux de Jean-Claude Abric (1994), ont approfondi cette approche en insistant sur la structure des représentations sociales. Celles-ci comportent un noyau central, stable et culturellement légitimé, et des éléments périphériques plus flexibles, adaptables aux variations individuelles et contextuelles. Cette structure permet aux représentations d'assurer une stabilité symbolique tout en s'ajustant aux réalités changeantes du terrain. Cette perspective est particulièrement pertinente pour étudier les représentations dans des contextes professionnels comme celui de l'enseignement, marqué par des tensions entre prescriptions institutionnelles et réalités de terrain. Dans ce cadre théorique, l'approche de Jodelet apparaît particulièrement adaptée à l'étude des représentations sociales des enseignants. Elle permet d'articuler trois dimensions fondamentales : la signification collective de l'objet de représentation, son inscription dans des pratiques sociales concrètes et sa structuration en fonction des expériences et des appartenances sociales. Elle intègre également des dimensions affectives, symboliques et normatives, souvent négligées dans les approches strictement cognitives. C'est cette richesse interprétative qui rend cette approche particulièrement féconde pour analyser les représentations sociales en milieu éducatif.

Les connaissances technologiques et pédagogiques : un atout pour intégrer l'IA dans ses pratiques

Les connaissances technologiques, pédagogiques et disciplinaires, regroupées dans le cadre théorique du TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), constituent aujourd'hui une référence incontournable pour appréhender les compétences nécessaires à une intégration pertinente et réfléchie des technologies dans les pratiques d'enseignement. Ce modèle théorique trouve ses origines dans les travaux de Shulman (1987), qui avait souligné l'importance de l'articulation entre savoirs disciplinaires et savoirs pédagogiques dans la formation des enseignants. Le cadre TPACK prolonge et enrichit cette réflexion en y intégrant la dimension technologique, devenue essentielle à l'ère du numérique.

Le TPACK met ainsi en lumière l'interdépendance entre ces trois types de connaissances et souligne que leur intégration harmonieuse est indispensable pour concevoir des environnements d'apprentissage innovants, efficaces et adaptés aux besoins des élèves du 21^e siècle. Il constitue ainsi à la fois un cadre d'analyse et un outil de développement professionnel pour les enseignants souhaitant améliorer leurs compétences dans l'usage des technologies éducatives (Mishra & Koehler, 2006 ; Abdul Rauf et al., 2021). Les connaissances disciplinaires renvoient aux contenus à enseigner, les connaissances pédagogiques aux méthodes et stratégies d'enseignement, et les connaissances technologiques à la maîtrise des outils numériques et de leurs potentialités (Cekerol & Ozen, 2020 ; Abdul Rauf et al., 2021). L'intégration de ces trois dimensions permet de représenter les contenus de manière significative et de faciliter les processus d'apprentissage.

Les technologies éducatives peuvent être classées en deux grandes catégories (Gao et al., 2019) :

- Les technologies pédagogiques, directement mobilisées dans les activités d'enseignement et d'apprentissage (ex. : présentations PowerPoint, recherches en ligne par les élèves).
- Les technologies opérationnelles, qui soutiennent les fonctions administratives ou organisationnelles (ex. : courriels professionnels, systèmes de gestion des dossiers scolaires).

Ces deux catégories ne sont pas strictement séparées et peuvent parfois se chevaucher selon les usages. Dans le cadre de cet article, nous nous intéressons plus particulièrement aux connaissances des enseignants en matière d'utilisation des technologies dans le processus d'enseignement-apprentissage, en mettant l'accent sur celles liées à l'IA et à son implication pédagogique.

Méthodologie

Échantillon

L'enquête a été menée auprès de 140 enseignants du primaire exerçant dans le gouvernorat de l'Ariana (Grand Tunis). L'échantillon est majoritairement féminin, avec environ 90 % de femmes parmi les répondants.

Les participants présentent une diversité de niveaux de formation, incluant des titulaires de licences, de maîtrises, de masters, ainsi que d'un doctorat. Ils proviennent d'écoles primaires publiques situées dans des contextes variés : urbains, semi-urbains et zones prioritaires. L'échantillon se caractérise également par une hétérogénéité des parcours professionnels, avec une ancienneté moyenne de dix ans dans l'enseignement.

Élaboration du questionnaire

Dans le cadre de cette étude, le choix d'un questionnaire fondé sur une échelle de Likert à cinq niveaux permet de recueillir de manière systématique les attitudes et opinions des enseignants et auto-évaluations des enseignants, révélant à la fois leurs représentations sociales et leurs compétences perçues en matière d'intégration d'IA dans leurs pratiques enseignantes. Cette méthode facilite la comparaison individuelle tout en capturant les dimensions affectives, évaluatives et symboliques des représentations (Jodelet, 1989). Elle permet ainsi d'identifier les convergences et divergences, de repérer les éléments structurants des représentations, et de mettre en lumière les logiques sociales qui les sous-tendent. Ce choix méthodologique s'inscrit dans une approche interprétative et compréhensive, en cohérence avec les cadres théoriques mobilisés. L'élaboration des items du questionnaire vise à interroger les enseignants sur leurs conceptions, pratiques et attitudes à l'égard de l'intégration des technologies numériques dans leur enseignement. Pour assurer la validité conceptuelle du questionnaire, nous avons fondé notre démarche sur les deux cadres théoriques complémentaires précédemment explicités : le modèle du TPACK et la théorie des représentations sociales, dans son acception développée par Denise Jodelet. Ces deux cadres ont orienté à la fois la structuration du questionnaire et la formulation des items.

Le modèle du TPACK, proposé par Mishra et Koehler (2006), propose une conceptualisation intégrée des savoirs nécessaires à un enseignant pour intégrer efficacement les technologies dans sa pratique pédagogique. Il repose sur l'articulation de trois types de savoirs fondamentaux :

- Content Knowledge (CK) : la connaissance disciplinaire.
- Pedagogical Knowledge (PK) : la connaissance des méthodes d'enseignement.
- Technological Knowledge (TK) : la connaissance des outils technologiques.

Ces trois types de savoirs s'entrecroisent pour donner lieu à des savoirs combinés : PCK (pédagogico-disciplinaire), TPK (technologico-pédagogique), TCK (technologico-disciplinaire), et le cœur du modèle, le TPACK proprement dit, qui désigne l'intégration holistique et contextualisée de ces savoirs dans la pratique de l'enseignement. Dans cette perspective, le questionnaire a été conçu pour explorer ces dimensions dans leur globalité. Les items visent à évaluer la perception des enseignants de leur propre compétence intégrée et contextualisée (TPACK). Par exemple, un item comme « Vous pouvez intégrer des outils d'IA dans vos pratiques en classe d'une manière efficace » s'inscrit clairement dans la dimension TPACK. D'autres items explorent plus finement une des dimensions constitutives : « Vous êtes capable d'utiliser l'IA pour créer ou optimiser des activités interactives » ou encore « Vous êtes capable d'intégrer l'IA pour réaliser des tâches liées à l'évaluation. » (TPK). Alors que le modèle TPACK se focalise sur les compétences mobilisées pour intégrer la technologie dans l'enseignement, le cadre des représentations sociales, issu des travaux de Moscovici (1961) et enrichi par Jodelet (1989), permet d'interroger les logiques symboliques, culturelles et affectives qui sous-tendent les discours et pratiques des enseignants. Les représentations sociales sont définies comme des formes de savoir pratique, issues de l'expérience quotidienne, de la culture partagée et de la communication. Elles jouent un rôle crucial dans l'orientation des comportements, la sélection des pratiques et la construction du sens. Dans notre étude, ce cadre permet de dépasser la simple mesure des compétences auto-perçues pour interroger la manière dont les enseignants pensent les technologies éducatives, notamment l'intégration de l'IA dans leurs pratiques enseignantes, comment ils les interprètent, les valorisent, les redoutent ou les rejettent. Il ne s'agit pas uniquement de savoir « ce qu'ils savent faire », mais aussi ce qu'ils croient, ressentent, et comment ils justifient dans leurs pratiques.

Ainsi, certains items sont formulés de manière à capter les dimensions affectives, normatives et symboliques des représentations. Par exemple : « L'IA est une opportunité pour enrichir votre pratique » (représentation valorisante et normative), « L'IA est une technologie peu utile au primaire » (représentation résistante), « Les élèves sont plus motivés lorsqu'on utilise les technologies » (représentation pragmatique), « L'IA favorise la dépendance aux technologies » (représentation critique ou sceptique).

Ces items sont essentiels pour comprendre les freins ou les leviers à l'intégration effective des technologies, au-delà des déclarations de compétence. Ils permettent aussi d'identifier des typologies d'enseignants selon leurs profils représentationnels. De cette manière, le questionnaire ne se limite pas à une photographie statique des compétences déclarées, mais vise à rendre compte de la dynamique des rapports des enseignants au numérique, à la fois dans leurs savoirs, leurs pratiques et leurs représentations. Le tableau suivant résume les items inclus dans le questionnaire et leurs significations.

Tableau 1 : Questionnaire investiguant les représentations des enseignants primaires vis-à-vis l'intégration de l'IA dans leurs pratiques ainsi que leur auto-évaluation de leurs TPACK

N°	Énoncé de la question	Catégorie	Justification
1	L'IA est une technologie récente	RS1	Représentation positive / valorisante du numérique en éducation.
2	L'IA menace votre métier	RS2/RS3	Représentation dépréciative, ancrée dans une croyance sur l'inadéquation contextuelle. Perception éthique et sécuritaire, dimension symbolique liée à la confiance.
3	L'IA est une opportunité pour enrichir votre pratique	RS1	Représentation positive / valorisante du numérique en éducation.
4	L'IA est une technologie peu utile au primaire	RS2	Représentation dépréciative, ancrée dans une croyance sur l'inadéquation contextuelle.
5	Vous pouvez intégrer des outils d'IA dans vos pratiques en classe d'une manière efficace.	TPACK	Auto-évaluation du TPACK intégré (intégration pratique de l'IA dans l'enseignement).
6	Vous êtes capable d'utiliser l'IA pour personnaliser des apprentissages différenciés.	TPACK	Cible le potentiel pédagogique et la différenciation permise par la technologie.
7	Vous êtes capable d'utiliser l'IA pour créer ou optimiser des activités interactives	TPACK	Mesure essentiellement la dimension du TPACK) liée à l'engagement des élèves.
8	Vous êtes capable d'utiliser l'IA pour mieux gérer les élèves.	TPACK	Mesure une connaissance technologique appliquée à une fonction de gestion, dans un contexte pédagogique.
9	Vous êtes capable d'intégrer l'IA pour réaliser des tâches liées à l'évaluation.	TPACK	Intègre la dimension TPACK, axée sur l'automatisation, dans des tâches usuelles.
10	L'IA favorise la dépendance aux technologies	RS3	Représentation éthique et sécuritaire, dimension symbolique liée à la confiance.

11	L'utilisation menace la confidentialité des données	RS3	Représentation éthique et sécuritaire, dimension symbolique liée à la confiance.
12	Vous souhaitez apprendre à utiliser l'IA en classe	RS1	Indique une attitude d'ouverture (RS1)

RS1, RS2, RS3 : Questions investiguant les représentations sociales des enseignants

TPACK : Questions investiguant les connaissances technologiques, pédagogiques et disciplinaires (technological pedagogical content knowledge : TPACK) des enseignants.

Validation du questionnaire

La validation du questionnaire s'est faite à travers trois étapes :

- Une validation par des experts pour vérifier le contenu et la clarté (deux enseignants-chercheurs et un inspecteur).
- Une simulation avec un groupe de six enseignants pour tester la compréhension et la pertinence.
- Test de Alpha de Cronbach à travers le logiciel Jamovi pour évaluer la fidélité interne.

Des réajustements ont été apportés au questionnaire selon les recommandations des experts. Pendant la phase de simulation nous avons validé le questionnaire sans autres changements. Nous avons utilisé le test de l'Alpha de Cronbach à travers le logiciel Jamovi pour tester la fidélité interne du questionnaire. Le questionnaire inclut deux catégories principales : une catégorie concerne les connaissances technologiques, pédagogiques et disciplinaires (TPACK) des enseignants et une autre catégorie concerne les représentations sociales des enseignants vis-à-vis de l'intégration de l'IA dans leurs pratiques. Cette dernière englobe 3 sous-catégories :

Une catégorie RS1 liée à la perception de l'évolution et du potentiel de transformation de l'IA par les enseignants. Cette sous-catégorie regroupe des items qui explorent la manière dont les enseignants perçoivent l'IA en tant que technologie émergente (Q1), opportunité pédagogique (Q3) et facteur de transformation professionnelle (Q12). Elle met en lumière une vision dynamique et projective de l'IA, associée à des représentations d'avenir, de changement et d'innovation.

Une catégorie RS2 révélant des jugements défavorables sur l'impact ou l'utilité de l'IA. Cette catégorie regroupe des items traduisant des représentations critiques ou défavorables de l'IA, qu'il s'agisse de perceptions de menace professionnelle (Q2) ou de jugements d'inutilité dans un contexte pédagogique spécifique (Q4). Ces représentations témoignent d'une forme de résistance à l'intégration de l'IA dans le champ éducatif, fondée sur des craintes ou sur un scepticisme quant à sa pertinence réelle.

Une catégorie RS3 liée aux risques perçus liés à l'usage de l'IA dans l'éducation. Cette catégorie regroupe des items qui traduisent des représentations critiques de l'IA, centrées sur les risques et conséquences négatives associés à son usage. Les enseignants interrogés expriment notamment des inquiétudes professionnelles (Q2), des préoccupations relatives à la vie privée (Q11) et des craintes face à une dépendance technologique accrue (Q10). Ces représentations montrent que l'IA, loin d'être perçue uniquement comme une opportunité, suscite aussi des interrogations éthiques, sociales et psychologiques dans le champ éducatif.

Nous avons testé la fidélité interne à travers le logiciel Jamovi. Le tableau suivant montre les résultats obtenus.

Tableau 2 : Test de l'alpha de Cronbach

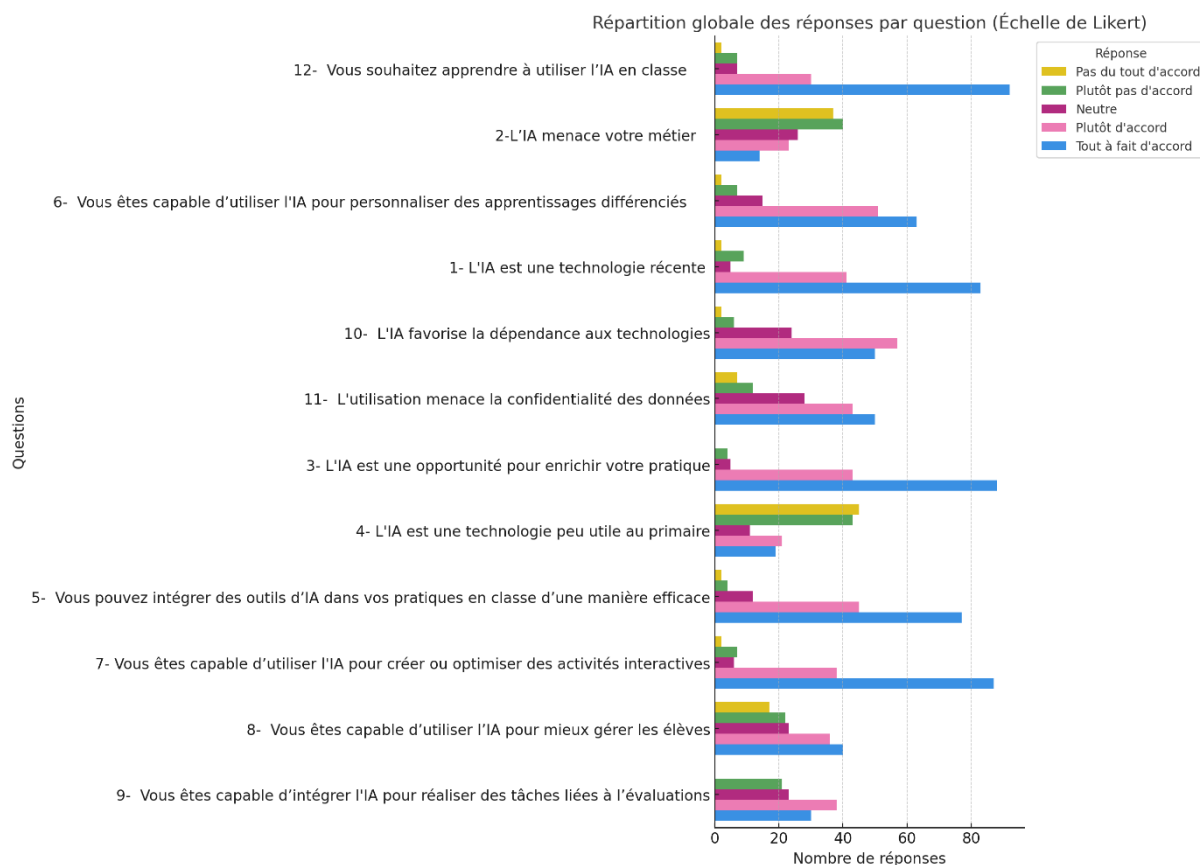
Catégorie des questions	Alpha de Cronbach
TPACK	0.72
RS1	0.58
RS2	0.49
RS3	0.36

Les coefficients alpha de Cronbach de 0.58, 0.49 et 0.36 indiquent une cohérence interne relativement faible. Cela peut s'expliquer par le fait que les représentations sociales explorées ne constituent pas un construit unidimensionnel, mais renvoient à plusieurs dimensions sous-jacentes. En effet, les représentations sociales, telles que définies par Jodelet (1989), sont hétérogènes, contextuelles et multidimensionnelles, intégrant à la fois des dimensions affectives, cognitives et symboliques.

Cette pluralité se traduit ici par une diversité des réponses aux items, suggérant que les enseignants ne partagent pas tous une représentation unique de l'objet étudié (ex. l'IA), mais plutôt des configurations différentes de sens. Nous considérons donc dans ce qui suit toutes les variables RS comme étant des variables indépendantes (RS1, RS2, ..., RS6).

Analyse des résultats

Le graphique ci-dessus présente la répartition des réponses des enseignants au questionnaire. Utilisant une échelle de Likert à cinq niveaux, allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord », ce visuel permet de visualiser les tendances générales d'adhésion ou de réticence vis-à-vis de l'IA en classe.

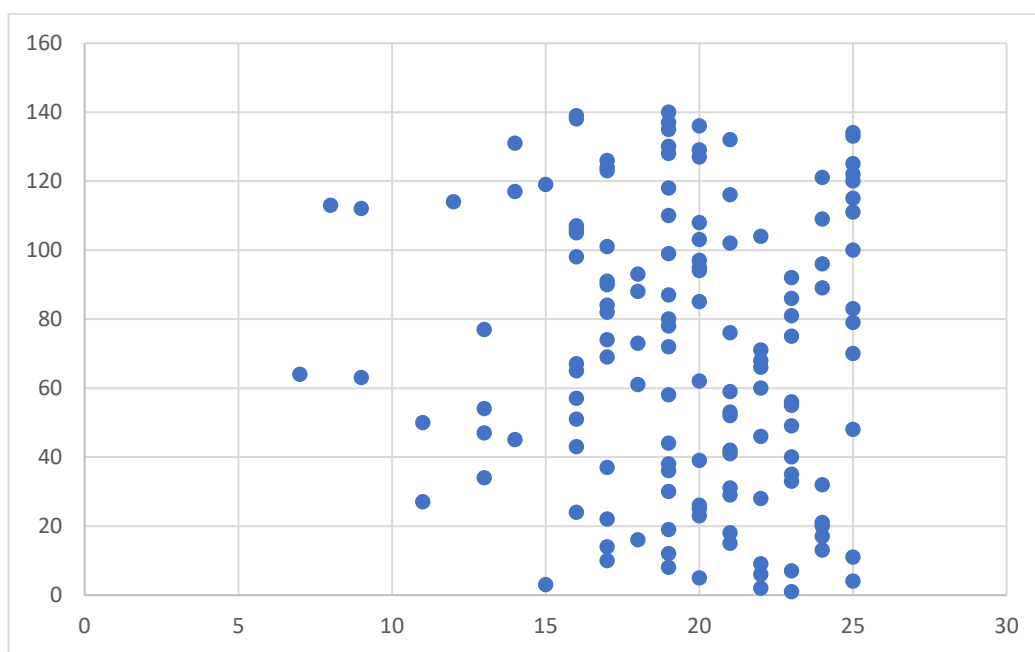


Graphique 1 : Répartition des réponses aux questionnaires selon l'échelle de Likert à cinq niveaux

Ces résultats montrent que les enseignants du primaire en Tunisie perçoivent l'IA comme une technologie récente et en pleine émergence. Plus de 70 % des répondants déclarent être tout à fait d'accord avec l'idée que l'IA constitue une nouveauté dans le paysage éducatif. Cette représentation de l'IA comme innovation s'accompagne d'une attitude globalement positive, la majorité estimant qu'elle représente une opportunité pédagogique plutôt qu'une menace professionnelle. L'item affirmant que "l'IA constitue une menace pour les enseignants" recueille en effet un taux élevé de désaccord, indiquant une confiance relative envers les évolutions technologiques. En parallèle, la quasi-totalité des répondants rejette l'idée que l'IA serait peu utile à l'école primaire. Cette tendance témoigne d'un changement progressif des mentalités, dans lequel l'IA commence à être envisagée comme un outil potentiel de renforcement pédagogique, même au niveau fondamental de la scolarité.

L'analyse révèle que les enseignants interrogés expriment une disponibilité à utiliser des outils d'IA dans leur enseignement. Près de 85 % déclarent être tout à fait ou plutôt d'accord avec cette affirmation. Toutefois, cette acceptation s'accompagne d'une conscience des risques éthiques et techniques : 70 % évoquent la crainte d'une dépendance à la technologie, tandis que 60 % soulignent les enjeux liés à la confidentialité des données personnelles. Cette tension entre ouverture et prudence indique que les enseignants reconnaissent le potentiel de l'IA, mais estiment nécessaire d'en maîtriser les conditions d'usage, ce qui renforce la pertinence d'une formation spécifique. Les enseignants semblent percevoir l'IA comme un levier de différenciation pédagogique. L'idée que l'IA peut contribuer à une meilleure individualisation des apprentissages recueille une très forte adhésion. De même, l'usage de l'IA pour créer des activités interactives et motivantes est largement reconnu, ce qui dénote une volonté d'innovation didactique à travers le numérique. Sur le plan disciplinaire, les avis apparaissent plus nuancés. L'automatisation de la correction et les dispositifs de surveillance assistés par IA suscitent des réactions plus mitigées. Certains enseignants semblent craindre une déshumanisation de la relation pédagogique ou une perte de contrôle sur l'évaluation. Ces résultats révèlent un besoin d'accompagnement spécifique quant aux usages de l'IA dans les disciplines enseignées au primaire, où le rôle relationnel de l'enseignant reste central. Enfin, un point essentiel ressort de cette étude : une volonté claire de se former. Plus de 90 % des enseignants expriment le souhait de mieux comprendre les usages de l'IA en contexte scolaire.

Cette disposition traduit non seulement une posture réflexive active, mais aussi une demande institutionnelle implicite pour la mise en place de formations continues ancrées dans les réalités de terrain.



Graphique 2 : La répartition des enseignants en fonction de leur score TPACK

Le graphique présenté illustre la répartition des enseignants en fonction de leur score TPACK. L'axe horizontal représente les scores TPACK, qui varient approximativement de 8 à 27, tandis que l'axe vertical semble correspondre aux identifiants des participants. On observe une forte concentration des enseignants ayant des scores compris entre 19 et 24, ce qui suggère un bon niveau global de compétences TPACK au sein de l'échantillon. Très peu d'enseignants obtiennent des scores inférieurs à 15, ce qui indique que les faibles niveaux de TPACK sont rares. Cette distribution asymétrique, légèrement orientée vers les scores élevés, pourrait refléter l'efficacité d'une formation préalable ou une sélection d'enseignants déjà compétents. La répartition verticale aléatoire indique que les identifiants n'ont pas de lien avec les scores. Globalement, les données révèlent une homogénéité assez marquée dans la maîtrise du TPACK chez les enseignants interrogés.

Test de régression linéaire (Jamovi)

Une analyse de régression linéaire a été menée afin d'examiner dans quelle mesure les dimensions des représentations sociales des enseignants prédisent leur niveau de maîtrise du cadre TPACK. Cette méthode statistique permet d'évaluer l'effet spécifique de chaque dimension des représentations, considérées comme variables indépendantes, sur la variable dépendante (score global TPACK), tout en contrôlant les effets croisés. Le recours à cette technique se justifie par la nature continue des variables et par l'objectif explicatif poursuivi, à savoir l'identification des facteurs susceptibles d'influencer l'intégration des savoirs technologiques, pédagogiques et disciplinaires dans la pratique enseignante. L'image suivante illustre les résultats obtenus à travers Jamovi.

Tableau 3 : Résultats de la régression linéaire : influence des dimensions des représentations sociales sur le score TPACK

Prédicteur	Estimation standard β	p
RS1	0.14	0.081
RS2	0.09	0.258
RS3	0.30	< 0.001
RS4	-0.24	0.003
RS5	0.14	0.061
RS6	-0.16	0.034

Nous rappelons que :

- RS1 : L'intelligence artificielle est une technologie récente.
- RS2 : L'IA menace votre métier.
- RS3 : L'IA est une technologie peu utile au primaire.
- RS4 : L'IA favorise la dépendance aux technologies.
- RS5 : L'utilisation menace la confidentialité des données.
- RS6 : Vous souhaitez apprendre à utiliser l'IA en classe.

Le tableau 2 présente les coefficients β standardisés et les valeurs de signification (p) obtenus à partir d'une régression linéaire visant à déterminer l'effet des différentes dimensions des représentations sociales des enseignants sur leur niveau de maîtrise du cadre TPACK.

Parmi les six dimensions examinées, deux prédicteurs apparaissent comme statistiquement significatifs au seuil de 0,05 :

-RS3 (« L'IA est une technologie peu utile au primaire ») présente un coefficient positif élevé ($\beta = 0,30$, $p < 0,001$). Ce résultat peut sembler contre-intuitif, puisqu'il indique que plus les enseignants considèrent l'IA comme peu utile au primaire, plus leur score TPACK est élevé. Une interprétation possible est que certains enseignants, bien qu'ils disposent d'un haut niveau de compétences TPACK, développent un regard critique sur la pertinence de l'IA dans le contexte spécifique du primaire. Ils peuvent être techniquement compétents, mais exprimer des réserves quant à l'adaptation de ces technologies à l'âge des élèves ou aux objectifs éducatifs du cycle primaire.

-RS4 (« L'IA favorise la dépendance aux technologies ») affiche un coefficient β négatif (-0,24) et une p-value significative ($p = 0,003$). Cette relation inverse indique que plus les enseignants perçoivent l'IA comme source de dépendance, moins leur niveau de TPACK est élevé, ce qui est cohérent avec l'hypothèse selon laquelle les représentations critiques de la technologie peuvent freiner son appropriation pédagogique.

Deux autres variables s'approchent du seuil de significativité :

-RS5 (« L'utilisation de l'IA menace la confidentialité des données ») présente un coefficient positif ($\beta = 0,14$) avec une p-value marginale ($p = 0,061$). Cela suggère une tendance positive, bien que non significative, entre cette perception et le score TPACK. Une vigilance accrue sur les risques éthiques pourrait coexister avec un engagement technologique plus élevé.

-RS6 (« Vous souhaitez apprendre à utiliser l'IA en classe ») a un coefficient négatif ($\beta = -0,16$) et une p-value significative ($p = 0,034$). Ce résultat peut sembler contre-intuitif : une intention d'apprentissage serait associée à un niveau TPACK plus faible. Cela peut s'expliquer par le fait que cette variable capte un besoin perçu de formation, souvent plus fort chez ceux qui se sentent encore peu compétents.

En revanche, RS1 (« L'IA est une technologie récente ») et RS2 (« L'IA menace votre métier ») ne sont pas significativement associés au score TPACK ($\beta = 0,14$; $p = 0,081$ pour RS1 et $\beta = 0,09$; $p = 0,258$ pour RS2).

Ces représentations générales ou symboliques n'apparaissent donc pas comme des prédicteurs déterminants du niveau de compétences TPACK.

Conclusion

Les résultats de cette recherche montrent que certaines représentations critiques de l'IA, notamment en lien avec la dépendance technologique, peuvent constituer des freins à l'appropriation du TPACK, tandis que d'autres jugements plus nuancés ou contradictoires peuvent coexister avec un haut niveau de compétence. L'analyse met en lumière la complexité du rapport entre représentations sociales et intégration techno-pédagogique, justifiant une approche fine et multidimensionnelle de la formation d'enseignants à l'usage de l'IA. L'échantillon est composé majoritairement des enseignants. Cette étude révèle une attitude globalement favorable à l'intégration de l'IA chez les enseignants du primaire en Tunisie, tout en mettant en lumière une tension persistante entre curiosité professionnelle, prudence éthique et besoin de formation contextualisée. D'une part, la majorité des enseignants interrogés perçoivent l'IA comme une opportunité d'enrichissement pédagogique plutôt que comme une menace. Cette perception rejoint plusieurs travaux récents, notamment ceux de Zawacki-Richter et al. (2019), qui soulignent que les enseignants, lorsqu'ils sont suffisamment sensibilisés aux usages éducatifs de l'IA, manifestent une ouverture significative à son intégration, à condition qu'elle réponde à des besoins identifiés et qu'elle respecte les cadres éthiques. D'autre part, les résultats montrent une volonté marquée des enseignants de se former à ces nouvelles pratiques, ce qui rejoint les conclusions de Holmes et al. (2019), selon lesquelles la demande en formation continue sur l'IA est croissante, notamment dans les contextes où les politiques éducatives commencent à intégrer des outils IA dans les curricula. Cette dynamique de formation ne se limite pas à l'acquisition de compétences techniques : elle traduit un désir de maîtrise pédagogique et une volonté de préserver la centralité de l'humain dans l'acte éducatif. Toutefois, les analyses statistiques montrent également que certaines représentations critiques, notamment celles liées à la dépendance technologique ou à la protection des données, peuvent freiner la mobilisation effective des compétences TPACK.

Ce constat est en accord avec les travaux de Castañeda et Selwyn (2018), qui rappellent que les réticences enseignantes ne sont pas forcément des refus, mais souvent des formes de résistance éclairée, motivées par des préoccupations professionnelles légitimes : perte de contrôle, déshumanisation de la relation éducative, ou pression institutionnelle mal accompagnée. Cette étude confirme que l'intégration de l'IA en contexte éducatif ne peut être envisagée uniquement sous l'angle d'équipement ou de compétence technique. Elle requiert une approche multidimensionnelle, articulant les dimensions pédagogique, éthique, émotionnel et institutionnel. Le développement d'un usage critique et réfléchi de l'IA suppose de dépasser la simple transmission de savoirs techniques pour entrer dans une logique de design pédagogique, où l'enseignant demeure le garant du sens et de la pertinence éducative.

Références :

- Abdul Rauf, A., Swanto, S., & Salam, S. N. (2021). Exploratory factor analysis of TPACK in the context of ESL secondary school teachers in SABAH. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 6(38), 137–146.
<https://doi.org/10.35631/IJEPC.6380012>
- Abric, J.-C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales: Système central et système périphérique. *Structures et Transformations Des Représentations Sociales*, 73–84.
- Akintayo, O. T., Eden, C. A., Ayeni, O. O., & Onyebuchi, N. C. (2024). Integrating AI with emotional and social learning in primary education: Developing a holistic adaptive learning ecosystem. *Computer Science & IT Research Journal*, 5(5), Article 5.
<https://doi.org/10.51594/csitrj.v5i5.1116>
- Ayala-Pazmiño, M. (2023). Inteligencia artificial en la educación: Explorando los beneficios y riesgos potenciales. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(3), Article 3.
<https://doi.org/10.33386/593dp.2023.3.1827>
- Castañeda, L., & Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>
- Cekerol, K., & Ozen, E. (2020). Evaluation of teachers' technological pedagogical content knowledge within the framework of educational information network and other variables. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(Special Issue-IODL), Article Special Issue-IODL. <https://doi.org/10.17718/tojde.770914>
- Chevalier, L., & Garcia, F. (2024, May 27). *L'intelligence artificielle générative dans l'enseignement supérieur, une course perdue d'avance ?* 29e Conférence de l'Association Information et Management. <https://shs.hal.science/halshs-04631049>
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Gao, P. P., Nagel, A., Biedermann, H., Gao, P. P., Nagel, A., & Biedermann, H. (2019). Categorization of Educational Technologies as Related to Pedagogical Practices. In *Pedagogy in Basic and Higher Education—Current Developments and Challenges*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.88629>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning* (2nd ed.). Center for Curriculum Redesign. ISBN-13: 978-1-794-29370-0 ISBN-10: 1-794-29370-0
- Jodelet, D. (1989). 1. Représentations sociales: Un domaine en expansion. In *Les représentations sociales* (Vol. 7, pp. 45–78). Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0045>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 108(6). <https://doi.org/10.1177/016146810610800610>
- Moscovici, S. (1961). *La représentation sociale de la psychanalyse*.
<https://doi.org/10.3406/bupsy.1961.8539>

- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Su, J., Ng, R. C. W., & Chu, S. K. W. (2023). Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. *Educational Technology Research and Development*, 71(1), 137–161. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10203-6>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Walter, Y. (2024). Embracing the future of Artificial Intelligence in the classroom: The relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 15. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00448-3>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

L'approche interdisciplinaire en éducation

Samia OUESLATI¹

Docteur en didactique des mathématiques,
Université Virtuelle de Tunis

Rahim KOUKI²

Maître de conférences HDR en Didactique des mathématiques,
Université de Tunis el Manar
Université de Carthage

DOI : <https://doi.org/10.71895/PRSM/revue-rise.n6.100>

Résumé

Dans cet article, nous nous proposons d'examiner les travaux menés autour de l'approche interdisciplinaire en éducation, en mettant un accent particulier sur son intégration dans l'enseignement. Nous aborderons également la place qu'occupe cette approche dans les curriculums tunisiens, en analysant comment elle est pensée et formulée dans le contexte éducatif national.

Mots clés : Démarches d'apprentissage, Approche radicale, Approche relationnelle, Interdisciplinarité.

Abstract:

In this article, we aim to examine the body of work related to the interdisciplinary approach in education, with a particular focus on its integration into teaching practices. We will also discuss the place of this approach within the Tunisian curricula, analyzing how it is conceived, articulated, and potentially implemented in the national educational context.

Keywords: Learning approach, Radical approach, Relational approach, Interdisciplinarity.

¹ pr.samia@gmail.com

² rahim.kouki@ipeiem.utm.tn

Introduction :

Les exigences sociales et la nécessité de mettre à contribution différents types de savoirs pour résoudre les problèmes posés à la société ont amené les scientifiques de disciplines différentes à s'engager dans un travail de collaboration pour résoudre ces problèmes (Lenoir, 1991).

Par ailleurs, les exigences d'un monde professionnel en continuel changement et confronté à des problématiques sociales et environnementales complexes ont imposé à l'éducation de nouvelles orientations quant à sa contribution à former les futurs citoyens. Il s'agit en effet pour les systèmes éducatifs d'offrir aux élèves des opportunités d'enseignement favorisant le recours à différents savoirs disciplinaires et à la mise en œuvre de connexions entre ces savoirs via des pratiques intégratives. Ce qui ne peut se réaliser par une approche uniquement disciplinaire et nécessite une démarche visant à dépasser les frontières disciplinaires.

L'interdisciplinarité dans l'enseignement :

Les défis posés à l'éducation dans tous ses niveaux- primaire secondaire, universitaire - expliquent l'intérêt de plus en plus croissant de la recherche sur l'interdisciplinarité et sa mise en œuvre dans l'enseignement.

Il est à noter que le concept d'interdisciplinarité occupe une place importante dans l'enseignement et l'apprentissage dans plusieurs pays. En effet, former le citoyen de demain représente l'un des défis majeurs posés aux systèmes éducatifs. L'élève - le citoyen de demain - sera confronté dans la société à des situations en rapport avec l'environnement pour résoudre des problèmes³. « *Les pays qui préparent mieux leurs élèves à utiliser leurs connaissances dans des contextes de la vie réelle sont également ceux dont les élèves sont le plus à l'aise avec les processus cognitifs requis dans la résolution des problèmes de la vie courante, comme interagir avec des applications technologiques non familières* » (OCDE, 2014a).

³ Nous entendons par problèmes ceux qu'on rencontre dans le quotidien, dans le vécu ou/et dans le présent ou/et dans le futur de l'élève (le citoyen).

L'apport de l'interdisciplinarité et son importance dans l'apprentissage à l'école, dans la vie quotidienne moderne et la formation citoyenne étant devenue une réalité, plusieurs chercheurs se sont intéressés à la mise en place de l'approche interdisciplinaire en éducation. Cette approche a été adoptée par de nombreux pays qui se sont engagés à faire des études sur l'implémentation ainsi que sa mise en place selon les différents niveaux curriculaire, didactique et pédagogique.

1. Niveaux de mise en œuvre de l'interdisciplinarité scolaire

Lenoir (1997) distingue entre trois niveaux d'interdisciplinarité : curriculaire, didactique et pédagogique.

➤ L'interdisciplinarité curriculaire

L'interdisciplinarité curriculaire est centrée sur l'objet. Pour ce faire, une analyse autour des objets d'enseignement est sollicitée au préalable concernant leur intégration dans les programmes scolaires selon plusieurs paramètres tels que :

- la raison d'être, la place et la fonction des différentes matières scolaires,
- leurs structures taxonomiques,
- leurs objets d'étude et d'apprentissage,
- leurs démarches d'apprentissage,
- leurs options épistémologiques, etc.

L'interdisciplinarité curriculaire consiste alors à établir des liens entre les objets d'enseignement concernant leur interdépendance, leur convergence et leur complémentarité. De ce fait, ces liens vont être établis aussi entre les différentes matières scolaires qui constituent le cursus d'un ordre d'enseignement donné. Ce qui fait ressortir un curriculum scolaire avec une perspective interdisciplinaire (Lenoir et Sauvé, 1998).

➤ L'interdisciplinarité didactique

L'interdisciplinarité didactique est centrée sur le rapport à l'objet de la part de l'enseignant. Plus précisément, il s'agit pour l'enseignant de faire appel à des modèles didactiques interdisciplinaires les plus appropriés, pour favoriser et soutenir les processus d'apprentissage chez les élèves (Lenoir, 2016). L'enseignant est appelé, dans une phase préactive, à concevoir et à planifier des situations d'enseignement apprentissage en faisant appel à des outils didactiques permettant l'accessibilité par les élèves des objets et des processus d'apprentissage.

➤ L'interdisciplinarité pédagogique

L'interdisciplinarité pédagogique, quant à elle, caractérise l'actualisation en classe de l'interdisciplinarité didactique : « elle assure la mise en pratique du ou des modèles didactiques interdisciplinaires insérés dans les situations élaborées (Lenoir, 1994).

Cette phase d'actualisation en classe est ce qu'appellent les spécialistes la phase interactive, où il s'agit pour l'enseignant de guider les élèves par des interventions appropriées (prendre en compte les questions des élèves, adapter ses interventions, centrer le guidage sur l'apprendre, etc.). (Lenoir, 2018)

Vient ensuite la phase postactive qui renvoie aux actions concernant l'évaluation de l'enseignement. Il s'agit alors d'analyser la mise en œuvre (identifier les apprentissages des élèves et leurs difficultés, évaluer la pertinence de ses interventions, définir les objectifs pour la suite, etc.).

Ce processus de mise en œuvre des trois niveaux de l'interdisciplinarité est modélisé par Lenoir (2003) de la façon ci-dessous :

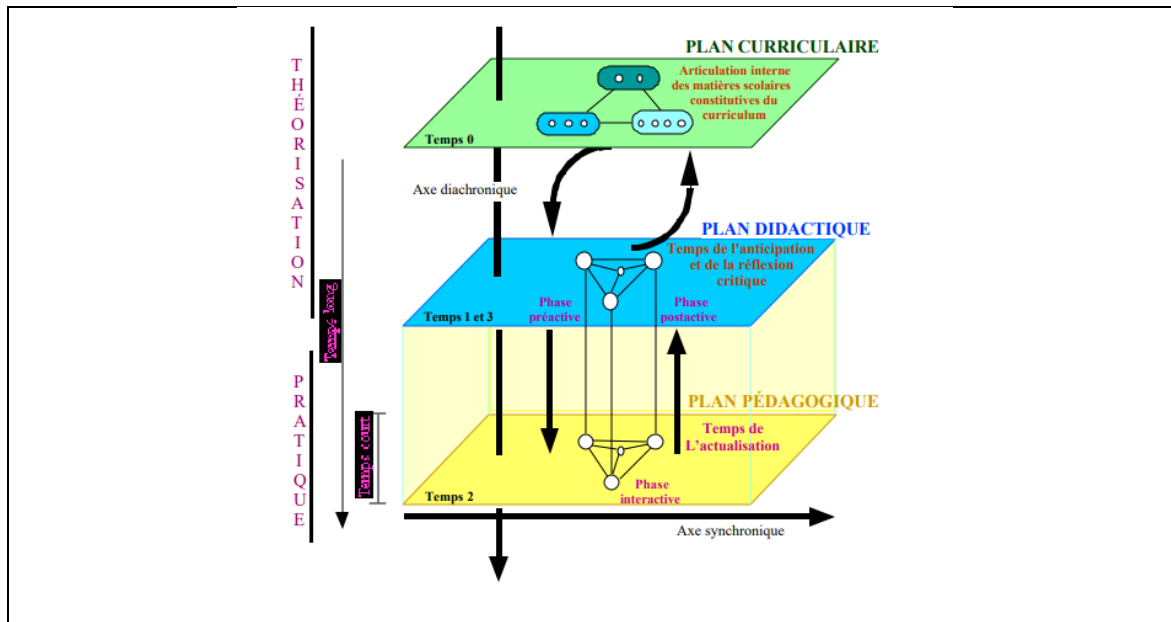


Figure 1. Le processus de mise en œuvre des trois niveaux de l'interdisciplinarité modélisé par Lenoir (2003)

2. Quelques modèles didactiques de l'interdisciplinarité

Plusieurs chercheurs ont abordé la question de la mise en place d'outils et de modèles didactiques et pédagogiques pour la mise en œuvre de l'interdisciplinarité (D'Hainaut, 1986 ; Lenoir, 1994 ; Davis, 1995 ; Fourez, Maingain et Dufour, 2000).

Lenoir (1994) a identifié différents modèles proposés dans la littérature et les a classés en fonction de leurs modes d'entrée, c'est-à-dire en fonction de l'aspect de l'enseignement autour duquel s'organise l'interdisciplinarité :

- L'« entrée par les objets » d'apprentissage. Un exemple consiste à partir d'un déclencheur commun, appelé aussi mise en situation ou amorce (qui peut être un thème, une idée, un événement, une situation de vie courante, un projet, etc.), pour servir de situation pédagogique de départ.
- L'« entrée par les habiletés ». Dans ce cas, l'apprentissage dans une discipline fait appel à des habiletés relevant d'une autre discipline.

C'est le cas, par exemple, du recours à des habiletés de mathématiques, comme la mesure, le calcul, les graphiques, les histogrammes, etc., dans des activités d'apprentissage en sciences et technologies ou en univers social.

- L'« entrée par les démarches d'apprentissage ». Ici, l'interdisciplinarité implique l'utilisation par différentes matières scolaires d'une démarche, comme la démarche de résolution de problèmes.

Sur la base de ces analyses, Lenoir (1994) propose un modèle interdisciplinaire qu'il a nommé le modèle CODA (complémentaire au niveau des objets et des démarches d'apprentissage). Le modèle consiste en l'entrée par les objets et les démarches. Ce modèle didactique se fonde sur une interaction entre différentes démarches d'apprentissage propres aux disciplines scolaires (domaines d'apprentissage) et des savoirs qui leur sont spécifiques.

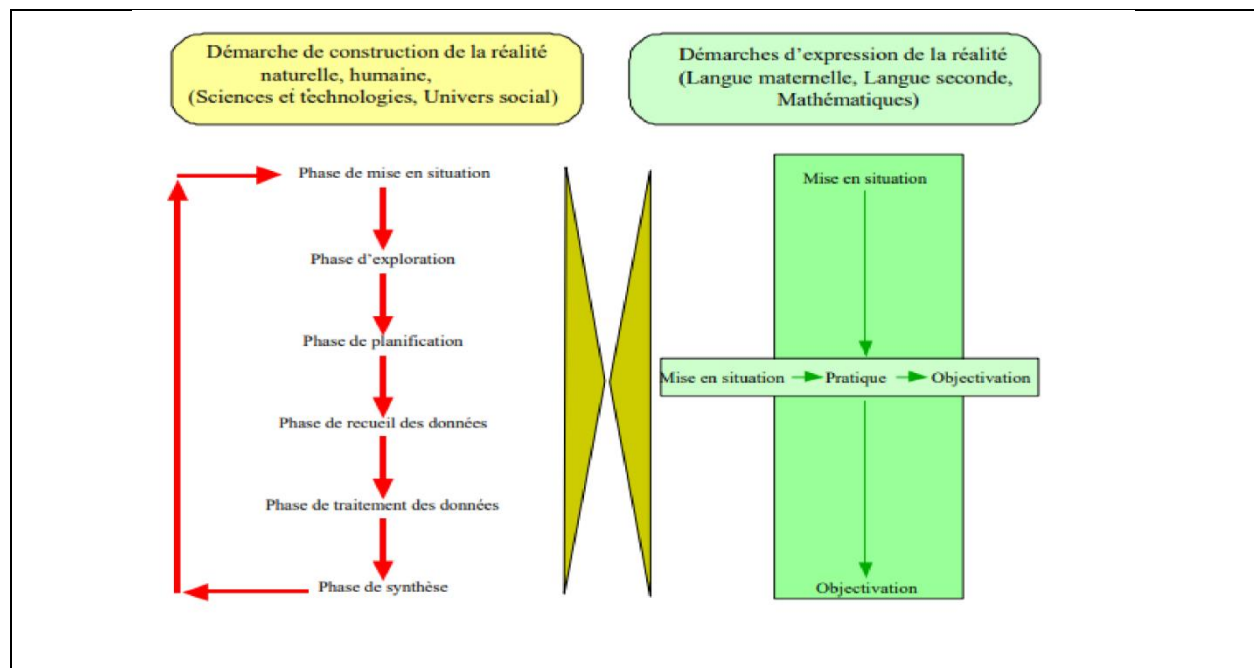


Figure 2. Le modèle CODA (complémentaire au niveau des objets et des démarches d'apprentissage) selon Lenoir (1994).

Par ailleurs, d'autres auteurs (Fourez, 1994, 1998 ; Maingain et Dufour, 2002) considèrent une entrée dans l'interdisciplinarité par l'enseignement spécifique des sciences et ils proposent un modèle centré sur la production d'îlots de rationalité interdisciplinaires.

La notion d'îlots de rationalité est fondée sur deux idées : la situation et la représentation que l'on se fait de cette situation. Fourez (1997) définit un îlot de rationalité comme étant « *la représentation qu'on se donne d'une situation précise, représentation qui implique toujours un contexte et un "projet" qui lui donnent son sens. Elle a pour objectif de permettre une communication et des débats rationnels (notamment à propos de prises de décisions). Un îlot de rationalité est donc un savoir relatif à une situation. Sa caractéristique principale est d'être explicitement reliée à un contexte et à un projet - contrairement aux savoirs disciplinaires dont les contextes et projets d'origine sont généralement oubliés.* » (Fourez, 1997)

L'auteur ajoute pour se construire une représentation on est parfois amené à faire appel à des savoirs de disciplines diverses. « *On peut, pour se construire la représentation visée, faire appel à des savoirs disciplinaires éventuellement en consultant des spécialistes. Ainsi, dans le cas d'un placement d'une personne âgée dans une maison de repos, il est possible de faire appel à des savoirs disciplinaires comme ceux des psychologues, des sociologues, des gériatres, etc. Dans ces cas, la représentation construite aura bénéficié des savoirs organisés et standardisés de diverses disciplines et l'on pourra, à bon droit, dire qu'elle est le résultat d'un travail interdisciplinaire.* » (Fourez, 1997)

Il ajoute de plus que : « *Dans chacune de ces situations, une réponse pertinente à la question "De quoi s'agit-il ?" implique le dépassement d'une approche disciplinaire et la construction d'un îlot interdisciplinaire de rationalité.* » (Fourez, 1997)

3. Défis et obstacles

L'interdisciplinarité implique des interactions entre des savoirs différents, entre des enseignants de spécialités disciplinaires différentes et entre enseignants et institution. Ces interactions sont partie prenante dans la réussite ou le ralentissement de l'implémentation de l'interdisciplinarité scolaire. La documentation scientifique (Hasni et Lenoir, 2001 ; Hasni et al. 2008) met en évidence plusieurs défis et obstacles à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité.

Dans leur travail Lenoir et al (2014) classifient les défis et obstacles en trois catégories :

- La différenciation disciplinaire

Quand la formation initiale des enseignants est spécialisée, les spécialistes d'une discipline ont leur propre langage, leurs propres concepts et leurs propres méthodes. S'identifiant à leur identité disciplinaire, les enseignants ont des difficultés à accorder la même place, dans un projet interdisciplinaire, aux savoirs provenant d'autres disciplines. Le fait que l'interdisciplinarité exige de chaque spécialiste qu'il « *accepte de faire un effort hors de son domaine propre et de son propre langage technique, pour s'aventurer dans un domaine dont il n'est pas le propriétaire exclusif* » (Fourez, Maingain et Dufour, 2002) représente un véritable défi pour les enseignants.

Dans le même ordre d'idées, plusieurs auteurs estiment qu'il est nécessaire que les enseignants connaissent suffisamment bien les disciplines intégrées (Basista et Mathews 2002 ; Watanabe et Huntely, 1998). Les auteurs insistent sur l'importance d'une certaine bidisciplinarité (maîtrise ou prise en charge de plus d'une discipline scolaire) comme condition de réussite de la mise en œuvre de l'interdisciplinarité (Hasni, Lenoir, Larose, Samson, Bousadra et Dos Santos, 2008).

- L'organisation de l'équipe interdisciplinaire

L'équipe interdisciplinaire et ses caractéristiques telles que sa taille, son âge, la disponibilité et l'acceptation des enseignants de travailler en équipe, la présence d'un leader avec des capacités adéquates représente un facteur déterminant dans le travail interdisciplinaire.

- L'organisation institutionnelle

La reconnaissance par l'école du temps et de l'effort supplémentaires que nécessite le travail interdisciplinaire, l'organisation d'emplois du temps favorisant la concertation et le travail en commun, la mise à disposition de ressources matérielles et d'opportunités de formation et de rencontres entre les acteurs constituent des défis importants à la réussite du travail interdisciplinaire.

Par ailleurs, après avoir analysé divers modèles de planifications et d'approches interdisciplinaires des enseignants, Jacobs (1989b) conclut qu'au cours de leur planification dans une démarche interdisciplinaire, les enseignants peuvent être confrontés à deux problèmes de sélection des contenus. Le premier est le "potpourri problem", où plusieurs unités deviennent un simple échantillonnage de savoirs en provenance de chaque discipline, avec un manque de visée commune claire, d'articulation et de contextualisation. Le deuxième est le "polarity problem", où l'interdisciplinarité et la disciplinarité sont vues comme deux approches mutuellement exclusives. Au Québec dès 1991, Lenoir a identifié deux autres problèmes, qui freinent la mise en œuvre de l'interdisciplinarité au primaire. Le premier concerne des relations de dominances entre les matières ("relations hégémoniques") : l'enseignement s'appuie essentiellement sur la matière reconnue comme la plus importante ; le rôle des autres matières se résume à un pur prétexte pour poursuivre les objectifs de celle-ci. Dans le deuxième cas, les pratiques interdisciplinaires sont de nature "pseudo-interdisciplinaire" : l'identification d'un thème sert de prétexte et de seul fil conducteur à un enseignement cloisonné des matières scolaires retenues.

L'interdisciplinarité dans un contexte curriculaire

La mise en place et l'implémentation de l'approche interdisciplinaire dans l'éducation a été une préoccupation majeure de plusieurs systèmes éducatifs. La problématique fondamentale étant : Quelles sont les structures curriculaires les plus pertinentes ? Comment les aménager et les implémenter ?

Il importe de signaler qu'il existe des options opposées quant à la conception de curricula dans une approche interdisciplinaire. La première option s'inscrit dans ce que Lenoir et al. (1998) appellent l'approche radicale. Cette approche opte pour une structuration du curriculum non fondée sur les disciplines. Les défenseurs de cette approche optent pour un curriculum intégré. Ce modèle de curriculum évacue les disciplines et s'appuie sur une approche thématique. Les défenseurs de cette approche (Beane, 1995 ; Hamilton, 1982 ; Kovalik, 1991 ; Jacobs, 1989)) voient dans l'intégration curriculaire une façon d'apprendre à partir de problèmes et /ou de situations de la vie réelle.

Signalons que Beane (1997) met bien en évidence la distinction entre l'approche interdisciplinaire et celle intégrative dans la conception du curriculum. Pour lui, dans un curriculum intégré, la démarche consiste à partir d'un thème central ou d'une problématique que l'on explore indépendamment des limites disciplinaires, en vue de mener à l'étude des concepts. Dans cette approche, l'élève utilise lui-même les savoirs, les recontextualise, planifie ses activités et cherche une réponse ou une action pour le problème posé. Selon Beane, si l'enseignant oriente l'exploration de l'élève dans un cadre disciplinaire, il ne s'agit plus d'intégration mais d'approche pluri, multi ou interdisciplinaire. (Hasni et al., 2006)

A l'opposé, les détracteurs de cette approche dont Lenoir et al. (1998) craignent que cette approche porte préjudice à la planification des activités d'apprentissage et limite la contribution de l'enseignant en lui dictant des situations et des façons de faire.

La deuxième option s'inscrit dans ce qu'appellent Lenoir et al. (1998) une approche relationnelle qui opte pour une structuration curriculaire où les disciplines occupent une part conséquente. Les défenseurs de cette approche (Klein, 1990 ; Lenoir, 1998) estiment que le maintien des disciplines est une garantie contre des tendances à verser dans l'utilitarisme et assure une responsabilité et une autonomie aux enseignants.

Les arguments avancés de part et d'autre mettent l'accent sur différents enjeux sociologiques, idéologiques et épistémologiques. Toutefois, ils convergent tous vers la nécessité de l'interdisciplinarité dans les systèmes éducatifs.

La place de l'interdisciplinarité dans les programmes tunisiens au fil des réformes

Dans le souci de s'adapter aux nouvelles exigences du 21ème siècle, la Tunisie a réformé, en 2002, son système éducatif sous couvert de l'approche par compétences. La réforme vise à favoriser l'acquisition par les apprenants des compétences leur permettant de faire face dans leur vie de citoyens de demain à des situations complexes en rapport avec leur environnement et de résoudre les problèmes auxquels ils seront confrontés⁴.

⁴ Nous entendons par problèmes ceux qu'on rencontre dans le quotidien, dans le vécu ou/et dans le présent ou/et dans le futur de l'élève (le citoyen).

Dans la réforme de 2002, le choix a été fait de regrouper les disciplines en domaines, et ce dans un souci d'établir des liens entre des disciplines d'un même domaine de référence. C'est ainsi que la réforme de 2002 retient cinq domaines d'apprentissage : les langues, les sciences, la technologie, les humanités et les arts. De plus, le curriculum définit un certain nombre de compétences transversales. Partant du fait que les compétences transversales sont relatives aux attitudes des apprenants et à leurs intentions. Rey (1996) souligne que : *« Ce n'est pas la situation qui, par ses caractères supposés préétablis, détermine le sens qu'elle a pour le sujet et donc la mise en œuvre de telle ou telle compétence. C'est l'inverse. Par suite, la transversalité, c'est-à-dire la similitude qu'on établit entre plusieurs situations, dépend du sens que le sujet donne à chacune. Une similitude ne peut être révélée que par une intention. À chaque intention, sa propre transversalité »* (Rey, 1996)

Le curriculum tunisien sollicite plusieurs compétences transversales dont : exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer un jugement critique, faire preuve de créativité, avoir des méthodes de travail efficaces, coopérer, communiquer de façon appropriée.

En particulier, la place des langues et des sciences est révisée dans la carte de l'enseignement, avec l'introduction de leur apprentissage à tous les niveaux et l'intégration des TIC dans cet apprentissage. Selon la loi d'orientation de l'éducation : *« Les mathématiques et les sciences sont enseignées dans le but de permettre aux élèves de maîtriser les différentes formes de la pensée scientifique, de les exercer à l'usage des modes de raisonnement et d'argumentation, de les doter de compétences de résolution des problèmes et d'interprétation des phénomènes naturels et des faits humains. »*

Signalons, de plus, que, concernant les mathématiques, le curriculum tunisien recommande qu'à la fin de l'enseignement obligatoire (fin du collège) l'élève doit être capable d'abord de s'engager dans une résolution de problème de la vie quotidienne tout en mettant en jeu plusieurs types de connaissances mathématiques, d'ordres cognitifs et transversaux.

« L'apprentissage des mathématiques est aussi un moyen pour développer l'imagination et favoriser la créativité chez l'apprenant, ce qui lui procurera plus d'opportunités à interagir avec son environnement, à satisfaire les exigences et relever les défis d'une société de l'information et des nouvelles technologies. » (Programme du collège, 2006)

Au vu de ce qui est spécifié dans les textes officiels, il semble que les intentions des concepteurs du curriculum visent à l'inscrire dans le cadre des finalités de l'interdisciplinarité telles que précisées et identifiées par les chercheurs, à savoir : motivation des apprenants, compréhension des concepts et des processus cognitifs, mobilisation par les apprenants de savoirs et de processus cognitifs pour résoudre des problèmes complexes dans différents contextes de la vie réelle.

Toutefois, il semble légitime et opportun de se poser la question des modalités de mise en œuvre en vue de réaliser ces finalités.

Le ministère de l'enseignement secondaire a mobilisé en 2003 des inspecteurs, des formateurs ainsi que des enseignants pour la mise en place *d'un enseignement par projet* qui vise à introduire l'interdisciplinarité dans les collèges et les lycées. Pour ce faire, un guide intitulé « *Apprentissages optionnels. Apprendre autrement*⁵ » a été produit, présentant les objectifs de ce projet, le rôle de l'enseignant et de l'élève, les compétences visées, les démarches à suivre pour la réalisation d'un projet interdisciplinaire ainsi que les critères d'évaluations. Les enseignants (volontaires) qui vont encadrer les élèves dans l'élaboration de leurs projets ont suivi des formations didactiques et pédagogiques assurées par des inspecteurs et des conseillers pédagogiques. La réalisation de ce projet dans les établissements scolaires a connu beaucoup de difficultés sur le plan logistique et financier. Une résistance de la part des enseignants a été notée du fait que leur syndicat n'a pas été impliqué dans la conception et la préparation du projet. Certains enseignants ont refusé de collaborer avec un autre enseignant de discipline différente et de sortir de leur zone de confort. Toutes ces difficultés ont mis fin à ce projet après deux ans.

⁵ Le titre est traduit. Le titre d'origine est « التعلّم بطريقة مغايرة. التعلّيمات الاختيارية. »

Les auteurs des manuels⁶ tunisiens de mathématiques ont adopté timidement l'approche interdisciplinaire. En effet, les situations et les problèmes de modélisation proposés dans ces manuels sont dans un contexte de la vie quotidienne ou dans un contexte faisant appel à d'autres disciplines. Nous allons présenter un exemple de problème proposé dans les manuels de mathématiques de la 8ème année de base (élèves de 13-14 ans).

Observe l'image ci-dessous et calcule :

- 1) Le volume du liquide dans le cylindre le plus petit
- 2) La hauteur du liquide dans ce cylindre.

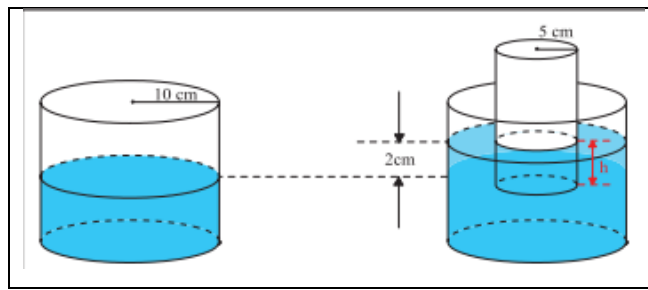


Figure 3 : Situation-problème extraite du manuel scolaire des mathématiques (élèves de 13-14 ans)

Dans cette situation, l'élève est demandé de répondre aux questions dans un contexte faisant appel à la discipline de la physique. Cette dernière n'est présente qu'à titre de support ou de décor pour introduire cette situation. Les caractéristiques du liquide ou ses transformations n'interviennent pas dans la résolution. Force est de constater que l'approche interdisciplinaire n'est pas sollicitée, la physique joue un rôle de support contextuel plutôt que de partenaire dans la construction de la solution de cette situation.

⁶ En Tunisie nous avons un seul manuel pour chaque niveau de cursus.

Conclusion :

La mise en place et l'implémentation de l'approche interdisciplinaire dans l'éducation a été une préoccupation majeure de plusieurs systèmes éducatifs. Il importe de noter à ce propos qu'il existe des options opposées quant à la conception des curricula dans une approche interdisciplinaire. La première option s'inscrit dans ce que Lenoir et al. (1998) appellent *l'approche radicale*. Cette approche opte pour un curriculum intégré, qui évacue les disciplines et s'appuie sur une approche thématique dans laquelle l'apprentissage se fait à partir de problèmes et/ou de situations de la vie réelle. La deuxième option s'inscrit dans ce que Lenoir et al. (1998) appellent l'approche relationnelle. Celle-ci opte pour une structuration curriculaire où les disciplines occupent une part conséquente. Les défenseurs de cette approche (Klein 1990, Lenoir 1998) estiment que le maintien des disciplines est une garantie contre des tendances à verser dans l'utilitarisme et assure une responsabilité et une autonomie aux enseignants.

L'éducation STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) pourrait être considérée comme un compromis entre les approches radicale et relationnelle. Apparue aux États-Unis au début des années 2000, l'approche STEM vise à attirer plus d'étudiants dans les filières scientifiques et à répondre au besoin croissant de compétences dans ces secteurs d'activités. De nombreuses études (Kurup, Li, Powell et Brown, 2019) ont montré que cette approche d'enseignement doit commencer dès le début de la scolarité primaire et se poursuivre à la fin du secondaire et au-delà. Au lieu d'enseigner les quatre disciplines séparément, le programme STEM propose de les intégrer dans un paradigme d'apprentissage cohérent qui montre comment les connaissances acquises dans des domaines spécifiques se complètent et se soutiennent mutuellement. Les élèves apprennent à appliquer les connaissances apprises dans les quatre matières dans des situations qui relient la classe à son milieu. La méthodologie se fonde sur le développement de projets en lien direct avec des situations réelles.

Références :

- Bacon, N. (1995). Les représentations de directions des services éducatifs de commissions scolaires au regard de l'application des programmes d'études au primaire dans une perspective interdisciplinaire. Master's thesis, Faculty of Education, University of Sherbrooke, Sherbrooke, Quebec.
- Basista, B. et Mathews, S. (2002). Integrated science and mathematics professional development programs. *School science and mathematics*, 102(7), 359-370.
<https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2002.tb18219.x>
- Beane J.A. (1995). Curriculum integration and the disciplines of knowledge. *Phi Delta Kappan*, 76, 616- 621.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration. Designing the core of democratic education*. New York, NY : Teachers College.
- Bertrand, Y. (1980). « Disciplinarité ou interdisciplinarité », *Journal of Canadian Studies*, vol. 15(3).
- Davis, J. R. (1995). Interdisciplinary courses and team teaching. New arrangements for learning. Phoenix: American Council of Education / Oryx Press.
- D'Hainaut, L. (1986). L'interdisciplinarité dans l'enseignement général (Etude de Louis D'Hainaut à la suite d'un colloque international sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement général organisé à la Maison de l'UNESCO du 1er au 5 juillet 1985). Paris : Division des sciences de l'éducation, des contenus et des méthodes, UNESCO.
- Fazenda, I. C. A. (1995). Critical-historical review of interdisciplinary studies in Brazil. *Association for Integrative Studies Newsletter*; 17(1), 1 -9.
- Fazenda, I. C. A. (2002). Interdisciplinaridade : definição, projeto, pesquisa. In I. Fazenda (dir.), *Práticas interdisciplinares na escola* (p.15-18). São Paulo : Cortez Editora (1re éd. 1981).
- Fourez, G. (1992). La construction des sciences. Les logiques des interventions scientifiques. Introduction à la philosophie et à l'éthique des sciences (2e éd. revue). Bruxelles : De Boeck Université (1re éd. 1988).
- Fourez, G. (1998). Se représenter et mettre en oeuvre l'interdisciplinarité à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV (1), 31-50.
- Fourez, G. (1995). Le mouvement sciences, technologies et société (STS) et l'enseignement des sciences. *Perspectives*, XXV (1), 27-41
- Fourez, G. (1994). *Alphabétisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*. Bruxelles : De Boeck.
- Fourez, G., Maingain, A. et Dufour, B. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Hasni, A., Lenoir, Y., Larose, F., Samon, G., Bousadra, F. et Dos Santos, C. (2008). Enseignement des sciences et technologies et interdisciplinarité : point de vue d'enseignants du secondaire au Québec. In, A. Hasni et J. Lebeaume (dir.), *Interdisciplinarité et enseignement scientifique et technologique*, 75-110. Sherbrooke-Lyon : Éditions-INRP.
- Hasni, A. et Lenoir, Y. (2001). La place de la dimension organisationnelle dans l'interdisciplinarité : les facteurs influençant les pratiques de recherche et d'enseignement.
- Jacobs, H. H. (dir.). (1989). *Interdisciplinary curriculum : Design and implementation*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Janvier, C. (1978) 'The interpretation of complex cartesian graphs representing situations-studies and teaching experiments', Doctoral dissertation, University of Nottingham, Shell Centre for Mathematics Education and University du Quebec a Montreal.
- Klein, J. T. (1985). The interdisciplinary concept: Past, present and future. In L. Levin et I. Lind (dir.), *Interdisciplinarity revisited: Re-assessing the concept in the light of institutional experience* (p. 104- 136). Stockholm: OECD/CERI, Swedish National Board of Universities and Colleges, Linköping University.
- Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinary. History, theory and practice*. Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Lenoir Y. (1991). - Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec. Thèse de doctorat (nouveau régime) en sociologie, Université de Paris 7, Paris.
- Lenoir, Y. (1994). Quelques modèles didactiques à caractère interdisciplinaire. Sherbrooke : université de Sherbrooke, faculté d'éducation (document du LARIDD, n° 2).
- Lenoir, Y. (1995). L'interdisciplinarité : aperçu historique de la genèse d'un concept. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 1-38.
DOI : 10.7202/1018204ar
- Lenoir, Y. (1997). Some interdisciplinary instructional models used in primary grades in Quebec. *Issues in Integrative Studies*, 15, 77-112.
- Lenoir, Y et Sauve, L. (1998a). L'interdisciplinarité et la Formation à l'enseignement primaire et secondaire. Quelle interdisciplinarité pour quelle formation ? Introduction du numéro thématique : Interdisciplinarité et formation à l'enseignement primaire et secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV (1), 3-29.
- Lenoir, Y. et Sauve, L. (1998b). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question. 1. Nécessité de l'interdisciplinarité et rappel historique. *Revue française de pédagogie*, 124, 121-153.
- Lenoir, Y. (2001). L'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : des lectures distinctes en fonction de cultures distinctes. In Y. Lenoir, B. Rey et I. Fazenda (dir.), *Les*

- fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement (p. 17-36).
Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lenoir, Y., Larose, F. ET Dirand, J.-M. (2006). Formation professionnelle et interdisciplinarité : quelle place pour les savoirs disciplinaires ? In B. Fraysse (dir.), *Professionnalisation des élèves ingénieurs* (p. 13-35). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Lenoir, Y. (2014). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe. Éléments pour une théorie de l'intervention éducative*. Longueuil : Groupéditions Éditeurs.
- Lenoir, Y., Hasni, A. et Froelich, A. (2015). Curricular and didactic conceptions of interdisciplinarity in the field of education : A socio-historical perspective. *Issues in Interdisciplinary Studies*, 33, 39-93.
- Lenoir, Y (2019). De l'interdisciplinarité scientifique à l'interdisciplinarité scolaire. In F. Darbellay, M. Louvriot et Z. Moody (dir.), *L'interdisciplinarité à l'école. Succès, résistance, diversité* (p. 25-48). Neuchâtel : Éditions Alphil-Presses universitaires suisses.
- Loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire : Loi n° : 2002 du 23 juillet 2002. Tunisie.
- Mercier-Gouin, Gannina (1981). « L'interdisciplinarité, un concept et une pratique ». *Vie pédagogique*, 11, 4-6.
- Ministère de l'éducation de Tunisie, (2020a). Programmes officiels de l'enseignement primaire.
- Ministère de l'éducation de Tunisie, (2020b). Mathématiques pour les élèves de 6e année de l'enseignement de base. Centre National Pédagogique.
<http://cnp.com.tn/arabic/PDF/102609P00.pdf>
- Morin, E. (1990). « Sur l'interdisciplinarité », Carrefour des sciences, Actes du Colloque du Comité National de la Recherche Scientifique Interdisciplinarité, éditions du CNRS.
- Oueslati, S. et Najar, R. (2022). *L'approche interdisciplinaire dans l'enseignement : Cas du système d'enseignement tunisien*. ADiMA 3.
- République Tunisienne. (2008). Programmes de mathématiques. Enseignement secondaire. Ministère de l'éducation et de la formation.
- Smida H. (2003). *L'enseignement des mathématiques en Tunisie : Genèse et Destinée*. EMF 2003.
- Samson, G., Hasni, A. et Ducharme-Rivard, A. (2012). *Constats et défis à relever en matière d'intégration et d'interdisciplinarité : résultats partiels d'une recension d'écrits*. McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, 47(2), 193-212.
<https://doi.org/10.7202/1013123ar>

Identifier les classes de situations dans le travail socio-éducatif : une entrée par la didactique professionnelle

Salem SAAIDIA¹

Doctorant à l'Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue,
Université Virtuelle de Tunis

Chiraz KILANI²

Maître de conférences en Didactique des disciplines à l'Institut Supérieur de Documentation,
Université de la Manouba

DOI : <https://doi.org/10.71895/PRSM/revue-rise.n6.101>

Résumé

Cet article vise à identifier les classes de situations dans le travail socio-éducatif, en se basant sur le cadre de la didactique professionnelle, nous avons organisé un focus groupe avec sept chargés d'assistance pédagogique et technique en éducation spécialisée. L'étude identifie cinq classes clés du travail socio-éducatif de l'éducateur spécialisé : socialisation, régulation des comportements, développement cognitif ou académique, autonomie et évaluation. Ces situations, ancrées dans la relation éducative, mobilisent surtout actions mentales et langagières, parfois gestuelles, et diverses ressources (techniques, humaines, réflexives).

Mots clés : travail socio-éducatif, classes de situations, didactique professionnelle, éducateur spécialisé.

¹ salemsaaidia@gmail.com

² chiraz.kilani@yahoo.fr

Abstract

This article aims to identify the classes of situations in socio-educational work, based on the framework of professional didactics. We organized a focus group with seven pedagogical and technical assistants in special education. The study identifies five classes of socio-educational work for special educators: socialization, behavior regulation, cognitive or academic development, autonomy, and evaluation. These situations, rooted in the educational relationship, mainly involve mental and verbal actions, sometimes gestural, and various resources (technical, human, and reflective).

Keywords: socio-educational work, classes of situations, professional didactics, specialized educator.

Introduction

L'éducateur spécialisé est un professionnel qui construit des actions et des pratiques éducatives adaptées à des publics et à des contextes d'intervention spécifiques (Brichaux, 2005). La notion de « spécialisé » renvoie ainsi aux caractéristiques particulières de son champ d'action, qui exigent des postures singulières et une capacité d'adaptation constante (Cambon, 2009). Les travaux de Contini (2019, 2020) considèrent l'agir éducatif spécialisé comme une « *co-construction de la réalité professionnelle au quotidien* » (2020, p. 82). Il se décline en trois registres : l'agir organisationnel, qui inscrit l'action dans un cadre institutionnel structuré (projets individualisés, travail en lien avec les familles et les équipes pluridisciplinaires) ; l'agir relationnel, centré sur la création de liens humains et professionnels pour soutenir l'insertion sociale des personnes accompagnées ; et l'agir réflexif éthique, qui régule les deux premiers registres par l'analyse et la mise en sens de l'action (Schön, 1993 ; Vacher, 2022).

L'éducateur spécialisé est un « *tisseur de quotidien* » (Durual & Perrard, 2012 ; Rouzel, 2020) capable de transformer des actes ordinaires en occasions éducatives signifiantes (Capul & Lemay, 2019). Professionnel créatif de l'aide à autrui, il favorise le développement des potentialités des personnes accompagnées à travers des relations éducatives individualisées et ajustées. Son travail relationnel, cœur de son savoir-faire (Bouchereau, 2016 ; Contini, 2020 ; Fustier, 2013), fait de lui un véritable technicien relationnel (Capul & Lemay, 2019 ; Chatelanat & Pelgrims, 2003).

Cette singularité de l'agir éducatif spécialisé interroge également la professionnalisation du travail socio-éducatif, un enjeu récurrent pour les concepteurs de programmes de formation comme pour les acteurs de terrain. En fait, plusieurs auteurs relèvent le statut encore marginal de cette profession au sein des métiers à caractère éducatif (Gaberan, 2009 ; Marpeau, 2018 ; Rouzel, 2024) ainsi que les flottements identitaires qui en découlent, liés notamment à l'hétérogénéité des pratiques et des référentiels d'intervention (Amaré & Martin-Noureux, 2017). S'ajoutent à cela un décalage parfois marqué entre la formation et les réalités du terrain (Demouron & Fochesato, 1993) et des frontières de rôle et de champ d'action demeurant floues (Lemay & Capul, 2019).

Ce contexte d'incertitude complique la mise en mots des pratiques quotidiennes, alimente un sentiment de non-reconnaissance et participe à l'invisibilité du travail réel (Cambon, 2009 ; Contini, 2018 ; Fustier, 2025).

Face à ces défis, plusieurs pays ont engagé des démarches d'institutionnalisation et de normalisation du métier afin d'en clarifier les contours et de renforcer sa légitimité (Jurmand, 2009). Ces initiatives passent par l'élaboration de référentiels communs, la reconnaissance officielle des diplômes et compétences, ainsi que le développement de formations adaptées aux réalités du terrain (Bertrand, 2015).

En Tunisie, la formation universitaire des éducateurs spécialisés s'est structurée dès le début des années 1990, marquant une étape importante dans la reconnaissance et l'institutionnalisation de cette profession. Ce dispositif a connu plusieurs réformes majeures, notamment en 2008 puis en 2019, afin d'adapter les contenus pédagogiques et les modalités d'enseignement aux évolutions des besoins sociaux et aux exigences du terrain. En parallèle, l'année 2018 a vu l'élaboration d'un référentiel national de compétences et de métier, offrant un cadre normatif pour définir les savoirs, savoir-faire et savoir-être attendus des éducateurs spécialisés. Cette démarche visait à harmoniser les pratiques, clarifier le rôle professionnel et renforcer la légitimité de la fonction au sein du champ socio-éducatif tunisien.

Malgré ces avancées dans la professionnalisation de l'éducateur spécialisé, le travail socio-éducatif demeure largement méconnu et insuffisamment valorisé. Ce champ gagnerait à être davantage structuré afin de mieux en cerner la réalité du terrain. Notre s'insère dans ce dans cadre et vise précisément à identifier les caractéristiques génériques qui définissent ce travail.

Cadre théorique

Plusieurs approches théoriques ont été mobilisées pour analyser l'activité professionnelle. Dans le présent travail, nous nous focalisons sur la didactique professionnelle (DP). En fait, elle permet de rendre visibles les savoirs d'action, les gestes professionnels et les régulations implicites mobilisés sur le terrain (Pastré, 2011 ; Tourmen, 2014). Elle prend part aussi du terrain et de l'expérience pour identifier des situations typiques ou les classes de situations dans un champ professionnel donnée (Petit et al., 2023).

La DP s'appuie sur trois courants théoriques : la psychologie développementale, la psychologie du travail et les didactiques disciplinaires. Elle articule développement cognitif et adaptation à l'activité réelle (Pastré, 2011), tout en intégrant les apports de l'ergonomie pour analyser le travail réel (Habboub, 2014). Elle vise à analyser le travail dans le but de développer les compétences nécessaires à l'exercice d'un métier (Pastré et al., 2006). Elle s'intéresse aux processus d'apprentissage afin de concevoir et d'optimiser les dispositifs de formation professionnelle, et d'élaborer des projets pédagogiques adaptés aux réalités du terrain (Pastré, 2011). Dans cette perspective, elle explore les liens entre activité professionnelle et formation (Olry et al., 2021), et peut être définie, selon Métral (2012), comme une didactique centrée sur l'action en situation de travail. La DP repose sur le postulat selon lequel l'activité humaine est organisée par des schèmes, dont le noyau est constitué de concepts pragmatiques (Pastré et al., 2006). Elle propose ainsi un cadre théorique et méthodologique permettant de comprendre l'activité humaine en tenant compte des différentes dimensions de la tâche (Tourmen, 2014).

Selon Petit et al. (2023), l'un des fondements du programme de recherche en DP est la caractérisation et l'identification des classes de situations caractéristiques d'un travail donnée. En effet, « *chaque emploi serait ainsi constitué d'un ensemble de classes de situations prototypiques ou caractéristiques, d'autres pouvant être annexes ou connexes* » (Mayen et al., 2010, p. 35). Pastré (2011) avance qu'une classe de situations, appelée situation générique par Mayen et al. (2010), ou situation professionnelle de référence par Olry et Vidal-Gomel (2011), peut être considérée comme le produit d'un processus de conceptualisation, c'est-à-dire une configuration construite à partir de situations professionnelles récurrentes. Elle représente une forme de stabilisation cognitive issue de l'activité. Il s'agit d'une forme d'intelligence conceptuelle du travail.

Pour Mayen et al. (2010) et Mayen (2014), une classe de situations désigne aussi un ensemble de situations professionnelles, plus ou moins complexes, partageant des caractéristiques génériques. De son côté, Numa-Bocage (2020) la définit comme un regroupement de situations significatives et représentatives de l'activité réelle, dans une logique de généralisation des invariants pertinents. Enfin, Petit et al. (2023) soulignent que l'identification des classes de situations revient à chercher à structurer les pratiques professionnelles à partir de leur régularité et de leur signification pour les acteurs.

Elles peuvent être caractérisées de deux manières complémentaires. D'une part, par leurs éléments constitutifs : les buts à atteindre (souvent emboîtés et de natures diverses), les objets de l'action, matériels ou immatériels, les conditions matérielles, techniques, sociales et naturelles influençant ces objets, ainsi que les modalités de régulation de l'action, autrement dit les leviers permettant d'agir efficacement (Mayen et al., 2010). D'autre part, elles se définissent par leur niveau de complexité, évalué notamment à travers le nombre d'objectifs, la variabilité de la situation, ou encore l'existence de résultats immédiats et attendus (Mayen, 2012).

Les classes de situations renvoient également à l'ensemble des compétences développées par les professionnels sur le long terme, à travers de nombreuses expériences de travail (Holgado & Allard-Martin, 2021). Dans cette perspective, Mayen et al. (2010) définissent la compétence comme « *la relation dynamique d'une personne avec des situations ou des classes de situations* » (p. 32). Pour Pastré (2005), la prise en compte des classes de situations et de leurs traits caractéristiques dans un champ professionnel donné consiste en une épistémologie locale permettant l'élaboration d'un savoir spécifique à ce champ.

Les travaux de Pastré (2011), Mayen (2014) et Magendie (2020) proposent d'identifier les classes de situations en mobilisant le couple notionnel schème-situation (Vinatier, 2022) et en définissant, d'une part, la structure conceptuelle et, d'autre part, les jugements pragmatiques. D'autres chercheurs (Ferron et al., 2006 ; Métral & Mayen, 2008 ; Tourmen, 2007, 2008) s'appuient quant à eux sur les déclarations de professionnels pour caractériser les classes de situations propres à un champ professionnel donné. La présente recherche s'inscrit dans cette seconde approche.

Assurément, l'activité de l'éducateur spécialisé, à l'instar des autres métiers de service (enseignement, travail social, santé, etc.), s'ancre dans des situations complexes et qui exigent un haut niveau de conceptualisation (Pastré et al., 2006). Dans ses interventions, il adopte une approche attentive à la complexité des situations humaines. Selon Brichaux (2005), ces situations se distinguent d'abord par leur unicité : l'éducateur est confronté à des contextes singuliers et imprévisibles, auxquelles il doit répondre de manière individualisée.

Elles résultent de l'interaction de multiples dimensions psychologiques, sociales, pédagogiques et institutionnelles, ce qui impose le recours à une pluralité d'actions pour s'y adapter. Ces situations professionnelles uniques, complexes et relationnelles constituent le terrain même où se construit, s'ajuste et se réinvente en permanence la pratique de l'éducateur spécialisé.

Dans ce cadre, cette recherche vise à répondre à la question suivante : quelles sont les classes de situations qui structurent le travail socio-éducatif des éducateurs spécialisés ?

Méthodologie de recherche

Afin d'identifier les classes de situations caractéristiques du travail socio-éducatif, cette étude s'inscrit dans une approche qualitative. La section suivante présente en détail la démarche méthodologique adoptée, en mettant l'accent sur les procédures de collecte des données et sur les modalités de leur analyse.

1. Recueil des données

Pour identifier les classes de situations dans le travail socio-éducatif, nous avons interrogé sept chargés d'Assistance Pédagogique et Technique en Éducation Spécialisée (APTES). Nous les considérons comme des professionnels expérimentés, au sens de Numa-Bocage (2020), pour qui ces acteurs détiennent un savoir d'expérience, faisant d'eux la mémoire de l'institution. Leur questionnement permet ainsi de mieux comprendre l'agir professionnel et d'identifier les situations représentatives ou problématiques du métier (Ferron et al., 2006 ; Mayen et al., 2010). Le tableau 1 présente la répartition des participants selon l'ancienneté et la région.

Tableau 1 : Répartition des participants selon l'ancienneté et la région

Participant	Ancienneté (en ans)	Région
A1	25	Ariana
A2	30	Manouba
A3	25	Sidi Bouzidi
A4	24	Tunis
A5	28	Sfax

A6	25	Ben Arous
A7	24	Sousse

Pour caractériser les classes de situations liées à l'activité de l'éducateur spécialisé, nous avons organisé un focus-groupe. Cette méthode d'entretien collectif favorise l'interaction entre participants afin de recueillir des données qualitatives riches, de croiser les perceptions et de construire collectivement une compréhension approfondie des situations professionnelles (Albarelo, 2022 ; Evans, 2011 ; Krueger & Casey, 2015). Les thématiques abordées dans ce focus-groupe ont été élaboré à partir des éléments méthodologiques proposés par Mayen et al. (2010) pour la caractérisation des classes de situations dans une activité professionnelle donnée :

- La description des classes de situations (leur nom et les buts associés) ;
- Les actions habituellement réalisées par les professionnels dans chaque classe de situations ;
- Les ressources mobilisées par les professionnels dans ces situations.

Le déroulement du focus groupe a débuté par une introduction détaillée destinée à encadrer et à clarifier la séance. Cette phase introductive avait pour objectif d'expliquer aux participants le fonctionnement de l'entretien collectif, en précisant les modalités d'échange et les règles de prise de parole. Elle a également permis de présenter les objectifs généraux du travail de recherche, afin de situer le cadre de la discussion. Enfin, les raisons justifiant l'enregistrement de la séance ont été exposées en toute transparence, en insistant sur la confidentialité des propos recueillis et l'usage strictement scientifique des données.

2. Analyse des données

Une fois les réponses enregistrées, elles ont été transcrites manuellement. Plusieurs lectures ont été effectuées afin d'isoler leurs éléments significatifs, d'en faire l'inventaire, puis de procéder à leur classification. Ces deux étapes relèvent de la démarche structuraliste de catégorisation (Bardin, 2013). Nous avons procédé par le système de catégorie qui, selon Bardin (2013) « *n'est pas donné, mais est la résultante de la classification analogique et progressive des éléments. C'est la procédure par "tas". Le titre conceptuel de chaque catégorie n'est défini qu'en fin d'opération* » (p. 152-153).

Les réponses des chargés d'APTES ont été classées selon leur signification, en se basant sur les thèmes mentionnés ci-dessus. Concernant la description des classes de situations, une analyse a posteriori des énoncés des participants a été réalisée. Par exemple, des réponses comme « *développer les habiletés de communication* » [A2], « *améliorer les compétences relationnelles et communicationnelles* » [A3] ou « *rendre la personne plus apte à interagir dans des contextes sociaux* » [A5] illustrent toutes une volonté de renforcer les interactions sociales des bénéficiaires, justifiant leur regroupement dans la classe nommée « *socialisation* ».

Pour analyser les actions mobilisées dans différentes classes de situations, les réponses des chargés d'APTES ont été regroupées en trois catégories selon la classification proposée par Mayen et al. (2010). Ces actions peuvent être mentales, impliquant les processus cognitifs mobilisés par l'éducateur pour planifier, ajuster et évaluer son intervention ; langagières, concernant l'utilisation du langage lors de l'interaction éducative, essentielle pour la communication et la régulation sociale ; et gestuelles, qui regroupent les comportements corporels visant à soutenir l'apprentissage, notamment par la démonstration ou la manipulation.

Concernant les ressources, mobilisées dans chaque classe de situations, ont été analysées comme des instruments permettant d'instrumenter l'agir éducatif spécialisé. En se basant sur la classification proposée par Mayen et al. (2010), elles se répartissent en quatre types : techniques (outils et supports pratiques), réflexives (savoirs issus de l'expérience et de l'analyse de la pratique), formatives (connaissances et compétences acquises par la formation) et humaines (apports liés aux interactions et coopérations avec autrui).

Caractérisation des classes de situations dans le travail socio-éducatif

L'objectif de cette étude est d'identifier les classes de situations, ou situations génériques, qui structurent le travail socio-éducatif de l'éducateur spécialisé. En nous appuyant sur les déclarations des chargés d'APTES, dans ce qui suit, nous présentons les résultats du focus-groupe selon les thématiques présentes au-dessus.

1. Identification des classes de situations dans le travail socio-éducatif

L'analyse des échanges recueillis lors du focus groupe a permis de faire émerger cinq classes de situations représentatives de cette activité professionnelle.

La première classe de situations est celle de socialisation. Elle regroupe l'ensemble des situations dans lesquelles l'éducateur intervient auprès de personnes en difficulté, avec pour objectif fondamental leur intégration sociale, en fonction de leurs besoins spécifiques. Les buts visés, selon les réponses des participants, sont de « *développer les habiletés de communication* » [A2], « *améliorer les compétences relationnelles et communicationnelles* » [A3] ou encore de « *rendre la personne plus apte à interagir dans des contextes sociaux* » [A5].

La deuxième classe de situations est celle de la régulation de comportement ou de normalisation. Elles visent à accompagner la personne dans la modification de comportements jugés inadaptés, afin de favoriser leur conformité aux normes sociales. Les objectifs évoqués sont : « *rendre normal le comportement* » [A1], « *réduire les difficultés liées aux comportements perturbateurs* » [A4] ou encore « *diminuer le risque de comportements agressifs* » [A7].

La troisième classe de situations concerne Le développement des habilités cognitives ou académiques. Elle regroupe les actions visant à faire acquérir au bénéficiaire des compétences utiles dans sa vie quotidienne. Les buts identifiés incluent : « *Développer les acquis académiques* » [A4], « *renforcer la capacité de réflexion* » [A6] et « *améliorer les aptitudes à la résolution de problèmes* » [A2], etc.

La quatrième classe de situations est celle de développement de l'autonomie. Elle est très présente dans la pratique quotidienne et étroitement liée aux trois classes précédentes. Les objectifs poursuivis sont : « *entraîner la personne aux compétences d'autonomie fonctionnelle* » [A7], « *développer les habiletés à agir de manière autonome* » [A5] ou encore « *rendre la personne capable de réaliser des actions de façon individuelle* » [A3].

2. Description des actions habituellement réalisées par les professionnels dans chaque classe de situation

Pour mieux appréhender cette complexité, notre analyse s'est orientée vers l'identification, pour chaque classe de situations, des actions mobilisées par les éducateurs spécialisés ainsi que leurs critères permettant d'en évaluer la réussite.

- Actions habituellement réalisées dans les situations de socialisation :** pour cette classe de situation, nous avons identifié trois types d'actions mobilisées par les éducateurs spécialisés : des actions langagières, qui sont les plus mentionnées, telles que « *évaluer les compétences en communication (capacité à s'exprimer, à comprendre, à utiliser des signes)* » [A4], « *organiser des activités stimulantes pour développer les compétences linguistiques (telles que raconter des histoires, jouer à des jeux de dialogue ou faire des jeux de rôle)* » [A1] et « *amélioration des compétences d'écoute et de compréhension grâce à des exercices interactifs* » [A6].
- Actions habituellement réalisées dans les situations de régulation du comportement ou de normalisation :** selon les réponses des participants, les actions mobilisées par les éducateurs spécialisés dans ces situations sont majoritairement de type mentales, comme « *observer le comportement de l'enfant afin d'identifier les schémas négatifs ou positifs* » [A3], « *proposer des exercices pour gérer les comportements indésirables (comme la colère ou le retrait social)* » [A6] et « *travailler à renforcer la confiance en soi par le biais de jeux de rôle et d'activités récréatives* » [A1]. D'autres actions de nature langagière sont également présentes, telles que « *organiser des séances de sensibilisation à l'intention des parents afin de développer des stratégies de soutien des comportements positifs* » [A5] et « *encourager l'enfant à exprimer ses sentiments de manière appropriée* » [A2]. Une seule action gestuelle a été enregistrée : « *former l'enfant aux compétences sociales (comme participer à des activités de groupe)* » [A7]. Concernant, Les critères de réussite de ces actions, les chargés d'ATEPS déclarent : « *réduire les comportements indésirables (tels que l'agressivité, la colère ou le retrait social)* » [A4], « *respecter les règles et les lois à l'école ou à la maison* » [A2], « *adopter des comportements positifs tels qu'attendre son tour, aider ses camarades et respecter les règles* » [A6],

« favoriser l'interaction collective et réduire les conflits » [A3], ou encore « participer à des activités collectives » [A5].

- Actions habituellement réalisées dans les situations de développement des habilités cognitives ou académiques :** les réponses enregistrées nous permettent de distinguer trois types d'actions mobilisées : mentales, telles que « évaluer le niveau scolaire et les connaissances par l'observation ou des activités » [A4], « concevoir un programme éducatif individuel en fonction des besoins de la personne » [A1], « concentration sur les outils concrets, puis passage à l'abstrait » [A6] et « suivi de l'évolution de l'enfant et adaptation du programme en fonction des nouveaux besoins » [A3] ; langagières, comme « utilisation de méthodes pédagogiques innovantes telles que les jeux interactifs » [A5] ; et enfin gestuelles, par exemple « mise à disposition d'outils d'aide (tels que des livres illustrés, des applications technologiques) » [A7]. Ces actions ont pour critères de réussite : « une amélioration notable des compétences scolaires (comme la lecture des lettres et des mots, l'écriture de données personnelles ou le calcul, comme compter, lire des chiffres et utiliser de l'argent) » [A2], « la capacité à résoudre des problèmes simples et à accomplir des tâches » [A6] et « une concentration plus longue pendant l'exécution des tâches » [A1].
- Actions habituellement réalisées dans les situations de développement de l'autonomie :** ces situations mobilisent principalement des actions mentales telles que « déterminer le niveau actuel de performance dans l'exécution des tâches d'autonomie personnelle » [A4], « la division de chaque tâche en compétences simples » [A1] et « la réduction de l'aide physique et verbale » [A6]. Des actions gestuelles sont également mentionnées, comme « utiliser des tableaux visuels illustrant les étapes de l'hygiène personnelle » [A2] et le « renforcement continu et immédiat » [A5]. Enfin, des actions langagières liées aux « recommandations aux parents pour qu'ils mettent en pratique les exercices à la maison » [A3]. Parmi les critères de réussite mentionnés, on peut citer : « accomplir les tâches d'hygiène personnelle de manière autonome » [A7], « respecter la routine quotidienne d'hygiène sans résistance ni plainte (par exemple, se laver les mains avant et après les repas) » [A1],

« *utiliser correctement les outils d'hygiène personnelle (par exemple, brosse à dents, savon, vêtements)* » [A6] et « *comprendre l'importance de l'hygiène personnelle et son impact sur la santé* » [A4].

- **Actions habituellement réalisées dans les situations d'évaluation :** Seulement deux actions ont été mobilisées dans ces situations : mentales, telles que « *utilisation d'outils d'évaluation appropriés* » [A3] et « *comparaison des résultats avec les objectifs fixés* » [A1] ; mais aussi langagière, comme « *rédaction de rapports* » [A4]. Deux critères de réussite ont également été déclarés : « *prendre les bonnes décisions pédagogiques en fonction des résultats* » [A2] et « *utiliser des outils d'évaluation adaptés* » [A5].

3. Identification des ressources mobilisées par les éducateurs spécialisés

Pour finir, nous avons cherché à déterminer des « ressources » qui soutiennent et rendent possibles les actions mobilisées dans chacune des classes de situations. Ces ressources, qui varient selon la nature et les objectifs de chaque classe, peuvent prendre des formes diverses :

- **Ressources mobilisées dans les situations de socialisation :** pour cette classe de situation nous avons identifié deux ressources qui peuvent être mobilisées par l'éducateur spécialisée : d'une part, des ressources techniques comme « *les cartes illustrées, les livres pédagogiques* » [A3] [A7], « *des outils de communication alternatifs* » [A6], ou encore « *des outils d'évaluation des compétences en communication* » [A1]. D'autre part, des connaissances telles que « *les programmes d'intervention pour améliorer le langage et la communication* » [A5].
- **Ressources mobilisées dans les situations de régulation du comportement ou de normalisation :** selon les réponses des participants, les ressources peuvent prendre quatre formes : techniques comme « *outils de renforcement tels que les récompenses* » [A2], « *utilisation de stratégies de modification du comportement* » [A7], et « *élaboration de plans comportementaux* » [A4]. Des ressources humaines sont également mentionnées, telles que « *mise à disposition des ressources humaines nécessaires pour aider les éducateurs à préparer des activités collectives* » [A1].

Enfin, des ressources formatives sont mobilisées, comme « *formation des éducateurs à la gestion des comportements indésirables* » [A5].

- Ressources mobilisées dans les situations de développement des compétences cognitives ou académiques :** les chargés de l'ATEPS ont déclaré que, dans cette classe de situations, les éducateurs peuvent mobiliser différentes ressources. Parmi les ressources techniques, on retrouve : « *outils pédagogiques spéciaux* » [A4], « *supports visuels* » [A1], « *maquettes, images et fiches* » [A6]. Les ressources formatives incluent : « *formations pour les éducateurs* » [A3] et « *renforcement de l'échange d'expériences entre les éducateurs* » [A7]. Les ressources humaines sont représentées par « *ressources humaines compétentes et diversifiées* » [A2], tandis que les ressources environnementales sont illustrées par « *environnement organisé et exempt de distractions* » [A5].
- Ressources mobilisées dans les situations de développement de l'autonomie :** pour cette classe de situations, un seul type de ressources a été enregistré, à savoir les ressources techniques, dont : « *les outils nécessaires à l'hygiène (brosse à dents, dentifrice, savon...)* » [A5], « *des aides techniques telles que fauteuils roulants, outils adaptables (poignées en caoutchouc, lavabos surbaissés)* » [A2], ou encore « *des tableaux visuels* » [A7].
- Ressources mobilisées dans les situations d'évaluation :** Deux catégories de ressources ont été dégagées. Des ressources techniques comme « *outils d'évaluation* » [A3], « *rapports de suivi* » [A6], etc. et des ressources réflexives dont « *la capacité à analyser les données et à en tirer des conclusions* » [A1].

L'analyse des échanges issus du focus groupe a permis d'identifier cinq classes de situations caractéristiques du travail de l'éducateur spécialisé. Parmi ces classes, la socialisation apparaît comme centrale, visant le développement des habiletés relationnelles pour favoriser l'inclusion, en mobilisant des actions langagières, gestuelles, mentales ainsi que des ressources techniques (cartes, outils de communication) et des connaissances (programmes d'intervention).

Les situations de régulation du comportement cherchent à promouvoir l'adaptabilité aux normes sociales en réduisant les comportements inadaptés, par le recours à des actions mentales, langagières, gestuelles et à des ressources techniques (récompenses, plans), humaines et formatives.

Celles liées au développement des habiletés cognitives ou académiques visent à renforcer les apprentissages utiles au quotidien, notamment les capacités de réflexion et les acquis scolaires. Pour atteindre cet objectif, les actions mobilisées sont mentales, langagières et gestuelles, appuyées par des ressources techniques (outils pédagogiques, supports), formatives, humaines et environnementales.

Les situations de développement de l'autonomie, envisagée de manière fonctionnelle, se traduisent par des actions mentales, gestuelles et langagières visant à rendre la personne plus indépendante dans ses actes, ainsi que par des ressources techniques telles que les outils d'hygiène, aides techniques ou tableaux visuels.

Enfin, les situations d'évaluation, bien que moins fréquentes, jouent un rôle clé dans l'ajustement des projets éducatifs en fournissant des repères sur l'évolution des bénéficiaires. Les actions mobilisées sont mentales et langagières, soutenues par des ressources techniques (outils d'évaluation, rapports) et réflexives (analyse des données).

Le tableau 2 offre une synthèse claire des classes de situations, de leurs objectifs ainsi que des actions et ressources mobilisées.

Tableau 2 : Les classes de situations dans le travail socio-éducatif de l'éducateur spécialisé

Classe de situations	Buts visés	Types d'actions mobilisées	Exemples d'actions	Critères de réussite	Ressources mobilisées
Socialisation	Développer les habiletés de communication, améliorer les compétences relationnelles, rendre la	Langagières, gestuelles, mentales	Évaluer les compétences en communication, jeux de rôle, utilisation de la langue des	Développement du langage expressif, meilleure compréhension, augmentation du vocabulaire	Techniques (cartes, outils de communication), connaissances (programmes d'intervention)

	personne apte à interagir		signes		
Régulation du comportement / Normalisation	Normaliser le comportement, réduire les comportements perturbateurs, diminuer les comportements agressifs	Mentales, langagières, gestuelles	Observer les comportements, gérer la colère, organiser des séances de sensibilisation	Réduction des comportements indésirables, respect des règles, interaction collective	Techniques (récompenses, plans), humaines, formatives
Développement des compétences cognitives / académiques	Développer les acquis académiques, renforcer la capacité de réflexion, améliorer la résolution de problèmes	Mentales, langagières, gestuelles	Évaluer le niveau scolaire, concevoir un programme, utiliser des jeux interactifs	Amélioration des compétences scolaires, capacité à résoudre des problèmes, concentration accrue	Techniques (outils pédagogiques, supports), formatives, humaines, environnementales
Développement de l'autonomie	Développer les compétences d'autonomie fonctionnelle, rendre la personne autonome dans ses actions	Mentales, gestuelles, langagières	Diviser les tâches, utiliser des tableaux visuels, recommander des exercices aux parents	Autonomie dans l'hygiène personnelle, respect des routines, compréhension de l'importance de l'hygiène	Techniques (outils d'hygiène, aides techniques, tableaux visuels)
Évaluation	Identifier les points forts/faibles, suivre	Mentales, langagières	Utiliser des outils d'évaluation, comparer avec	Prise de décision pédagogique pertinente, utilisation	Techniques (outils d'évaluation, rapports), réflexives

	l'évolution des compétences, ajuster les projets éducatifs		les objectifs, rédiger des rapports	d'outils adaptés	(analyse des données)
--	--	--	-------------------------------------	------------------	-----------------------

Discussion

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

Les situations de socialisation et de régulation du comportement (ou de normalisation) mettent en lumière l'importance de l'agir relationnel dans le travail socio-éducatif. Elles révèlent la dimension profondément relationnelle de l'activité de l'éducateur spécialisé, où la qualité de la relation éducative constitue un levier central de l'intervention. Nous rejoignons ici les travaux de Contini (2018, 2020) ainsi que de Capul & Lemay (2019), qui considèrent l'éducateur spécialisé comme un technicien de la relation et un régulateur de comportement. Dans le même sens, Saaidia et El Meddah (2023) soulignent que la normalisation constitue un organisateur déterminant de l'agir éducatif spécialisé. Les classes de situations liées au développement des habilités académiques ou cognitives et à celui de l'autonomie traduisent quant à elles une orientation fonctionnelle de l'agir socio-éducatif. Elles témoignent également la finalité émancipatrice, visant l'intégration sociale et le bien-être de la personne accompagnée. Enfin, les situations d'évaluation relèvent d'une dimension réflexive du travail socio-éducatif, dans la mesure où elles permettent d'ajuster les interventions en fonction des besoins observés. Bien qu'identifiée comme une classe à part entière, l'évaluation traverse en réalité l'ensemble des autres classes de situations.

Elle constitue une situation transversale, essentielle pour orienter, réguler et affiner l'action éducative. Ces différentes classes de situations traduisent un ensemble des compétences professionnelles développées par les éducateurs spécialisés tout au long de leur parcours comme le souligne (Holgado & Allard-Martin, 2021; Mayen et al., 2010).

En matière d'actions mobilisées, les résultats de l'analyse montrent la prédominance des actions mentales, qui constituent un socle commun à l'ensemble des classes de situations identifiées. Cette importance accordée aux actions mentales peut s'expliquer par le rôle central du traitement cognitif dans l'ajustement des pratiques éducatives. Ces actions traduisent aussi la part sensible ou souvent invisible du travail socio-éducatif comme le souligne Libois (2013). Elles sont indispensables dans la pratique quotidienne de l'éducateur spécialisé, car elles permettent de diagnostiquer, planifier, évaluer et ajuster les interventions en fonction des besoins bénéficiaires. Les actions langagières, également présentes dans les cinq classes de situations, témoignent de la place centrale du langage dans l'agir éducatif spécialisé. Le langage y est envisagé comme un outil de médiation essentiel, soutenant la relation éducative à travers la parole et l'écoute (Marpeau, 2018 ; Rouzel, 2024), mais aussi à travers l'écriture, notamment dans les pratiques de traçabilité et d'évaluation (Contini, 2020). Enfin, bien que moins nombreuses, les actions gestuelles jouent un rôle clé dans certaines classes de situations, notamment celles liées au développement de l'autonomie et des habiletés cognitives ou académiques. Leur présence souligne l'importance de supports concrets et des médiations corporelles dans l'accompagnement des personnes en situation de vulnérabilité.

Concernant les ressources mobilisées dans chaque classe de situations, l'analyse révèle qu'elles varient en fonction de la nature de la complexité des situations rencontrées. Certaines classes, telles que celles de la régulation du comportement ou le développement cognitif, nécessitent une combinaison de ressources techniques, humaines et formatives, ce qui témoigne de leur complexité comme le souligne Brichaux (2005). Par ailleurs, les ressources techniques, présentes dans toutes les classes, constituent un socle commun de l'agir socio-éducatif. Enfin, les situations d'évaluation mobilisent fortement les ressources réflexives, essentielles pour analyser et ajuster l'action éducative. Ces ressources faisant partie des éléments qui orientent et rendent possibles les actions réalisées et permettent l'instrumentalisation de ces situations (Mayen et al., 2010).

Ces situations peuvent être considérées comme des situations cliniques (Pinel, 2001) qui structurent et encadrent le travail socio-éducatif de l'éducateur spécialisé. L'identification des cinq classes de situations permet ainsi de mettre en lumière les dimensions fondamentales de l'intervention socio-éducative, en cohérence avec les approches centrées sur le développement global de la personne. Ces situations traduisent également l'approche de la complexité des situations humaines adoptée par l'éducateur spécialisé dans son agir quotidienne (Brichaux, 2005 ; Contini, 2019). Selon Contini (2020), ces cinq classes de situations reflètent la nature profondément située, contextualisée et relationnelle de l'agir socio-éducatif, souvent marqué par une certaine invisibilité. Par ailleurs, elles peuvent être envisagées comme des situations potentielles de développement (Mayen, 1999), dans la mesure où elles articulent l'activité professionnelle et le développement du sujet au travail.

Conclusion

Les classes de situations identifiées (socialisation, de régulation de comportement, de développement de l'autonomie de développement des habilités cognitives et académiques et d'évaluation) sont directement liées à la pratique socio-éducative quotidienne de l'éducateur spécialisé. La complexité de ces classes ne réside pas uniquement dans leur diversité thématique, mais également dans la nature des objectifs qu'elles poursuivent et dans les caractéristiques du public accompagné. Chaque classe regroupe en effet des situations singulières, susceptibles varier considérablement selon les contextes d'intervention, les besoins des bénéficiaires et les contraintes institutionnelles.

Ce travail pourrait être aidé dans la mise en place d'un référentiel de formation. En effet, la typologie issue de cette analyse, dans une perspective didactique professionnelle, offre des repères pour structurer l'agir socio-éducatif et souligne de concevoir un référentiel de formation fondé sur les situations de travail. Cependant ce référentiel gagnerait à être complété par une typologie des situations de travail intégré dans un référentiel de compétences, afin d'articuler plus finement les situations vécues, les compétences mobilisées et les apprentissages professionnels visés. Les classes de situations identifiées peuvent également constituer des supports d'apprentissage pour les éducateurs spécialisés. En effet, elles permettent de développer les compétences professionnelles en articulant activité productive (agir) et activité constructive (apprendre).

À travers l'action concrète dans des situations réelles, l'éducateur en formation ou en développement professionnel peut renforcer ses savoir-faire tout en engageant une réflexion sur sa pratique. Dans cette perspective, la didactique professionnelle montre que l'on apprend dans, par et à partir des situations de travail. Bien que l'entrée de ce travail soit le discours des praticiens chevronnés, il serait intéressant d'étudier ces situations à travers l'analyse de l'activité réelle de l'éducateur spécialisé. Ceci offre une grille de lecture de l'activité de l'éducateur spécialisé et permet aussi de mieux approfondir les résultats et d'identifier des autres composantes opératoires des classes de situations comme les organisateurs de l'activité, leurs indicateurs, etc.

Il convient de souligner que ces classes de situations ont été établies à partir des déclarations des chargés d'APTES, ce qui constitue une limite de cette étude. Une analyse de l'activité réelle en situation pourrait permettre d'enrichir et de préciser ces résultats. Nous ajoutons qu'une étude des composantes des schèmes, tels que les concepts en acte, les règles d'action, ou encore les invariants opératoires, permettrait de mieux appréhender ces actions ainsi que leur organisation interne.

Une approche d'ingénierie didactique professionnelle permettrait donc de dépasser la simple description des classes de situations réelles ou déclarées, en accédant aux structures cognitives et pratiques qui sous-tendent l'agir professionnel. Cela offrirait un éclairage sur les logiques qui guident les décisions et les ajustements des éducateurs spécialisés en situation, et permettrait de mieux saisir la cohérence dynamique entre les intentions, les moyens mobilisés et les effets recherchés. Ainsi, l'étude des classes de situations contribuerait à enrichir la compréhension du savoir-agir éducatif dans sa dimension à la fois située, construite et évolutive. Elles permettent donc à l'éducateur spécialisé d'agir de manière adaptée, en s'appuyant sur des repères, des outils ou des savoirs issus de l'expérience, de la formation ou du cadre institutionnel.

Bibliographie

- Albarello, L. (2022). Chapitre 9. Conduite de l'entretien collectif (focus-groupe) et analyse des matériaux qualitatifs. Dans B. Albero et J. Thievenaz (Dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome II* (p. 270-278). Raison et Passions.
- Amaré, S. et Martin-Noureaux, P. (2017). *Enseignants et éducateurs face au handicap : D'un mariage forcé à une union librement consentie*. érès.
- Andrien, L. (dir.) (2008). *Passeurs d'humanité*. érès.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Bertrand, D. (2015). *L'éducateur spécialisé sous tension*. Presses de l'EHESP.
- Bouchard, F. (2008). Le mémoire professionnel des éducateurs spécialisés. *Recherche & Formation*, 58, 115-130. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.736>
- Bouchereau, X. (2016). *La posture éducative : Une pratique de soi*. érès.
- Brichaux, J. (2005). *L'éducateur spécialisé en question(s) : La professionnalisation de l'activité socio-éducative*. érès.
- Cambon, L. (2009). *L'identité professionnelle des éducateurs spécialisés : Une approche par les langages*. Presses de l'EHESP.
- Capul, M. et Lemay, M. (2019). *De l'éducation spécialisée : Ses enjeux, son actualité et sa place dans le travail social*. érès.
- Chatelanat, G. et Pelgrims, G. (2003). Éducation et enseignement spécialisés : un champ fragmenté en sciences de l'éducation ? Dans G. Chatelanat et G. Pelgrims (Dir.), *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations* (p. 7-26). De Boeck Supérieur.
- Contini, J.-C. (2018). *L'identité indicible. Le « savoir-faire » en éducation spécialisée*. Schwabe Verlag.
- Contini, J.-C. (2019). L'agir éducatif spécialisé : la transmission des limites dans la pratique professionnelle. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 9(3), 52-57 <https://ojs.szh.ch/revue/article/view/95>
- Contini, J.-C. (2020). *Éducation spécialisée : l'écriture de l'agir : La fabrication du quotidien*. L'Harmattan.
- Demouron, S. et Fochesato, A. (1993). Imaginaire d'un malaise. Dans J.-L. Martinet (dir.), *Les éducateurs d'aujourd'hui* (p. 54-72). Toulouse : Privat.
- Dréano, G. (2015). *Guide de l'éducation spécialisée : Acteurs et usagers - Institutions et cadre réglementaire*. Dunod
- Durual, A. et Perrard, P. (2012). *Les tisseurs de quotidien : Pour une éthique de l'accompagnement de personnes vulnérables*. érès.
- Evans, C. (2011). 3. Les groupes de discussion ou focus groups. In C. Evans (Dir.), *Mener l'enquête*. Presses de l'enssib.

- Ferron, O., Humblot, J.-P., Bazile, J. & Mayen, P. (2006). *Introduire un référentiel de situations dans les référentiels de diplôme en BTS. Rapport de recherche* (non publié). Enesad.
- Fustier, P. (2013). *Éducation spécialisée : repères pour des pratiques*. Dunod.
- Fustier, P. (2025). *Les corridors du quotidien : Clinique du quotidien et éducation spécialisée en institution*. Dunod.
- Gaberan, P. (2009). *Cent mots pour être éducateur : Dictionnaire pratique du quotidien. érès*.
- Gaberan, P. (2016). *Oser le verbe aimer en éducation spécialisée : La relation éducative 2. érès*.
- Gaberan, P. (2023). *La relation éducative : Un outil professionnel pour un projet humaniste. Érès*.
- Habboub, E. M. (2014). *When professional didactics supports the Competencies-Based Approach. The Journal of Quality in Education*, 4(5), 18. <https://doi.org/10.37870/joque.v4i5.56>
- Holgado, O. & Allard-Martin, C. (2021). Variété et complexité des situations de travail et reconnaissance des acquis de métier : le travail des experts-évaluateurs. *Revue hybride de l'éducation*. 4 (5), 116 142.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (Five edition). Sage.
- Libois, J. (2013). *La part sensible de l'acte*. Éditions ies.
- Magendie, É. (2020). Des formes organisées de l'activité enseignante en maternelle : études de cas en danse. *Carrefours de l'éducation*, 49(1), 177-194. <https://doi.org/10.3917/cdle.049.0177>.
- Marpeau, J. (2018). *Le processus éducatif : La construction de la personne comme sujet responsables de ses actes*. érès.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, 139, 65-86.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59–67. <https://doi.org/10.7202/1006484ar>
- Mayen, P. (2014). Lever quelques embarras et incertitudes de méthode en didactique professionnelle. *Travail et Apprentissages*, 13(1), 118-138. <https://doi.org/10.3917/ta.013.0118>.
- Mayen, P., Métral, J., & Tourmen, C. (2010). Les situations de travail : Références pour les référentiels. *Recherche & Formation*, 64, 31-46. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.191>
- Métral, J.-F. & Mayen, P. (2008). *De la VAE à la formation des ingénieurs : le référentiel de compétences situées comme instrument d'une approche par les compétences en formation. Rapport de recherche*. Enesad.

- Métral, J.-F. (2012). La didactique professionnelle : vers une didactique de l'action professionnelle ? *Travail et Apprentissages*, 10(2), 85-105. <https://doi.org/10.3917/ta.010.0085>.
- Numa-Bocage, L. (2020). L'entretien d'analyse de l'activité en didactique professionnelle : l'EA-CDP. *Phronesis*, 9(3), 37-48. <https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2020-3-page-37?lang=fr>.
- Olry, P., & Vidal-Gomel, C. (2011). What ergonomics, professional didactics and training practices bring to educational design? *Activités*, 08(2). <https://doi.org/10.4000/activites.2604>
- Olry, P., Métral, J.-F. et Chrétien, F. (2021). L'usage des vidéos en didactique professionnelle : statuts technique, pragmatique, épistémique et acceptabilité sociale. *Savoirs*, 55(1), 59-75. <https://doi.org/10.3917/savo.055.0059>.
- Pastré, P. (2008). La Didactique professionnelle : origines, fondements, perspectives. *Travail et Apprentissages*, 1(1), 9-21. <https://doi.org/10.3917/ta.001.0009>.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses Universitaires de France.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Petit, L., Muñoz, G., Holgado, O., Inowlocki, P. et Mayen, P. (2023). La didactique professionnelle au fil des ans. Continuités et ruptures. *Savoirs*, 61-62(1-2), 107-120. <https://doi.org/10.3917/savo.061.0107>.
- Pinel, J.-P. (2001). Enseigner et éduquer en institution spécialisée : approche clinique des liens d'équipe. *Connexions*, 75(1), 141-152. <https://doi.org/10.3917/cnx.075.0141>.
- Queudet, J. (2008). *Éducateur spécialisé : un métier entre ambition et repli*. L'Harmattan.
- Ravon, B. et Ion, J. (2012). *Les travailleurs sociaux*. (8e éd.). La Découverte.
- Rouzel, J. (2010). *L'acte éducatif*. érès.
- Rouzel, J. (2020). *La relation d'aide en éducation spécialisée*. (2e éd.). Dunod.
- Rouzel, J. (2024). *Le travail d'éducateur spécialisé : Ethique et pratique*. (5e édition). Dunod.
- Saaidia, S. & El Meddah, F. (2023). Les logiques pratiques des éducateurs spécialisés à propos du Trouble du Spectre de l'Autisme. *Mediterranean Journal of Education*, 3 (2), 46-46. <https://doi.org/10.26220/mje.4413>
- Schon, D. A. (1993). *The Reflective Practitioner*. Temple Smith.
- Tourmen C. (2007). *Les compétences des évaluateurs. Le cas des évaluateurs de politiques publiques*. Thèse de doctorat, université de Grenoble II.
- Tourmen, C. (2008). Les compétences des évaluateurs de politiques publiques. *Formation Emploi*, 104, 53-65. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1373>

- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, 36(3), 9-40. <https://doi.org/10.3917/savo.036.0009>.
- Vacher, Y. (2022). *Construire une pratique réflexive : Comprendre et agir*. De Boeck Supérieur.
- Vinatier, I. (2022). Schème – situation. Dans A. Jorro (Dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 387-390). De Boeck Supérieur.

La citoyenneté envisageable par les enseignants des SVT face à une QSSV : le cholestérol

Abdelabaki ZITOUNI¹

Doctorant à l'ISEFC,
Université virtuelle Tunisie

Dawser ZINEDDINE²

Maître-assistant en Didactique des disciplines à l'ISEFC,
Université virtuelle Tunisie

DOI : <https://doi.org/10.71895/PRSM/revue-rise.n6.102>

Résumé

Ce travail interroge la portée citoyenne de l'enseignement des sciences de la vie et de la Terre (SVT), à travers l'exemple du cholestérol, considéré comme une question scientifique socialement vive (QSSV). En nous inscrivant dans le champ des QSV (Barrué, 2014), nous explorons le potentiel de cet enseignement à favoriser une citoyenneté émancipatrice, en confrontant les élèves à l'incertitude et aux controverses contemporaines (Morin, 1999 ; Maurer, 2008). Un questionnaire a été proposé à 52 enseignants des SVT afin d'analyser leurs conceptions de la citoyenneté à travers le traitement du cholestérol en classe. Les résultats indiquent une dominante normative de la citoyenneté, au détriment de la dimension critique et participative.

Mots clés : Question scientifique socialement vive (QSSV), cholestérol, éducation à la citoyenneté, citoyenneté émancipatrice.

¹ ezzitouniabdelbaki2@gmail.com

² dawser.zineddine@gmail.com

Abstract

This work examines the civic significance of teaching Life and Earth Sciences through the example of cholesterol, considered as a socially sensitive scientific issue (SSI). Drawing on the SSI framework (Barrué, 2014), we explore the potential of this teaching to foster emancipatory citizenship by engaging students with contemporary uncertainties and controversies (Morin, 1999 ; Maurer, 2008). A questionnaire was administered to 52 Life and Earth Sciences teachers in order to analyze their conceptions of citizenship in relation to the classroom treatment of cholesterol. The findings reveal a predominantly normative view of citizenship, to the detriment of its critical and participatory dimensions.

Keywords: Socially sensitive scientific issue (SSI), cholesterol, citizenship education, emancipatory citizenship.

Cadre théorique

L'école contemporaine est sommée de former des citoyens capables de naviguer dans un monde traversé par la complexité, l'incertitude et la controverse. Dans cette perspective, l'éducation à la citoyenneté est appelée à dépasser l'inculcation de normes civiques figées pour embrasser une compétence critique, engageante et transversale (Audigier, 2015 ; Tozzi, 2004). Elle mobilise toutes les disciplines, et en particulier les sciences, traditionnellement perçues comme dépourvues d'enjeux sociaux, mais de plus en plus impliquées dans des débats publics.

Cette transformation du paradigme scolaire repose sur une redéfinition de la citoyenneté, souvent abordée à travers deux modèles contrastés. Le premier, normatif, vise à former un citoyen adapté, conforme et moralement intègre, apte à répondre aux attentes de la collectivité (Barrué, 2014). Il promeut des valeurs comme le respect, la responsabilité ou l'appartenance. Le second, critique et émancipateur, vise à outiller l'individu pour qu'il puisse exercer un jugement personnel fondé, participer à des débats délibératifs et agir dans des contextes complexes. Cette approche mobilise des compétences telles que l'esprit critique, la créativité, la solidarité ou l'engagement citoyen (Chauvigné & Fabre, 2021).

L'émergence des questions socialement vives (QSV) dans les programmes scolaires, à la croisière des savoirs scientifiques, sociaux et éthiques, illustre cette tension. Introduites dans l'espace francophone à partir des années 1990 (Legardez, 2006), les QSV révèlent les dissonances entre savoirs académiques, savoirs sociaux et savoirs scolaires. Elles sont controversées, incertaines, parfois conflictuelles, et portées par des enjeux économiques, politiques ou environnementaux. Dans ce contexte, les disciplines scientifiques, et en particulier les SVT, sont appelées à se réinventer pour inclure ces objets didactiques singuliers.

La scolarisation des QSV, et plus spécifiquement des questions scientifiques socialement vives (QSSV), suppose un double défi : d'une part, maintenir l'exigence d'une rigueur scientifique ; d'autre part, permettre l'émergence de prises de position argumentées sur des objets sociotechniques controversés (Albe, 2006 ; Molinatti, 2007). Elle introduit la question du rapport aux savoirs, de leur nature, de leur mode de construction, mais aussi du rôle de l'école comme espace de discussion et de formation citoyenne.

Ce cadre théorique permet ainsi d'interroger non seulement les finalités de l'enseignement des SVT, mais aussi les représentations que les enseignants construisent à l'égard de leur propre rôle dans la formation à la citoyenneté. Le cas du cholestérol, en tant que QSSV médiatisée et controversée, offre un terrain d'analyse pertinent pour observer la façon dont les sciences sont ou non mobilisées comme levier d'émancipation citoyenne.

Problématique

Dans le contexte tunisien, où les programmes de SVT continuent de privilégier une approche transmissive et factuelle des savoirs scientifiques, la place accordée aux controverses socio scientifiques demeure marginale, voire inexistante. Cette situation soulève des interrogations profondes sur la capacité du système éducatif à former des citoyens critiques et engagés, capables de se positionner face à des enjeux complexes impliquant la science, la santé et la société.

Le cholestérol, sujet au croisement de la biologie, de la médecine, de l'industrie pharmaceutique et des discours médiatiques, incarne typiquement une QSSV. Il fait l'objet de débats scientifiques, d'avis divergents, de controverses publiques et de représentations sociales parfois contradictoires. Sa scolarisation en SVT pourrait offrir un levier pertinent pour initier les élèves à la complexité du monde contemporain, en développant leurs compétences de jugement, d'analyse critique et de décision éclairée.

Dès lors, notre travail vise à questionner les finalités implicites et explicites poursuivies par les enseignants lorsqu'ils abordent, ou non, ce type de question en classe. Il s'agit de comprendre quelles conceptions de la citoyenneté ils mobilisent : s'inscrivent-ils dans une perspective normative, centrée sur l'éducation à la conformité sociale, ou bien s'ouvrent-ils à une visée émancipatrice, qui invite à la discussion, au doute et à l'action ?

Notre interrogation centrale peut ainsi se formuler de la manière suivante : les enseignants des SVT sont-ils en mesure, et dans quelle mesure, de promouvoir une citoyenneté émancipatrice à travers la scolarisation du cholestérol en tant que QSSV ?

Cadre méthodologique

La démarche méthodologique adoptée repose sur un protocole mixte, combinant des outils quantitatifs et qualitatifs. Un questionnaire structurant a été conçu, composé de deux volets : d'une part, des questions fermées, permettant de recueillir des données quantitatives facilement exploitables ; d'autre part, des questions ouvertes visant à explorer en profondeur les représentations et les discours des enseignants.

L'échantillon se compose de 52 enseignants de SVT exerçant dans le gouvernorat de Kasserine. Le choix de ce territoire tient à la diversité des profils rencontrés (ancienneté, niveaux d'enseignement, parcours de formation), garantissant une représentativité suffisante pour notre analyse. Les critères de sélection ont visé à croiser les dimensions de l'expérience professionnelle avec celles de la formation initiale, notamment en didactique des sciences.

Les réponses aux questions fermées ont fait l'objet d'un traitement statistique descriptif à l'aide du logiciel Excel, permettant une visualisation graphique des tendances dominantes. En parallèle, les données issues des questions ouvertes ont été soumises à une analyse de contenu thématique, inspirée de l'approche inductive. Nous avons croisé ces résultats avec une grille d'analyse préexistante (Zitouni, 2023), articulant les traits caractéristiques de la citoyenneté normative et émancipatrice.

Cette méthodologie croisée permet ainsi de mettre en évidence non seulement les conceptions dominantes chez les enseignants, mais aussi les éventuelles tensions, contradictions ou ouvertures vers une posture critique dans leur rapport aux contenus d'enseignement.

Résultats et discussion

Question 1

La première question vise à identifier l'acteur considéré comme responsable de l'éducation à la citoyenneté. Plusieurs acteurs du système éducatif ont été proposés aux enseignants, et il leur a été demandé de cocher celui ou ceux qu'ils estiment chargés de développer la citoyenneté chez l'apprenant.

Les résultats sont représentés par le diagramme en bâtonnet suivant :

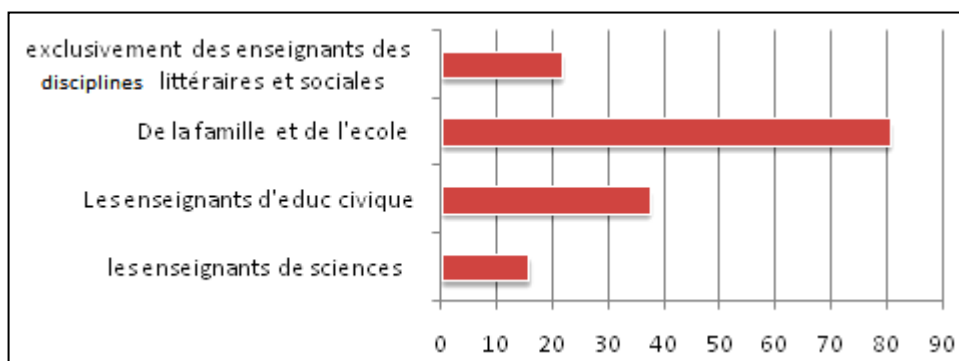


Figure 1 : Acteurs de développements de la citoyenneté chez l'élève

Les résultats (figure 1) révèlent que la citoyenneté est perçue comme une compétence dont l'acquisition relève à la fois de l'école et de la famille. Cela souligne le rôle fondamental de la famille, considérée comme « l'instance première de socialisation de l'enfant » (Huet-Gueye et Rouyer, 2017, p. 15), dans le développement de la citoyenneté.

Selon les réponses au questionnaire, les enseignants d'éducation civique sont jugés les plus appropriés pour promouvoir la citoyenneté, suivis par les enseignants des disciplines littéraires et sociales, et en dernière position, les enseignants de sciences.

La majorité des enseignants interrogés se concentrent essentiellement sur la dimension civique de la citoyenneté, en négligeant les dimensions liées à la participation aux débats, qui peuvent développer les disciplines scientifiques (Ravez, 2018).

Question 2

a) Qu'est-ce que l'éducation à la citoyenneté évoque pour vous ?

La majorité des enseignants interrogés éprouvent des difficultés à définir précisément l'éducation à la citoyenneté. Leurs réponses, souvent fragmentaires ou générales, reflètent une compréhension lacunaire de ce concept. Voici des exemples de leurs propositions :

Nous proposons des exemples de réponse :

« Apprendre à être responsable vis-à-vis de soi et de son entourage » ; « L'éducation à la citoyenneté nécessite des compétences telles que le respect, la responsabilité et la solidarité » ; « Éducation, morale, cohésion familiale » ; « La morale » ; « Amour de la patrie, dialogue, amour d'autrui » ,

« La citoyenneté consiste à inculquer les principes qui relient l'élève à sa société » ;« Respect et responsabilité » ;« C'est renforcer la relation de l'élève, et plus généralement du citoyen, avec tout ce qui relève de l'intérêt commun » ;« Le respect entre les personnes » ;« C'est le développement de l'esprit critique » ;« Sens des responsabilités, amour de la patrie, promotion de l'initiative ».

En reportant les termes utilisés par les enseignants dans la grille de la citoyenneté envisageable, nous présentons nos résultats à l'aide de diagramme en bâtonnet suivant :

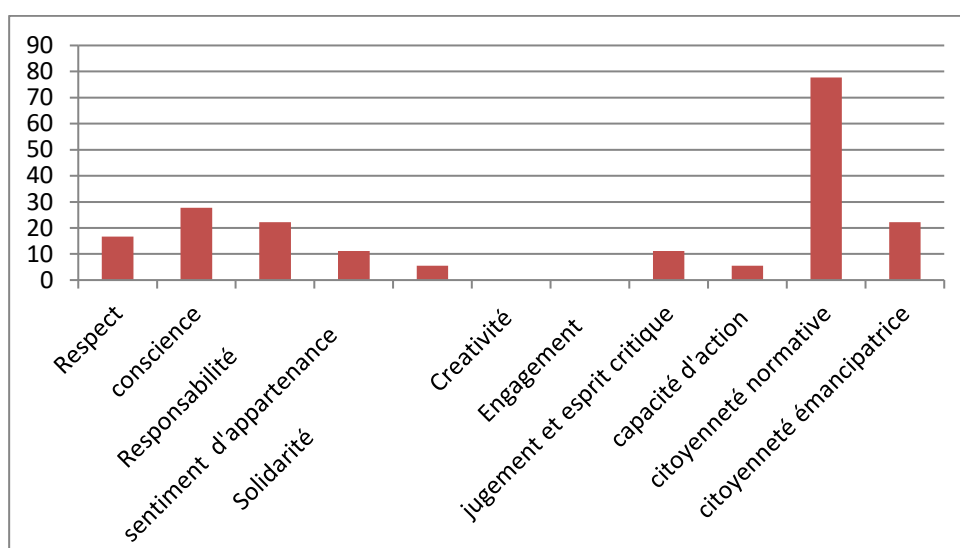


Figure 2: la conception de l'éducation à la citoyenneté chez les enseignants

La lecture du diagramme (figure 2) obtenu, révèle une prédominance des compétences et attitudes associées à une conception normative de la citoyenneté, entendue comme l'adhésion à des valeurs morales et le développement d'un sentiment d'appartenance. En revanche, les compétences liées à une citoyenneté émancipatrice fondée sur l'esprit critique, la participation active aux débats de la société ne sont pas retenues par les enseignants.

b) Comment définiriez-vous un "bon citoyen" ?

Nous avons recueilli les termes employés par les enseignants pour définir les qualités d'un « bon citoyen », puis nous les avons intégrés dans une grille d'analyse des formes de citoyenneté envisageables. Les résultats sont présentés dans l'histogramme suivant :

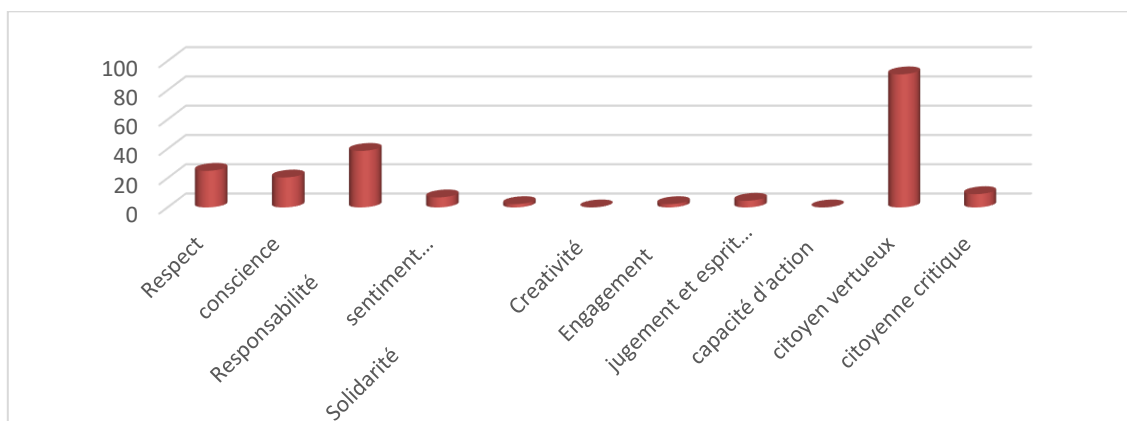


Figure 3: Les compétences et attitudes du bon citoyen d'après les enseignants interrogés

Le bon citoyen selon les enseignants interrogés est celui qui a des qualités morales et celui qui a le sens d'appartenance à son pays. Les compétences se rapportant à la citoyenneté émancipatrice ne sont pas annoncées par la majorité des enseignants interrogés

Question 3

Nous avons demandé aux enseignants de classer, par ordre décroissant, six compétences et attitudes citoyennes : respect, conscience, responsabilité, sentiment d'appartenance à son pays, solidarité, créativité, engagement, jugement et esprit critique, capacité d'action. La représentation graphique ci-dessous illustre uniquement les compétences et attitudes choisies en premier rang par les enseignants. Les résultats sont présentés dans le diagramme en bâtonnet suivant :

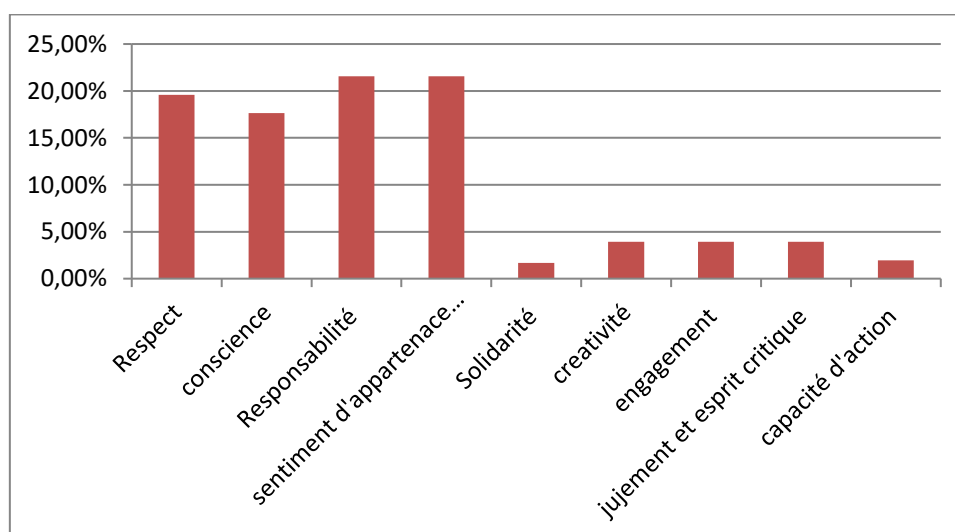


Figure 4 : Compétences et attitudes prioritaires selon les enseignants

D'après le diagramme (figure 4), la responsabilité et le sentiment d'appartenance sont les compétences et les attitudes les plus fréquemment citées en premier par les enseignants, suivies du respect, de la conscience, de la créativité, de l'engagement et de l'esprit critique. En dernier viennent la solidarité et la capacité d'action.

Ce résultat confirme une focalisation des enseignants sur des compétences relevant d'une conception normative de la citoyenneté, orientée vers la formation d'un citoyen vertueux, conforme aux normes sociales et aux valeurs dominantes.

En revanche, les compétences associées à une citoyenneté émancipatrice, telles que l'esprit critique ou la capacité d'action, ne sont mentionnées en premier lieu que par une minorité d'enseignants.

Question 4

On a proposé aux enseignants de répondre à la question « **Entendez-vous parler de la citoyenneté scientifique ?** »

La majorité des enseignants interrogés déclarent ne pas connaître le concept de « citoyenneté scientifique » : 75 % ont répondu par la négative. Il est à noter que les enseignants ayant répondu « non » sont majoritairement issus d'une formation initiale n'intégrant pas la didactique des disciplines.

En revanche, ceux qui ont répondu « oui » ont généralement bénéficié d'un cursus universitaire incluant la didactique dans leur formation.

Question 5

On a proposé aux enseignants de répondre à la question « **Pensez-vous l'un des rôles des disciplines scientifiques le développement de la citoyenneté chez les élèves ?** »

Les réponses sont consignées dans le diagramme suivant :

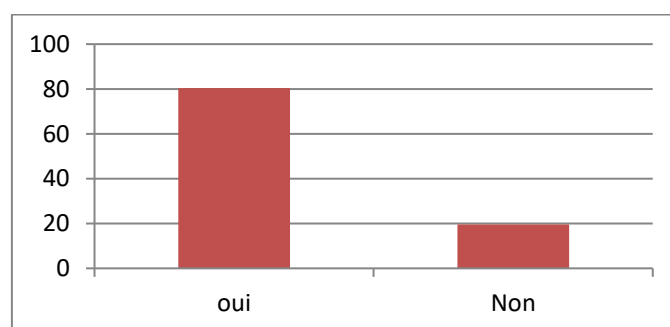


Figure 5 : Opinions des enseignants sur la capacité des disciplines scientifiques de développer la citoyenneté

Une majorité des enseignants se déclarent favorables à l'idée que les disciplines scientifiques contribuent au développement de la citoyenneté. Toutefois, cette citoyenneté n'est pas assimilée à la citoyenneté scientifique, dans la mesure où la majorité d'entre eux ignorent ce concept.

Question 6

On a proposé aux enseignants de répondre à la question suivante : **Les SVT, telles qu'elles sont enseignées actuellement, permettent-elles de développer une prise de décision éclairée sur les questions socioscientifiques liées à la santé, comme celle du cholestérol ? Argumentez votre réponse.**

Les réponses des enseignants se répartissent à parts égales : 50 % estiment que les SVT peuvent développer la prise de décision éclairée chez les élèves, tandis que les autres (50 %) pensent le contraire. Cependant, la majorité des enseignants, quelle que soit leur positionnement, éprouvent des difficultés à argumenter leur choix de manière approfondie.

Exemples d'arguments avancés par les enseignants favorables (réponse "Oui") :

- « *Le fait d'expliquer scientifiquement un sujet et ses conséquences permet à l'élève de prendre conscience et de décider de manière éclairée.* »
- « *Les SVT guident l'élève vers l'adoption de comportements sains.* »
- « *L'esprit scientifique, fondé sur la solidarité et la créativité, contribue à une éducation citoyenne.* »

Exemples d'arguments avancés par les enseignants défavorables (réponse "Non") :

- « *L'enseignement actuel de SVT reste trop théorique et ne suscite pas l'intérêt des élèves, éloigné des réalités quotidiennes.* »
- « *L'influence familiale pèse davantage que l'enseignement scolaire dans la formation de l'élève* »
- « *Les programmes manquent de clarté dans leurs objectifs, ce qui nuit à l'engagement des élèves.* »
- « *Le volume excessif des programmes limite le temps consacré à des débats socio- scientifiques.* »
- « *Les contenus sont obsolètes et ne reflètent pas les enjeux actuels.* »

- « Les élèves, souvent plus avancés que les programmes, ne trouvent pas dans les SVT de réponses à leurs questionnements. »

Question 7

On a demandé aux enseignants de proposer des recommandations pour l'amélioration du contenu des programmes et les démarches pédagogiques pour le développement de l'esprit critique et la prise de décision documentée chez les élèves sur des controverses socio scientifiques comme le cholestérol.

Certains enseignants dont la formation initiale n'intègre pas la didactique des disciplines sont septiques pour le traitement de cholestérol en tant qu'une QSSV, ils ont argumenté leur choix par leur ignorance des QSV et leur incapacité de traiter ces sujets en classe puisqu'ils sont dans l'obligation d'appliquer les programmes officiels et se mettre aux directives officielles.

Certains enseignants interrogés dont la formation initiale intègre la didactique des disciplines sont plutôt favorables au traitement du cholestérol en tant qu'une QSV mais pour eux les programmes officiels ne leur permettent pas de le traiter de cette manière et ils ne peuvent pas sortir du cadre de directives officielles et sont dans une obligation de continuer à enseigner certaines connaissances scientifiques comme une vérité absolue.

Des recommandations sont proposées en rapport avec le contenu, la méthode pédagogique utilisée et la vie scolaire :

- Alléger les programmes officiels, l'actualisation du contenu des programmes et mentionner les sujets qui font débat dans la science et la société.
- Eviter le model transmissif ; favoriser le travail collectif, la pédagogie différenciée.
- Créer des clubs de citoyenneté scientifique, santé, environnement.
- Réduire le nombre d'élèves par classe, s'équiper de matériel adéquat.
- Réviser le coefficient de la discipline.
- Révision du volume horaire de la discipline.
- Encourager les élèves à effectuer des recherches documentaires.

- Adopter des pédagogies actives, favorables à la participation des élèves.
- Introduire de nouvelles thématiques comme enzymologie, l'approfondissement de l'hérédité, les organismes microscopiques.
- Renouveler les manuels scolaires.

Les résultats confirment une prévalence de la citoyenneté normative :

- **Acteurs de la citoyenneté** : l'école et la famille sont perçues comme centrales. Les enseignants de sciences sont marginalisés au profit de leurs collègues de disciplines littéraires et civiques.
- **Définition de la citoyenneté** : les réponses valorisent le respect, la responsabilité et le patriotisme. Peu de mentions explicites de l'esprit critique ou de la délibération.
- **Profil du « bon citoyen »** : les enseignants décrivent majoritairement un individu moralement intègre, respectueux des règles, mais rarement critique ou engagé dans les débats publics.
- **Classement des compétences citoyennes** : la responsabilité et le sentiment d'appartenance arrivent en tête. L'engagement et la capacité d'action sont en bas de classement.
- **Connaissance de la citoyenneté scientifique** : 75 % des répondants n'ont jamais entendu ce terme. Ceux qui le connaissent ont reçu une formation didactique.
- **Place des SVT dans le développement de la citoyenneté** : si une majorité reconnaît leur potentiel, celui-ci est rarement associé à la citoyenneté émancipatrice.
- **Traitement du cholestérol** : les avis sont partagés. Les enseignants favorables invoquent l'apport à la décision éclairée, les opposants pointent un enseignement trop théorique ou des contraintes curriculaires.

Recommandations

Les conceptions citoyennes dominantes chez les enseignants interrogés renvoient à un modèle de conformité. Loin de favoriser le débat et la complexité, l'enseignement des SVT reste cantonné à la transmission de savoirs stabilisés. La citoyenneté y est pensée comme finalité morale plus que comme compétence critique.

Pourtant, une minorité d'enseignants formés à la didactique manifeste une ouverture à l'enseignement des controverses. Leurs propos plaident pour :

- Une révision des programmes en intégrant des questions débattues.
- La formation continue des enseignants aux QSV.
- L'introduction de dispositifs pédagogiques actifs (clubs, débats, recherche documentaire).
- Une refonte des outils didactiques (manuels, horaires, effectifs).

Conclusion

Les résultats obtenus mettent en lumière un décalage manifeste entre les ambitions contemporaines d'une éducation à la citoyenneté émancipatrice et les conceptions encore largement normatives portées par les enseignants de SVT. Ces derniers semblent majoritairement réduire la citoyenneté à un ensemble de valeurs morales et civiques d'ordre comportemental, n'intégrant que faiblement les dimensions critiques, participatives et délibératives pourtant essentielles à l'engagement citoyen dans un monde complexe et incertain.

La question du cholestérol, en tant que QSSV, représente une opportunité didactique sous-exploitée. Elle offre pourtant un potentiel remarquable pour introduire les élèves à la controverse scientifique, au discernement argumentatif et à la responsabilité individuelle et collective dans le domaine de la santé publique. En cela, elle permettrait de renforcer l'articulation entre savoirs disciplinaires et enjeux sociétaux, condition nécessaire à l'émergence d'une citoyenneté critique et informée.

Toutefois, l'intégration effective des QSSV en classe reste freinée par plusieurs obstacles structurels : programmes surchargés, manque de formation didactique des enseignants, absence de ressources adaptées, et pression des normes évaluatives.

Ces limites imposent de repenser en profondeur les finalités de l'enseignement scientifique, non plus centré uniquement sur la maîtrise des contenus, mais orienté vers le développement de compétences citoyennes à part entière.

Nous plaçons, en ce sens, pour une reconfiguration curriculaire qui valorise explicitement les controverses socioscientifiques et ancre l'enseignement des SVT dans une visée critique, interdisciplinaire et formatrice pour la vie démocratique. Cela suppose notamment :

- Une formation initiale et continue ciblée sur les QSV et leur potentiel éducatif.
- La reconnaissance des SVT comme vecteur d'éducation à la citoyenneté à part entière.
- L'adoption de dispositifs didactiques participatifs favorisant le débat, la recherche et l'argumentation.

Il s'agit ainsi de replacer l'enseignement scientifique au cœur d'un projet scolaire ambitieux : préparer les jeunes à comprendre, questionner et agir dans un monde en perpétuelle mutation.

Bibliographie

- Albe, V. (2006). Procédés discursifs et rôles sociaux d'élèves en groupes de discussion sur une controverse socio-scientifique. *Revue française de pédagogie*, 157, 103-118.
- Albe, V. (2007). *Des controverses scientifiques socialement vives en éducation aux sciences. État des recherches et perspectives* [Mémoire de synthèse pour l'Habilitation à diriger des Recherches]. Université Lyon 2.
- Audigier, F. (2015). Les Éducation à... ? Quel bazar ! Dans J.-M. Lange, Actes du colloque *Les "éducations à ...", levier(s) de transformation du système éducatif ?* 8-24. HAL. <https://hal.science/halshs-01183403>
- Barrué, C. (2014). *L'enseignement des thèmes de convergence au collège : mise en débat d'une question socio-scientifique en classe pour une éducation citoyenne* [Thèse de doctorat, ENS de Cachan Université Paris Saclay].
- Baude, A., & Cerutti, J. (2021). *Comment faire ? Guide pratique à l'intention des étudiants des sciences humaines et sociales*. Presses de l'Université du Québec.
- Brown, J. P. (2017). *Survey Research Methods*. University of Maryland. <https://archive.hshsl.umaryland.edu/handle/10713/7443>
- Cavet, A. (2007). L'enseignement des questions vives : lien vivant, lien vital, entre école et santé ? *La lettre d'information*, 27. Institut national de recherche pédagogique, 1-18.
- Chauvigné, C., & Fabre, M. (2021). Questions Socialement Vives : Quelles Approches Possibles En Milieu Scolaire ? *Carrefours de l'Éducation*, 52(2), 15-31.
- De Lorgeril, M. (2008). *Cholestérol, mensonges et propagande*. Éditions Thierry Souccar.
- De Lorgeril, M. (2018, 25 février). *Conférence Cholestérol, mensonges et propagande* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=C6Fv5LtuEMQ>
- Hasni, A., & Dumais, N. (2018). Les controverses en sciences : significations et défis pour les universitaires. *Bulletin du CREAS*, 5, 6-12.
- Huet-Gueye, M., & Rouyer, V. (2017). Éducation à la citoyenneté : quelle place et quels rôles de la famille ? *Revue internationale de l'éducation familiale*, 41, 13-21.
- Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives : quelques points de repères. Dans A. Legardez & L. Simonneaux, *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives*, ESF, 19-31.
- Maurer, C. Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Le Seuil.
- Plaisent, M., Zheng, L., Khadhraoui, M., & Bernard, P. (2018). *Concepts et outils des sondages Web : Introduction à LimeSurvey et SurveyMonkey* (1^{re} éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Ravez, C. (2018). *Regards sur la citoyenneté à l'école* (Dossier de veille de l'IFÉ, n° 125). ENS de Lyon.

<http://veilleetanalyses.enslyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=125&lang=fr>

- Simonneaux, J. (2011). *Les configurations didactiques des questions socialement* (2008). *L'Éducation à la citoyenneté*. Fondation Éducation et Développement. https://www.grainesdepaix.org/fr/ressources/dictionnaire/competences_citoyennes
- Molinatti, G. (2007). *Médiation des sciences du cerveau. Approche didactique et communicationnelle de rencontres entre neuroscientifiques et lycéens* [Thèse en Muséologie]. Muséum National d'Histoire Naturelle.
- vives économiques et sociales* [Habilitation à diriger des recherches]. Université de Provence.
- Tozzi, M. (2004). Débat scolaire : Les enjeux anthropologiques d'une didactisation. *Tréma*, 23. <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib105.htm>
- Zitouni, A. (2020). *Le cholestérol comme une question scientifique socialement vive dans le cadre de l'éducation à la santé au niveau du curriculum tunisien des SVT* [Mémoire de mastère]. ISEFC Tunis.
- Zitouni, A. (2023). La citoyenneté émancipatrice un enjeu éducatif du curriculum tunisien ? Cas du cholestérol dans le curriculum des SVT. *Mediterranean Journal of Education*, 3(2), 254-268, ISSN : 2732-6489

Annexe Grille de la citoyenneté envisageable (Zitouni, 2023)

envisagée	Citoyenneté	Termes pivots	Les reformulations	Cotextes correspondants	Page	Nombre de reformulations
	Citoyenneté normative	Respect				
		Conscience				
		Responsabilité				
		Sentiment d'appartenance à son pays Maghreb, pays arabe				
	Citoyenneté émancipatrice	Solidarité				
		Créativité				
		Engagement				
		Jugement et esprit critique				
		Capacité d'action				
Citoyenneté normative citoyenneté émancipatrice....						

النظام التربوي التونسي: الواقع والآفاق في ضوء الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة

أمير الخلفي¹

طالب دكتوراه: بيداغوجيا وتعليمية المواد

مدرسة الدكتوراه بالمعهد العالي للتربية والتكوين المستمر بباردو

DOI : <https://doi.org/10.71895/PRSM/revue-rise.n6.103>

الملخص

أضحى السعي لتطوير الأنظمة التربوية محورياً في كل خطابات التّقدّم والتّنمية المستدامة، إذ يشكّل التّعليم قيمة كبرى بالنسبة للدول والمجتمعات والأفراد، باعتباره حجر الأساس لتحقيق التّقدّم والتّطور والرّخاء (السديري , 2019). لذلك يعدّ الاستثمار في قطاع التّعليم ركيزة أساسية لبناء أي حضارة وبه يحدث الرّخاء والازدهار. وذلك متى كانت مقومات النظام التربوي تقوم على مبادئ الجودة والتّجديد.

وفي ظلّ السّعي لتحقيق التّعليم الجيّد والشّامل للجميع، يؤكّد على الفناعة بأنّ التّعليم هو أحد أكثر الوسائل قوّة وثباتاً لتحقيق التّنمية المستدامة. (اليونسكو 2019) وهذا ما يجعلنا نتتبّع واقع المنظومة التربوية التّونسيّة في علاقة بالهدف الرابع من أهداف التّنمية المستدامة والذي يقدّم لنا صورة عن مدى تقدّم المنظومة التربويّة نحو تحقيق هذا الهدف بحلول سنة 2030 بالاعتماد على جملة من المؤشرات الكميّة.

الكلمات المفتاحية: الجودة، جودة التعليم، التنمية المستدامة، النظام التربوي التونسي

¹ Khalfi.amir125@gmail.com

Abstract

The development of educational systems has become a central and pivotal objective within all discourses on progress and sustainable development. Education is recognized as a fundamental value for nations, societies, and individuals, serving as the cornerstone for achieving progress, development, and prosperity (Al-Sudairi, 2019). Consequently, investment in the education sector is a foundational pillar for civilizational advancement and a catalyst for prosperity and flourishing, provided that the components of the educational system are grounded in principles of quality and innovation.

In the pursuit of achieving high-quality, inclusive, and equitable education for all, there is a firm conviction that education represents one of the most powerful and enduring means of fostering sustainable development (UNESCO, 2019). This premise guides our analysis of the state of the Tunisian educational system as it relates to Sustainable Development Goal 4 (SDG 4). This investigation provides a quantitative assessment of the system's progress toward realizing this objective by the year 2030, utilizing a specific set of key performance indicators

Keywords: Socially sensitive scientific issue (SSI), cholesterol, citizenship education, emancipatory citizenship.

مقدمة

في ظلّ التطور السريع و الشامل و الغير مسبوق في بيئة الأرض سيتطلب الأمر "تغييراً إجمالياً في طريقة تفكيرنا وطريقة عملنا (اليونسكو 2014) وذلك من أجل بناء عالم أكثر رخاءاً، عدلاً و سلاماً و استدامة لذلك "يجب أن يكون جميع الأفراد والمجتمعات مزودين بالمعارف و المهارات و القيم و أن يتمتعوا كذلك بوعي معزز من أجل إحداث هذا التغيير"(اليونسكو 2014) ومن هذا الأساس يظهر جلياً الدور المحوري الذي يلعبه التعليم من أجل تحقيق وترسيخ مبادئ التنمية المستدامة الرامية لضمان مستقبل أفضل للجميع دون استثناء.

إذ تؤكد اليونسكو أنه "لا يمكن تحقيق التنمية المستدامة من خلال الحلول التكنولوجية أو الوسائل المالية وحدها، ذلك أن تحقيق التنمية المستدامة يتطلب تغييراً في طريقة تفكير الناس وما يفعلونه" (اليونسكو، 2012) حيث اعتبر المجتمع الدولي منذ أكثر من نصف قرن أن التعليم هو حق من الحقوق الأساسية لكل إنسان بدون استثناء وقد تم اتفاق في مطلع القرن الجديد أي في عام 2000 م على الأهداف الإنمائية للألفية والتي أقرت بأن "التعليم هو أداة أساسية لتمكين الناس من تحقيق إمكاناتهم" (اليونسكو، 2015) إذ يعتبر التعليم الجيد هو الكفيل بتمكين المتعلمين من التحصيل الفعال للمعارف و التشبع بالقيم و المبادئ الاجتماعية و التمكن من المهارات الضرورية لضبط كيفية التعامل الفعال و الناجع مع الذات و الأحداث و الناس و المجتمع عموماً . إذ "إنه أمر لا غنى عنه لتحقيق التنمية البشرية المستدامة والنمو الاجتماعي والاقتصادي". (عبد الرحيم ليه، عبد الناصر ناجي - 2022)

ولعلّ هذا ما يحيلنا للتساؤل عن مدى نجاعة الدور الذي عهدت به الأنظمة التربوية عموماً والنظام التربوي التونسي خصوصاً حول ضمان تحقيق جودة التعليم باعتباره عنصراً أساسياً لتحقيق أهداف التنمية المستدامة وخاصة منها الهدف الرابع والمتمثل في "التعليم الجيد".

أهداف البحث:

في بحثنا هذا سنهتم بثلاث نقاط أساسية تتمثل أساسا في:

1. مواصفات النظام التعليمي والإنفاق على التعليم
2. واقع التعليم التونسي: (الابتدائي - الإعدادي - الثانوي)
3. واقع الطفولة المبكرة بالجمهورية التونسية

أسئلة البحث:

في بحثنا هذا سنطرح سؤالين سياسيين هما:

- أ. هل تعتبر مواصفات النظام التربوي التونسي متناغمة مع متطلبات وغايات الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة؟
- ب. هل تبرز مؤشرات الواقع التربوي التونسي في مراحلها المختلفة (تعليم قبل المدرسي - التعليم الابتدائي - التعليم الإعدادي والتعليم الثانوي) تقدما في تحقيق غايات الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة؟

أهمية الدراسة:

يمكن أن يسهم هذا العمل أساسا في تقديم رؤية واضحة عن واقع النظام التربوي التونسي في علاقة بأهداف التنمية المستدامة. وأن يبرز مدى تقدم جهودات الجمهورية التونسية في سعيها لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة والمتمثل في ضمان "التعليم الجيد" في أفق 2030.

المنهجية المعتمدة

تتلخص المنهجية المعتمدة في دراسة الحال، على تركيز البحث على ظاهرة معاصرة ضمن سياق الحياة الواقعي (Yin, 1994; 2003; 2005) فدراسة الحال من الأدوات الهامة التي يمكن من خلالها جمع بيانات متعددة ومعلومات متعمقة تتعلق بالحال موضوع الدراسة , **Chek and Schutt** (2017 ; Abdelwahed , 2011) و يتمثل الهدف في وصف لوحدة مستقلة وتحليلها أيا كانت هذه الوحدة (موضوع، شخصية، مجموعة من الأفراد، حادث، ظرف معين، مجموعة من شركات، دولة ... إلخ) حول هذه النقطة بالذات تتمثل أولى خطوات هذا المنهج في تحديد الحالة محل الدراسة

ومحدداتها و نوعها (Fidel et al , 2004) . وفي إطار هذا المقال تتعلّق حالة الدراسة بالنظام التربوي التونسي (الجمهورية التونسية – النظام التربوي).

حيث يتّبع هذا العمل منهجية بحثية علمية تقوم على تجميع وتحليل باقة من البيانات والمعلومات التربوية والتنموية التي تم نشرها في عدد من التقارير وقواعد البيانات الدولية المحدثة.

تحليل المفاهيم:

بداية لابدّ أن نشير أنّ التنمية المستدامة هي نموذج شامل للأمم المتّحدة، وقد تمّ توصيف مفهوم التنمية المستدامة في تقرير لجنة برونتلاند² (1987) وعرفت أنّها "التّمية التي تلبي احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال المقبلة على تلبية احتياجاتها الخاصة". «فالاستدامة هي نموذج للتفكير حول المستقبل الذي يضع في الحسبان الاعتبارات البيئية والاجتماعية والاقتصادية في إطار السعي للتنمية وتحسين جودة الحياة." (اليونسكو, 2013)

من الممكن أن نتساءل ما هو الفرق بين التّمية المستدامة والاستدامة؟

وفي هذا الصدد "يُعتقد في غالب الأحيان أنّ الاستدامة هدف طويل الأجل (عالم أكثر استدامة) بينما التّمية المستدامة تشير إلى العمليات والطرق العديدة لتحقيق ذلك (مثل الغابات المستدامة، والزراعة المستدامة، الإنتاج والاستهلاك المستدام، الحكومة الناشطة، البحوث ونقل التكنولوجيا، التعليم والتدريب.... الخ) . - ' (اليونسكو 2013) ويمكن اعتبار أهداف التّمية المستدامة بمثابة الخطّة لتحقيق مستقبل أفضل وأكثر استدامة للجميع. وتُحاول التّصديّ للتحديات العالمية التي نواجهها، بما في ذلك التحديات المتعلقة بالفقر وعدم المساواة والمناخ وتدهور البيئة، والازدهار، والسلام، والعدالة.

وتتجسّد أهداف التّمية المستدامة في 17 هدفاً.

وسنخصّص رؤيتنا على الاهتمام بالهدف الرابع (جودة التعليم) وتتمثّل أبرز مقاصده³:

- ضمان أن يتمتّع جميع البنات والبنين والفتيات والفتيان بتعليم ابتدائي وثانوي مجاني ومنصف وجيد، ممّا يؤديّ إلى تحقيق نتائج تعليمية ملائمة وفعّالة بحلول عام 2030.

² أنشئت بموجب قرار الجمعية العامة 161/38 المؤرخ 19 ديسمبر 1983 أعدت تقريراً قُدم إلى الجمعية العامة في عام 1987 استند إلى دراسة استغرقت أربع سنوات أُحيل بموجب الوثيقة A/42/427 حمل عنوان "مستقبلنا المشترك"، ويُعرف أيضاً باسم تقرير برونتلاندتضمن تطويراً لموضوع التنمية المستدامة

³ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ar/education/>

- ضمان أن تتاح لجميع البنات والبنين فرص الحصول على نوعية جيدة من النماء والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم قبل الابتدائي حتى يكونوا جاهزين للتعليم الابتدائي بحلول عام 2030.
- ضمان تكافؤ فرص جميع النساء والرجال في الحصول على التعليم المهني والتعليم العالي الجيد والميسور التكلفة، بما في ذلك التعليم الجامعي، بحلول عام 2030.
- الزيادة بنسبة كبيرة في عدد الشباب والكبار الذين تتوفر لديهم المهارات المناسبة، بما في ذلك المهارات التقنية والمهنية، للعمل وشغل وظائف لائقة ولمباشرة الأعمال الحرة بحلول عام 2030.
- القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم وضمان تكافؤ فرص الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بما في ذلك للأشخاص ذوي الإعاقة والشعوب الأصلية والأطفال الذين يعيشون في ظل أوضاع هشة، بحلول عام 2030.
- ضمان أن تلم نسبة كبيرة جميع الشباب من الكبار، رجالاً ونساءً على حد سواء، بالقراءة والكتابة والحساب بحلول عام 2030.
- ضمان أن يكتسب جميع المتعلمين المعارف والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة، بجملة من السبل من بينها التعليم لتحقيق التنمية المستدامة واتباع أساليب العيش المستدامة، وحقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، والترويج لثقافة السلام واللاعنف والمواطنة العالمية وتقدير التنوع الثقافي وتقدير مساهمة الثقافة في التنمية المستدامة، بحلول عام 2030.
- بناء المرافق التعليمية التي تراعي الفروق بين الجنسين، والإعاقة، والأطفال، ورفع مستوى المرافق التعليمية القائمة وتهيئة بيئة تعليمية فعالة ومأمونة وخالية من العنف للجميع.
- الزيادة بنسبة كبيرة في عدد المنح المدرسية المتاحة للبلدان النامية على الصعيد العالمي للبلدان النامية، وبخاصة لأقل البلدان نمواً والدول الجزرية الصغيرة النامية والبلدان الأفريقية، للالتحاق بالتعليم العالي، بما في ذلك منح التدريب المهني وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والبرامج التقنية والهندسية والعلمية في البلدان المتقدمة النمو والبلدان النامية الأخرى، بحلول عام 2020.

- الزيادة بنسبة كبيرة في عدد المعلمين المؤهلين، بما في ذلك من خلال التعاون الدولي لتدريب المعلمين في البلدان النامية، وبخاصة في أقل البلدان نمواً والدول الجزرية الصغيرة النامية، بحلول عام 2030"

وفي هذا السياق يبرز الهدف العام المتمثل في ضمان التعليم الشامل والجيد للجميع وتشجيع التعلم مدى الحياة ومن هذا الأساس تبرز مركزية الهدف الخاص بالتعليم باعتباره " المفتاح الذي سيسمح بتحقيق الكثير من أهداف التنمية المستدامة الأخرى. فعندما يكون بمقدور الناس الحصول على التعليم الجيد، سيكونهم من كسر دائرة الفقر. ولذلك، فإن التعليم يساعد على الحد من انعدام المساواة وتحقيق المساواة بين الجنسين. كما أنه يمكن الناس في كل مكان من العيش حياة أكثر صحة واستدامة. كما يلعب التعليم دوراً حاسماً في تعزيز التسامح بين الناس، ويسهم في قيام مجتمعات أكثر سلاماً". (اليونسكو - التعليم الجيد: لماذا مهم⁴ ؟)

واقع النظام التربوي التونسي في علاقة بأهداف التنمية المستدامة

صدر في سنة 2024 تقرير اليونسكو العالمي لرصد التعليم 2023 ، وهو "تقرير سنوي يعده فريق مستقل وتتولى اليونسكو نشره ووفقاً لإطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030، الغرض منه هو متابعة التقدم المحرز في تحقيق هدف التنمية المستدامة الخاص بالتعليم وفي تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية الوطنية والدولية بغية المساعدة على مساهمة جميع الشركاء المعنيين عن الوفاء بتعهداتهم⁵". وقد حملت نسخة هذا التقرير عنوان " التكنولوجيا في مجال التعليم: ما ماهية هذه الأداة ومن يضع شروطها؟" ويتناول هذا التقرير في جانب هام منه عديد القضايا المتعلقة بقضية التعليم والتكنولوجيا. ويتطرق التقرير في جانب آخر لرصد مدى التزام الحكومات عبر العالم بضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع ومدى تكيفها مع احتياجات التلاميذ في علاقة بأهداف التنمية المستدامة وخاصة منها الهدف الرابع والذي يتفرع بدوره لجملة من مؤشرات. ويعتبر هذا التقرير حزمة من البيانات الهامة المساهمة في متابعة جملة مؤشرات الهدف الرابع.

وفيما يلي عرض لبيانات بشأن الوضع التربوي التونسي ومدى نجاح الدولة التونسية في تطويره وإصلاحه في إطار سعيها إلى تحقيق التزامها الدولي بتحقيق أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة

⁴ اليونسكو - التعليم الجيد: لماذا مهم؟- https://www.un.org/sustainabledevelopment/ar/wp-content/uploads/sites/2/2017/01/wim_dgs4.pdf

⁵ اليونسكو - موقع اليونسكو - (2024-07-30) <https://www.education-progress.org/ar/about>

للأعوام 2016-2030. ويتكون هذا الإطار التقييمي من عدد من المؤشرات المتفرعة عن غايات ومقاصد الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة. وقد وقع ترتيبها على نفس النسق المتبع في التقرير الذي أعدته منظمة اليونسكو بشأن رصد التعليم في العالم.

الجدول 1: مواصفات النظام التعليمي والإنفاق على التعليم

المؤشر	مدى توفر البيانات الخاصة بتونس	النتائج التي حققتها تونس
التعليم الإلزامي (أ)	4.2.5	سنة من التعليم ما قبل الابتدائي
4.1.7	متوفر	عدد السنوات الإلزامية من التعليم قبل الابتدائي والاعدادي والثانوي
التعليم المجاني (ب)	4.2.5	توفير سنة واحدة مجانية من التعليم ما قبل الابتدائي
4.1.7	متوفر	عدد السنوات المجانية من التعليم الابتدائي والاعدادي والثانوي
السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي (ج)	لا تعتبر مؤشرات	السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي
مدة كل مستوى تعليمي (د)	متوفر	مدة مرحلة التعليم ما قبل المدرسي
	متوفر	مدة مرحلة التعليم الابتدائي
	متوفر	مدة مرحلة التعليم الاعدادي
	متوفر	مدة مرحلة التعليم الثانوي
السكان في سن الالتحاق	متوفر	في مرحلة التعليم قبل الابتدائي

1199	متوفر	في مرحلة التعليم الابتدائي		بحساب المليون (هـ)	
1143	متوفر	في مرحلة التعليم الاعدادي			
797	متوفر	في مرحلة التعليم الثانوي			
–	غير متوفر	في مرحلة التعليم ما قبل المدرسي			
1304	متوفر	في مرحلة التعليم الابتدائي			
–	غير متوفر	في مرحلة التعليم الاعدادي			
299		التعليم الثانوي			
–	غير متوفر			الاتفاق الحكومي على التعليم كنسبة (%) من اجمالي الناتج المحلي	ز.
–	غير متوفر		2.أ.1	حصة التعليم من اجمالي الاتفاق الحكومي (%)	ح.
–	غير متوفر	التعليم ما قبل الابتدائي	4.5.4	حصة الطالب من الاتفاق الحكومي على التعليم (تعادل القوة الشرائية الثابت للعام 2017 بالدولار الأمريكي نصيب الفرد كنسبة مئوية من اجمالي الناتج المحلي	ط. التمويل
–	غير متوفر	التعليم الابتدائي			
5779	متوفر	التعليم الاعدادي والثانوي			
6037	متوفر	التعليم العالي			
–	غير متوفر	التعليم ما قبل الابتدائي			
–	غير متوفر	التعليم الابتدائي			
51	متوفر	التعليم الاعدادي والثانوي			
53	متوفر	التعليم العالي			

دلالة هذه النتائج في السياق التربوي التونسي

في ظل حزمة النتائج والبيانات الإحصائية التي تخص مؤشرات الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة يمكننا استخلاص جملة من الاستنتاجات:

1. عدد السنوات الإلزامية في مرحلة التعليم ما قبل المدرسي: لا يعتبر التعليم ما قبل الابتدائي إلزاميا في تونس. بالرغم من التوجه العالمي المتزايد الداعي باستمرار إلى ضرورة سن قوانين تجعل من التعليم ما قبل الابتدائي إلزاميا وذلك لثبات تأثيره الإيجابي على قدرات التلاميذ في المراحل التعليمية اللاحقة. وبمقارنة السياق التعليمي التونسي مع متوسط النتائج التي حققتها دول شمال إفريقيا وغرب آسيا يبرز أن 12% من هذه الدول تعتبر التعليم ما قبل الابتدائي إلزاميا وتكون هذه النسب أعلى إذا ما تم مقارنتها مع متوسط النتائج التي حققتها دول أوروبا وأمريكا الشمالية حيث نجد 37%.

2. توفر البلاد التونسية 9 سنوات إلزامية من التعليم قبل الابتدائي والاعدادي والثانوي وتعتبر بذلك ضمن قائمة العديد من الدول وفرت الحد الأدنى المطلوب.

3. بالرغم من عدم توفر بيانات بخصوص مؤشر (الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي ومؤشر حصة التعليم من إجمالي الإنفاق الحكومي (%)) ولكن بحسب البيانات الإحصائية التي ينشرها معهد اليونسكو للإحصاء في تقارير سابقة يؤكد أن البلاد التونسية يمكن اعتبارها ضمن الدول التي تعدّ فيها نسبة الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي ضمن المستويات العليا حيث قدرت بـ 6.22% سنة 2015. أما بخصوص مؤشر الإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من إجمالي الإنفاق الحكومي والذي يهدف لتقييم سياسة الدولة وتركيزها على التعليم والاستثمار الذي يكرّس له بالمقارنة مع القيمة المقدّرة للاستثمارات الحكومية الأخرى، كما يعكس التزام الدولة بالاستثمار في تنمية رأس المال البشري). "اليونسكو، 2009 (فتقدر العديد من التقارير الدولية السابقة أن نسبة الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من إجمالي الإنفاق الحكومي في تونس لسنة 2015 حوالي 22.67 % (معهد اليونسكو للإحصاء) وتعدّ هذه النسبة ضمن النسب المرتفعة وفيما يلي عرض لنسبة الإنفاق الخاص بالجمهورية التونسية وبعض التجارب الرائدة خلال العقدين الأخيرين بحسب نتائج معهد اليونسكو للإحصاء.

2015	2010	2005	2000	المؤشر	البلد
22.67	24.85	26.7	24.59	الإتفاق على التعليم كنسبة مئوية من إجمالي الإتفاق الحكومي (%)	تونس
12.44	12.07	12.25	12.17		فنلندا
19.69	18.57	22.28	20.31		سنغافورا
19.81	18.41		21.39		ماليزيا
14.09	14.32	13.59	13.36		أستراليا

وبالاعتماد على البيانات الواردة في الجدول الإحصائي يبرز جلياً أن الجمهورية التونسية تستثمر منذ عقود نسبة هامة من إنفاقها الحكومي على التعليم حيث تجاوزت بذلك العديد من الدول الرائدة في التعليم على غرار فنلندا، وسنغافورة، وماليزيا، وأستراليا. حيث أوصت عديد المنظمات الدولية المختصة مثل اليونسكو وبرنامج الأمم المتحدة من خلال وثيقة إعلان إنشيون⁶ في العام 2015 بأن يتراوح الإنفاق على التعليم بين 4 % و 6% على الأقل من الناتج المحلي وما بين 15 % و 20% من الإنفاق الحكومي على التعليم. ورغم أن حجم الإنفاق على التعليم في تونس يتجاوز هذه النسب بشكل واضح إلا أن أداء المنظومة التربوية مازال ضعيفاً ومتدنياً.

4. حجم الإنفاق على التلميذ الواحد من التعليم الثانوي وحجم الإنفاق على الطالب الواحد من التعليم العالي يعتبران من المعدلات الإنفاق الهامة لكن دون أن يترجم ذلك بشكل واضح وملحوس في أداء المتعلمين.

5. نصيب الفرد كنسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي في المرحلة الإعدادية والثانوية في حدود 51 % بينما لم تتجاوز معدلات منطقة شمال إفريقيا وغرب آسيا 20 % أما منطقة

⁶ التعليم بحلول عام 2030 - إعلان إنشيون : نحو التعليم الجيد و المنصف و الشامل و التعلم مدى الحياة للجميع

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_ara

أوروبا وشمال أمريكا فكانت في حدود 22%. وبخصوص نصيب الفرد كنسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي في مرحلة التعليم العالي فبلغت حدود 53 % بينما لم تتجاوز معدلات منطقة شمال إفريقيا وغرب آسيا 18 % أما منطقة أوروبا وشمال أمريكا فكانت في حدود 27% وهو ما يؤكد أن نسب الإنفاق من الناتج المحلي الإجمالي للفرد (في كل من التعليم الإعدادي والثانوي من جهة والتعليم العالي من جهة أخرى) في تونس الأعلى دوليا وهو ما يعكس الأعباء المالية المتزايدة للتعليم في تونس رغم أدائه المتدني.

الجدول 02 - الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، الغاية - 4.1 التعليم الابتدائي والثانوي

المؤشرات		مدى توفر البيانات	النتائج التي حققتها تونس
الانقطاع عن التعليم	التعليم الابتدائي	متوفر	9
	التعليم الإعدادي	غير متوفر	-
	التعليم الثانوي	غير متوفر	-
نسبة الأطفال خارج المدرسة (%)	التعليم الابتدائي	متوفر	1
	التعليم الإعدادي	غير متوفر	-
	التعليم الثانوي	غير متوفر	-
معدل الإتمام (الإكمال) %	التعليم الابتدائي	متوفر	96
	التعليم الإعدادي	متوفر	89
	التعليم الثانوي	متوفر	66
تجاوز العمر (فوق العمر المحدد للصف %)	التعليم الابتدائي	متوفر	7
	التعليم الإعدادي	متوفر	18

112	متوفر		نسبة الالتحاق الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)	التعلم
99	متوفر		المعدل الصافي المكيف للالتحاق بالتعليم الابتدائي (%)	
105	متوفر	4.1.3	نسبة الالتحاق الإجمالية حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي (%)	
93	متوفر		الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الإعدادي (%)	
–	غير متوفر		صافي معدل الالتحاق بالتعليم الإعدادي (%)	
88	متوفر	4.1.3	نسبة الالتحاق الإجمالية حتى الصف الأخير من التعليم الإعدادي (%)	
–	غير متوفر		إجمالي صافي معدل الالتحاق بالتعليم الثانوي (%)	
نعم	متوفر	4.1.6	الصفوف الأولى: القراءة	إجراء تقييم تمثيلي على المستوى الوطني للتعلم
نعم	متوفر		الصفوف الأولى: الرياضيات	
لا	غير متوفر		نهاية التعليم الابتدائي: القراءة	
لا	غير متوفر		نهاية التعليم الابتدائي: الرياضيات	

لا	غير متوفر		نهاية التعليم الاعدادي: القراءة	
لا	غير متوفر		نهاية التعليم الاعدادي: الرياضيات	
لا	غير متوفر	4.1.1	الصفوف الأولى: القراءة	تحقيق الحد الأدنى من مستوى الكفاءة (%)
لا	غير متوفر		الصفوف الأولى: الرياضيات	
لا	غير متوفر		نهاية التعليم الابتدائي: القراءة	
لا	غير متوفر		نهاية التعليم الابتدائي: الرياضيات	
لا	غير متوفر		نهاية التعليم الاعدادي: القراءة	
لا	غير متوفر		نهاية التعليم الاعدادي: الرياضيات	

دلالة هذه النتائج في السياق التربوي التونسي

1. بالنسبة لمعدل الإتمام فتبرز النتائج أن 4 % من التلاميذ التونسيين لا يتمون المرحلة الابتدائية و11 % من التلاميذ التونسيين لا يتمون المرحلة الإعدادية ويفشل 34 % من التلاميذ في إتمام المرحلة الثانوية وهذا ما يعكس مشاكل كبرى لعل أبرزها ما يدل أن حوالي ثلث التلاميذ مستواهم ما دون الجامعي.

2. بالنسبة لتجاوز العمر والذي يقصد به (يقصد بها النسبة المئوية للتلاميذ الأكبر سناً من أعمار صفهم الدراسي، ممن تزيد أعمارهم بسنتين أو أكثر عن السن المحددة لصفهم. حيث يتضح بشكل واضح أن نسب الرسوب في التعليم الاعدادي تتجاوز المعدلات المسجلة في دول شمال إفريقيا وغرب آسيا والتي قدرت بـ (11%) وهو ما يبرز حجم الصعوبات التي يواجهها التلاميذ لضمان تحقيق نتائج تحقق نجاحهم هذا من جهة ومن جهة أخرى تؤكد هذه البيانات على حجم الهدر الذي يواجهه النظام التربوي في علاقة بالأعباء المالية المتكبدة نتيجة الرسوب.

3. نسبة الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الإعدادي بلغت 93 % ما يعني أنه إلى اليوم ما تزال نسبة مهمة من التلاميذ التونسيين يواجهون صعوبات في تجاوز سنوات التعليم الابتدائي. وتزداد

الأمر سوءا بخصوص نسبة الالتحاق الاجمالية حتى الصف الأخير من التعليم الاعدادي إذ لا يتمكن 12 % من التلاميذ التونسيين من إتمام تعليمهم الأساسي (السنة التاسعة) وهو ما يعني أن آلاف التلاميذ يفشلون في إنهاء تعليمهم الأساسي وهذا ما يتعارض مع مبادئ الجودة ومبادئ الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.

4. وفي نفس السياق نطلعنا المسح الوطني العنقودي متعدّد المؤشّرات حول وضع الأم والطفل في تونس بجملة من البيانات الهامة التي تخص واقع التعليم التونسي بدايةً بـ:

1. نسبة الأطفال التونسيين الذين يلتحقون بالتعليم الابتدائي.

حيث بلغت نسبة الأطفال التونسيين الذين يلتحقون بالتعليم الابتدائي (أي الذين هم في سنّ التعليم الابتدائي): 92.2% لسنة 2023 (مقارنة بـ 96.9% في 2018) أي أنّ حوالي 8% من الأطفال التونسيين الذين هم في سنّ التعليم الابتدائي لا يذهبون إلى المدرسة.

2. نسبة الأطفال التونسيين الذين يلتحقون بالتعليم الإعدادي

نسبة الأطفال التونسيين الذين يلتحقون بالتعليم الإعدادي (أي الذين هم في سنّ التعليم الإعدادي): 76.5% لسنة 2023 (مقارنة بـ 82% في 2018) وهذا ما يؤكّد أنّ نسبة كبيرة من الأطفال التونسيين لا يلتحقون بالتعليم الإعدادي رغم أنّه من المفترض أن يكونوا مسجلين في التعليم الإعدادي.

3. نسبة الأطفال التونسيين الذين يلتحقون بالتعليم الثانوي (أي الذين هم في سنّ التعليم الثانوي):

فقد بلغت 59.4% (مقارنة بـ 59.3% في 2018) إذ توتّق هذه النسبة أنّ حوالي 40% من الأطفال التونسيين الذين هم في سنّ التعليم الثانوي لا يلتحقون / لا يسجلون في المعاهد الثانوية.

4. نسبة الأطفال التونسيين الذين ينهون التعليم الابتدائي

نسبة الأطفال التونسيين الذين ينهون التعليم الابتدائي: 92.5% (مقارنة بـ 95% في 2018) تكشف هذه الأرقام أنّ 7.5% من الأطفال التونسيين لا ينهون تعليمهم الابتدائي. ولو ربطنا هذه النسبة بأعداد التلاميذ التونسيين المسجلين في مرحلة التعليم الابتدائي في العام 2021، بحسب معهد اليونسكو

للإحصاء، فإن هذا يعني أن حوالي 98 ألف طفلًا منهم لم ينهوا تعليمهم الابتدائي، وهو رقم كبير جدًا.

5. نسبة الأطفال التونسيين الذين ينهون التعليم الإعدادي

نسبة الأطفال التونسيين الذين ينهون التعليم الإعدادي: بلغت 72.8% في سنة 2023 (مقارنة بـ 74.2% في سنة 2018) تكشف هذه الأرقام أن 27.2% من الأطفال التونسيين لا ينهون تعليمهم الإعدادي. ولو ربطنا هذه النسبة بأعداد التلاميذ التونسيين المسجلين في مرحلة التعليم الإعدادي في العام 2021، بحسب معهد اليونسكو للإحصاء، فإن هذا يعني أن حوالي 153 ألف طفلًا منهم لم ينهوا تعليمهم الإعدادي، وهو رقم كبير جدًا.

6. نسبة الأطفال التونسيين الذين ينهون التعليم الثانوي

نسبة الأطفال التونسيين الذين ينهون التعليم الثانوي: بلغت النسبة 35.4% (مقارنة بـ 48.7% في 2018) تكشف هذه الأرقام أن 64.6% من الأطفال التونسيين لا ينهون تعليمهم الثانوي. بالرغم من عدم توفر البيانات بخصوص تحقيق الحد الأدنى من مستوى الكفاءة في القراءة والرياضيات وذلك في تقرير رصد التعليم لسنة 2023 إلا أننا نجد في المسح العنقودي جملة من البيانات الهامة التي تقدم لنا صورة عن واقع كفاءة التلاميذ التونسيين في كل من القراءة والرياضيات:

1. نسبة الأطفال (7-14 سنة) الذين لا يمتلكون المهارات الأساسية في القراءة: 36% وتبين هذه النسبة أن جزءًا كبيرًا من الأطفال التونسيين يفتقدون إلى القدرة على القراءة باللغة الأم.

ويتعمق التقرير في تحليل النتائج الإحصائية ويبرز أن "نسبة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و14 عاما والذين يمتلكون مهارات أساسية في القراءة قد شهدت انخفاضًا سنة 2023 (64%) مقارنة بسنة 2018 (66%). وتختلف هذه النسبة بصفة ملحوظة حسب مكان الإقامة وحسب المستوى التعليمي للأُم ووضع الأسرة الاقتصادي وجنس الطفل. فكانت أعلى في المناطق الحضرية (71.1%) مقارنة بالمناطق الريفية (50.7%) وبين أطفال الأمهات التي لديهن مستوى تعليمي جامعي (75.4%) مقارنة بأطفال الأمهات غير المتعلّقات (42.8%) كما لوحظ تفاوت كبير بين أطفال الأسر الأكثر فقرا (46.8%) وأطفال الأسر الأكثر ثراء (80%). ويؤكد التقرير على أن "الأطفال الذين لا يستطيعون قراءة أو فهم نصّ بسيط

سيكونون أكثر عرضة للرسوب ولعدم تطوير المهارات الأساسية الضرورية لنجاحهم " (MICS-2023)

2. نسبة الأطفال (7-14 سنة) الذين لا يمتلكون المهارات الأساسية في الحساب/الرياضيات: 68.3% وهذا ما يؤكد أنّ غالبية الأطفال التونسيين لا يتقنون الرياضيات، 3 على 10 أطفال فقط يتقنون المهارات الأساسية في الحساب. وهي مهارات من بين أهم مجالات التعلم. وعليه تؤكد هذه البيانات أنّ التواجد في المدرسة لا يعني أنّ التلميذ التونسي بصدد التعلم. بل قد يمضي سنوات من الالتحاق اليومي بالمدرسة دون أن يحقق الحد الأدنى من الإتقان في بعض المعارف والمهارات الأساسية، مثل القراءة والرياضيات.

الجدول 3: الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، الغاية 4.2 - الطفولة المبكرة

المؤشرات (السنة المرجعية 2021)	مدى توفر البيانات الخاصة بتونس	النتائج التي حققتها تونس
نسبة الأطفال دون سنّ الخامسة على المسار الصحيح تنمويا (%)	متوفرة	82
الأطفال دون سنّ الخامسة الذين يعانون من النقرم (%)	متوفرة	9
بيئة منزلية محفزة (%)	متوفرة	73
الأطفال دون سنّ الخامسة الذين لديهم ثلاثة كتب للأطفال أو أكثر (%)	متوفرة	24
نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم ما قبل الابتدائي (%)	غير متوفرة	-
المعدل الصافي المكيف للالتحاق بالتعليم سنة قبل التعليم الابتدائي (%)	غير متوفرة	-

من خلال البيانات الإحصائية يبرز أنّ الكثير من الأطفال التونسيين يعانون من البيئة المنزلية الغير محفزة حيث لا يتوفر للأغلبية الكبرى (76% من الأطفال التونسيين (4/3 سنوات) 3

كتب للأطفال أو أكثر و هو ما يؤكد حجم الصعوبات التي تواجهها العائلات التونسية في تربية أطفالهم. إذ يؤكد المسح العنقودي أن نسبة التحاق الأطفال التونسيين (3-4 سنوات) بالبرامج التربوية للطفولة المبكرة (أي الروضة) بلغت 47.2% لسنة 2023 (مقارنة بـ 50.6% في 2018) هذا يعني أن أكثر من نصف الأطفال لا يتمتعون بهذه البرامج بالرغم من قيمتها في تعزيز النمو الإدراكي واللغوي والعاطفي والحركي والاجتماعي للأطفال.

وبين المسح وجود تباينات هامة بين الواسطين الحضري والريفي وحسب الوضع الاقتصادي للأسر

والمستوى التعليمي للأم. حيث أن 35.4% فقط من الأطفال في المناطق الريفية يتمتعون بالبرامج التربوية للطفولة المبكرة (أي أن أكثر من 6 من كل 10 أطفال بالمناطق الريفية لا يستفيدون من هذه الخدمات) وقد سجلت هذه النسبة ارتفاعا مقارنة بسنة 2018 (27.6%) إذ أن 17.4% فقط من الأطفال من العائلات الأكثر فقرا يستفيدون من البرامج التربوية للطفولة المبكرة (أي أن أكثر من 8 من كل 10 أطفال لا يستفيدون منها) بالمقارنة مع 56.3% من العائلات الأكثر ثراء (MICS-2023). وبالإضافة إلى ذلك يواجه الكثير من الأطفال في إيجاد البيئة المنزلية الداعمة والمساهمة في تحقيق أعلى مستويات النمو المعرفي إذ بلغت نسبة الأطفال التونسيين الذين يعيشون في أسر/عائلات لا تمتلك أكثر من 3 كتب أو أكثر للأطفال: 80% (مقارنة بـ 75.9% في 2018) وعليه فإنه يعيش 20% فقط من الأطفال في منازل تحتوي على 3 كتب أو أكثر للأطفال وقد تراجع هذا المعدل مقارنة بما عليه سنة 2018 (24.1%) مما يجعل الأسر التونسية تواجه العديد من الصعوبات في تنمية المهارات الأساسية للأطفال.

الإجابة عن الأسئلة

في ظل التقاطع بين المؤشرات والغايات الخاصة بالهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة وجملة البيانات الإحصائية الخاصة بالواقع التونسي يمكن أن نستشف الآتي:

أ. هل تعتبر مواصفات النظام التربوي التونسي متناغمة مع متطلبات وغايات الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة؟

يمكن الإقرار بتناغم العديد من المؤشرات مع مبادئ الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة كميًا بالرغم من بعض النقائص لعل من ضمنها النقطة الخاصة بسنوات التعليم قبل المدرسي إلا أن

العديد من المؤشرات التي تخص هيكلية النظام التربوي تتلاءم ومتطلبات تحقيق هذا الهدف، بل وتشهد أحيانا تجاوزا للمعدلات المطلوبة لعل ذلك ما شهدناه في نسب الانفاق على التعليم.

ب. هل تبرز مؤشرات الواقع التربوي التونسي في مراحلها المختلفة (تعليم قبل المدرسي - التعليم الابتدائي - التعليم الإعدادي والتعليم الثانوي) تقدما في تحقيق غايات الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة؟

بالرغم من عديد الإنجازات والنتائج المحققة في علاقة بواقع التعليم التونسي بمختلف مراحل (قبل المدرسي - الابتدائي - الإعدادي - الثانوي) إلا أن النتائج تبرز مشاكل كبيرة بين الكم والكيف. حيث يواجه النظام التربوي التونسي العديد من الصعوبات بخصوص جودة التعليم من حيث النقص في معدلات إتمام التعليم وارتفاع معدلات الرسوب والانقطاع عن التعليم وما سببه ذلك من انتشار لظاهرة التسرب المدرسي. بالإضافة للتحديات الكبرى التي يواجهها واقع الطفولة المبكرة مما يجعل واقع النظام التربوي التونسي لا يؤكد عن التوجه بخطوات ثابتة لتحديد الغايات الخاصة بالهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة بحلول 2030.

خاتمة

بناءً على تحليل المؤشرات ذات الصلة بواقع المنظومة التربوية التونسية وعلاقتها بأهداف التنمية المستدامة، تظهر صعوبات كبيرة في تحقيق الأهداف المحددة ضمن رؤية 2015-2030. ويعود ذلك إلى ضعف العديد من المؤشرات وتراجعها، مما يثير الشكوك حول إمكانية تحقيق الجودة المنشودة. يتفاقم هذا الوضع بسبب غياب البيانات الواضحة، حيث وثقت منظمة اليونسكو (2023) أن وزارة التربية التونسية لم تقدم بيانات مفصلة إلا عن هدفين فقط من أصل 20 هدفاً عالمياً، واصفةً الخطط الوطنية بـ "خطط بدون غايات". وتؤكد المؤشرات الإحصائية أن هامش تطور تونس في تحقيق أهداف التنمية المستدامة بلغ 2.88 نقطة فقط بين عامي 2012 و2022، لتحتل المرتبة 58 من أصل 166 دولة (ساكس وآخرون، 2023).

وتشير هذه النتائج إلى أن النظام التربوي التونسي يعاني من إشكاليات جوهرية تعيق تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، أبرزها التفاوت في جودة التعليم بين المناطق الحضرية والريفية، ونقص تأهيل المعلمين، وضعف البنية التحتية، والقصور في دمج التكنولوجيا الرقمية. كما تتأثر نسب الالتحاق بالمدارس بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية، بالإضافة إلى الخلل في آليات التقييم والمتابعة الشاملة.

ولمواجهة هذه التحديات، تفرض الضرورة تبني حزمة متكاملة من التوصيات، تبدأ بتوجيه استثمارات نوعية لتطوير البنية التحتية التعليمية في المناطق الأكثر احتياجاً، مع إطلاق برامج طموحة لتأهيل المعلمين تركز على أحدث المناهج والتقنيات. ولتحقيق الإنصاف، لا بد من تفعيل آليات الدعم الاجتماعي للفئات الهشة وتسريع وتيرة التحول الرقمي في التعليم. وأخيراً، يجب تعزيز آليات التقييم والمتابعة الشاملة وتفعيل الشراكات بين مختلف الأطراف المعنية لتوحيد الجهود نحو تحقيق تعليم جيد ومنصف للجميع.

المراجع العربية

السديري عماد (2019) أزمة التعليم التونسي، حقائق مخفية تكشفها التقارير الدولية - تونس: يافا للبحوث والدراسات والنشر والتوزيع
المعهد الوطني للإحصاء - المسح الوطني العنقودي متعدد المؤشرات حول وضع الأم والطفل في تونس (MICS-2023)

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216269_ara

معهد اليونسكو للإحصاء - التربية - أهداف التنمية المستدامة

[/https://sdg4-data.uis.unesco.org](https://sdg4-data.uis.unesco.org)

اليونسكو (2009) - مؤشرات التربية: توجيهات فنية/تقنية -

<https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-indicators-technical-guidelines-ar.pdf>

اليونسكو (2012) - التعليم من أجل التنمية المستدامة تعزيز المهارات اللازمة لتحقيق التنمية المستدامة - منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216269_ara

اليونسكو (2014) - خارطة الطريق لتنفيذ برنامج العمل العالمي بشأن التعليم من أجل التنمية المستدامة - منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة: باريس (فرنسا)

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381631>

اليونسكو (2015) - مساهمة التعليم في تحقيق الأهداف المقترحة لمرحلة ما بعد عام 2015 عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة - باريس (فرنسا)

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231043_ara

اليونسكو (2019)، بناء مجتمعات المعرفة في المنطقة العربية: اللغة العربية بوابة للمعرفة - منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) - باريس (فرنسا)

اليونسكو (2023) – سجل أداء هدف التنمية المستدامة رقم 4 تقرير مرحلي عن المعايير الوطنية:
التركيز على مرحلة الطفولة المبكرة – باريس (فرنسا)

<https://www.unicef.org/tunisia/media/7226/file/r%C3%A9sum%C3%A9%20MICS-%20Livret%20AR.pdf>

المراجع الأجنبية

- Abdelwahed, Souad.)2017(. L'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques enseignantes : Pourquoi et comment réussir à développer des usages des TIC en Tunisie ? Germany : éditions universitaires européennes.
- Check, Joseph and Schutt, Russel K. (2011). Research Methods in education. United States : (SAGE Publications)
- Fidel, Raya ; Annelise Mark pejtersen, Bryan Cleal, Harry Bruce. (2004). A multidimensional approach to the study of human-information interaction : A case study of collaborative information retrieval. JASIST 55(11) :9392004)953(-)
- Sachs, J.D., Lafortune, G., Fuller, G., Drumm, E. (2023). Implementing the SDG Stimulus. Sustainable Development Report 2023. Paris : SDSN, Dublin : Dublin University Press, 2023. 10.25546/102924
- UNESCO. 2024. Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2023 : *Les technologies dans l'éducation – Qui est aux commandes ?* Paris, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_ara?posInSet=15&queryId=b9d0b58a-8342-4b98-9e81-e181668fe286
- Yin, Robert K. (1994). Case study research : Design and methods. Thousand Oaks : Sage Publications
- Yin, Robert K. (2003). Case study research : Design and methods. (Third Editions). Thousand Oaks : Sage Publications
- Yin, Robert K. (2005). Introducing the World off Education : A Case study Reader. Thousand Oaks, California : Sage Publications

État des lieux des activités de production de l'écrit dans les manuels de français au Maroc : Enquête auprès des enseignant·e·s du primaire

Mohamed BOUFOUS¹

Maître de conférences,
Facultés des Langues, des Arts et des Sciences Humaines
Université Ibnou Zohr

Omar LEMOUISSI²

Maître de conférences,
École Supérieure de l'Éducation et de la Formation
Université Ibnou Zohr

DOI : <https://doi.org/10.71895/PRSM/revue-rise.n6.104>

Résumé

Cet article examine les perceptions des enseignant·e·s quant aux activités de production de l'écrit contenues dans les manuels scolaires de français au cycle primaire marocain, ainsi que leurs opinions sur la motivation des élèves envers ces activités et la qualité de leurs productions écrites. L'étude a été menée auprès de 349 enseignant·e·s de la Direction Provinciale de Taroudant, Région Souss Massa du Maroc, en utilisant un questionnaire construit selon l'échelle de Likert et comportant 36 questions.

Les résultats montrent une insatisfaction notable chez les enseignant·e·s: 54,1% affirment que les manuels accordent une faible importance à la production de l'écrit et 76% les jugent insuffisants pour développer cette compétence. Par ailleurs, 69,3% des enseignant·e·s estiment que les activités ne favorisent pas la production collaborative, tandis que 65,3% déplorent l'absence d'une formation adéquate à l'écriture autonome chez les élèves. En ce qui concerne l'engagement des élèves, 78,5% des enseignant·e·s notent un faible intérêt pour les activités de production de l'écrit, préférant celles de reconstitution, perçues comme plus accessibles.

¹ m.boufous@uiz.ac.ma

² o.lemouissi@uiz.ac.ma

Cette recherche souligne la nécessité de revoir la conception des activités de production dans les manuels pour qu'elles soutiennent mieux les élèves dans leur progression vers une maîtrise autonome et créative de l'écrit.

Mots clés : compétences écrites; production de l'écrit; manuels scolaires; perceptions des enseignant·e·s; cycle primaire marocain; développement de compétences.

Abstract

This article examines teachers' perceptions of writing production activities in primary-level French textbooks used in Moroccan schools, as well as their views on students' motivation toward these activities and the quality of their written outputs. The study was conducted with 349 teachers from the Provincial Directorate of Taroudant, Souss Massa Region in Morocco, using a Likert-scale questionnaire with 36 questions.

The results reveal a notable level of dissatisfaction among teachers: 54.1% report that textbooks place limited emphasis on writing production, and 76% consider the content insufficient for developing this skill. Furthermore, 69.3% of teachers believe that the activities do not encourage collaborative production, while 65.3% lament the lack of adequate training in autonomous writing for students. Regarding students' engagement, 78.5% of teachers note a low interest in writing production activities, with students favoring reconstruction tasks that are seen as more accessible.

This research underscores the need to rethink the design of writing production activities in textbooks to better support students in their progression toward autonomous and creative writing mastery.

Keywords: writing skills, writing production, textbooks, teacher perceptions, Moroccan primary education, skill development

Introduction

Le développement des compétences en production écrite constitue un enjeu majeur dans l'enseignement du français au niveau international et national. Dans le contexte de la mondialisation et de la nécessité de former des citoyens capables de communiquer efficacement, la maîtrise de l'écrit devient un indicateur crucial de la qualité des systèmes éducatifs (CONFEMEN, 2022). Au Maroc, plusieurs rapports, dont ceux du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS, 2019), révèlent un niveau préoccupant des compétences en écriture des élèves, avec des résultats qui, selon les dernières évaluations, placent les compétences en production écrite au cœur des défis éducatifs à relever.

Ce constat soulève la question de l'efficacité des manuels scolaires de français dans l'acquisition de ces compétences, notamment au cycle primaire. Les manuels, ressource incontournable dans les classes marocaines, jouent un rôle clé dans la structuration des activités pédagogiques et l'encadrement des activités d'écriture (Denizot, 2016). Cependant, leur capacité à développer les compétences scripturales des élèves reste souvent remise en question. Les enquêtes nationales soulignent que les élèves marocains rencontrent des difficultés spécifiques à produire des écrits cohérents et à exprimer leurs idées avec aisance (CSEFRS, 2019), d'où l'importance de s'intéresser à la perception des enseignant·e·s face aux activités d'écriture proposées dans ces supports pédagogiques.

La présente étude vise à explorer les perceptions des enseignant·e·s de la Direction Provinciale de Taroudant, dans la région Souss Massa, vis-à-vis des activités de production de l'écrit contenues dans les manuels de français du cycle primaire marocain. Plus précisément, elle interroge la perception des enseignant·e·s sur l'adéquation de ces activités aux besoins des élèves, leur qualité pédagogique, ainsi que leur impact sur la motivation et les performances des élèves en écriture. Cette recherche adopte une approche quantitative-qualitative, combinant la richesse des données qualitatives aux robustesses des analyses quantitatives. Pour ce faire, un questionnaire structuré selon l'échelle de Likert a été administré à trois-cent-quarante-neuf (349) enseignant·e·s de la région. Le questionnaire, composé de trente-six (36) questions, couvre plusieurs dimensions : l'efficacité perçue des

activités d'écriture, leur adéquation aux niveaux des élèves, et les observations des enseignant·e·s sur la qualité des productions écrites des apprenant·e·s.

Cette étude aspire à apporter un éclairage sur les perceptions et les expériences des enseignant·e·s, permettant ainsi de dégager des pistes d'amélioration pour une meilleure appropriation des compétences écrites par les élèves. Elle s'inscrit dans la continuité des travaux sur la didactique de l'écrit (Reuter, 1996), et répond aux besoins actuels d'un enseignement plus inclusif et plus efficace, capable d'assurer un apprentissage durable de la production écrite

Ceci dit, nous signalons que notre questionnaire tente de répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les perceptions des enseignant·e·s quant aux activités de production de l'écrit contenues dans les manuels scolaires en vigueur ?
- Quelles sont les perceptions des enseignant·e·s vis-à-vis le rapport des apprenant·e·s aux activités de production de l'écrit contenues dans les manuels scolaires en vigueur, et quant à la qualité de leurs productions écrites ?

Pour ce faire, il nous semble pertinent d'analyser les données récupérées par items comme l'indique le tableau suivant :

ITEMS CIBLÉS	QUESTIONS N° :
Informations générales	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
Qualification des enseignant·e·s (Encadrement) / Représentations sur l'utilité du manuel scolaire / Choix du manuel	8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13
Perceptions des enseignant·e·s vis-à-vis les activités de productions de l'écrit contenues dans les manuels scolaires en vigueur	14 - 19 - 23 - 24 - 25 - 26 - 27 - 28 - 29 - 30 - 31 - 32 - 33 - 34 - 35 - 36
Perceptions des enseignant·e·s vis-à-vis le rapport des apprenant·e·s aux activités de productions de l'écrit contenues dans les manuels scolaires en vigueur, et la qualité de leurs productions écrites	15 - 16 - 17 - 18 - 20 - 21 - 22

1. Traitement des informations générales

▪ Sexe

Tableau 1: Répartition de l'échantillon de l'étude par sexe

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Valide	Féminin	154	44,1	44,1
	Masculin	195	55,9	100,0
	Total	349	100,0	

Ces résultats montrent que le questionnaire a été administré auprès de 349 enseignant·e·s, dont 195 hommes et 154 femmes. Les pourcentages correspondants sont respectivement 55,9% et 44,1%. Cela laisse entendre qu'il y a un certain équilibre entre le nombre des deux sexes.

▪ Âge

Tableau 2: Répartition de l'échantillon de l'étude par âge

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Entre 20 et 30 ans	67	19,2	19,2
	Entre 31 et 40 ans	119	34,1	53,3
	Entre 41 et 50 ans	117	33,5	86,8
	Plus que 50 ans	46	13,2	100,0
	Total	349	100,0	

Les résultats quantitatifs ci-dessus indiquent que toutes les tranches d'âge sont représentées dans notre échantillon. En effet, l'âge de 34,1% et 33,5% des enseignant·e·s enquêtés(es) varie respectivement entre les tranches □31 et 40ans□ et □41 et 50ans□, alors que l'âge de 19,2% et 13,2% des répondants varie respectivement entre □20 et 30ans□ et plus que 50ans.

▪ Ancienneté

Tableau 3: Répartition de l'échantillon de l'étude selon l'ancienneté

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Moins de 5 ans	79	22,6	22,6
	De 5 à 10 ans	50	14,3	37,0
	De 11 à 20 ans	99	28,4	65,3
	Plus de 20 ans	121	34,7	100,0
	Total	349	100,0	

D'après ces données, nous pouvons dire que les enquêtés(es) ont généralement accumulé une expérience très importante. Ce qui donnerait à leurs opinions et leurs avis un poids considérable. En effet, l'ancienneté de la grande majorité des enseignant·e·s enquêtés(es) dépasse les 20 ans avec un pourcentage de 34,7%, et varie entre 11 et 20 ans avec un pourcentage de 28,4%. En revanche, les répondants dont l'ancienneté varie entre 5 et 10 ans représentent 14,3% de notre échantillon, alors que ceux/celles dont l'ancienneté est strictement moins de 5 ans, ont enregistré un taux de 22,6%.

▪ Diplômes professionnels et/ou universitaires

Tableau 4: Répartition de l'échantillon de l'étude selon les diplômes obtenus

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Bac.	24	6,9	6,9
	Bac., C.F.I	52	14,9	21,8
	Bac., CRMEF	1	,3	22,1
	Bac., D.E.U.G	4	1,1	23,2
	Bac., D.E.U.G, C.F.I	11	3,2	26,4
	Bac., D.E.U.G, CRMEF	1	,3	26,6
	Bac., D.E.U.G, Licence	13	3,7	30,4
	Bac., D.E.U.G, Licence, C.F.I	27	7,7	38,1
	Bac., D.E.U.G, Licence, C.F.I, CRMEF	1	,3	38,4

Bac., D.E.U.G, Licence, CRMEF	8	2,3	40,7
Bac., D.E.U.G, Licence, Master	1	,3	41,0
Bac., D.E.U.G, Licence, Master, C.F.I	4	1,1	42,1
Bac., D.E.U.G, Licence, Master, CRMEF	1	,3	42,4
Bac., D.E.U.G, Licence, Master, Doctorat, C.F.I	1	,3	42,7
Bac., Licence	3	,9	43,6
Bac., Licence, C.F.I	9	2,6	46,1
C.F.I	11	3,2	49,3
CRMEF	1	,3	49,6
D.E.U.G	9	2,6	52,1
D.E.U.G, C.F.I	3	,9	53,0
D.E.U.G, Licence, C.F.I	1	,3	53,3
Licence	119	34,1	87,4
Licence, C.F.I	20	5,7	93,1
Licence, CRMEF	12	3,4	96,6
Licence, Master	1	,3	96,8
Master	9	2,6	99,4
Master, CRMEF	2	,6	100,0
Total	349	100,0	

En ce qui concerne les diplômes universitaires, il ressort de ces données quantitatives que la plupart des enseignant·e·s enquêtés(es) sont des licenciés(es). Et quant aux diplômes professionnels, on déduit que le nombre de lauréats(es) des centres de formation des instituteurs (C.F.I) dépasse celui des lauréats(es) des centres régionaux des métiers de l'éducation et de formation (CRMEF). Ce n'est pas étonnant puisque ces derniers n'ont été créés qu'en 2011, alors que 63,1% des enseignant·e·s de notre échantillon ont embrassé cette carrière avant cette date.

▪ Niveau enseigné

Tableau 5: Répartition de l'échantillon de l'étude selon le niveau enseigné

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	1 ^{re} AEP	35	10,0	10,0
	2 ^{ème} AEP	35	10,0	20,1
	3 ^{ème} AEP	54	15,5	35,5
	4 ^{ème} AEP	68	19,5	55,0
	5 ^{ème} AEP	51	14,6	69,6
	6 ^{ème} AEP	106	30,4	100,0
	Total	349	100,0	

Concernant les niveaux enseignés, nous avons veillé à ce que les périodes charnières du cycle primaire, à savoir : la 1^{re} et la 2^{ème} année d'enseignement primaire (désormais AEP), la 3^{ème} et la 4^{ème} AEP, et la 5^{ème} et la 6^{ème} AEP, soient ciblées et d'une façon ascendante du moment que la production de l'écrit émerge elle aussi progressivement d'une période à l'autre. Le tableau 87 et la figure 9 illustrent clairement cette progression en termes de pourcentages.

▪ Lieu d'exercice actuel

Tableau 6: Répartition de l'échantillon de l'étude selon le lieu d'exercice actuel

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Milieu périurbain	72	20,6	20,6
	Milieu rural	170	48,7	69,3
	Milieu urbain	107	30,7	100,0
	Total	349	100,0	

Quant à la répartition géographique de l'échantillon de notre étude, 48,7% des enseignant·e·s questionnés(es) travaillent dans le milieu rural, 30,7% travaillent dans le milieu périurbain et 20,6% exercent dans le milieu rural.

▪ Manuel scolaire de français utilisé

Tableau 7: Répartition de l'échantillon de l'étude selon le manuel scolaire de français utilisé

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Dire, faire et agir pour apprendre le français	39	11,2	11,2
	L'école des mots	4	1,1	12,3
	L'oasis des mots	22	6,3	18,6
	Le chemin des lettres	9	2,6	21,2
	Le français pratique	9	2,6	23,8
	Le nouvel espace de français	8	2,3	26,1
	Mes apprentissages en français	187	53,6	79,7
	Mon livre de français	14	4,0	83,7
	Parcours français	37	10,6	94,3
	Pour communiquer en français	20	5,7	100,0
	Total	349	100,0	

Concernant les manuels scolaires utilisés par notre échantillon d'étude, nous avons essayé de cibler tous les manuels homologués par le ministère de l'Éducation Nationale et qui sont en vigueur, mais vu la différence d'adoption de tel ou tel manuel d'un territoire à l'autre d'un côté, et la disponibilité de la même méthode dans plusieurs niveaux scolaires de l'autre côté, nous avons noté la dominance du manuel « Mes apprentissages en français » avec un taux de 53,6% suivi du manuel « Dire, faire et agir pour apprendre le français » avec un taux de 11,2%, et le manuel « Parcours français » avec un pourcentage de 10,6%. Les pourcentages des autres manuels sont presque égaux.

Eu égard à ce qui précède, nous pouvons dire que l'échantillon de notre étude semble représentatif. En effet, sa taille est suffisante et répartie sur les trois milieux géographiques (urbain, périurbain et rural), et tous les niveaux scolaires de la 1^{re} année primaire à la 6^{ème} année primaire. Tous les manuels scolaires, toutes les tranches d'âge ainsi que les deux sexes sont ciblés. Ainsi, nous pouvons affirmer que notre échantillon a presque les mêmes caractéristiques de la population-mère.

2. Traitement des énoncés

Ces énoncés seront traités par items :

- **Premier item : Qualification des enseignant·e·s (Encadrement) / Représentations sur l'utilité du manuel scolaire / Choix du manuel**

Cet item englobe six énoncés, à savoir :

- L'énoncé n° 8 vise à savoir si les enseignant·e·s sont au courant du contenu des autres manuels adoptés au même niveau scolaire ;
- L'énoncé n° 9 vise à savoir si les écoles auxquelles appartiennent les enseignant·e·s questionnés(es) adoptent le même type de manuel scolaire pour tous les niveaux ;
- L'énoncé n° 10 vise à savoir si les enseignant·e·s questionnés(es) sont sollicités par l'administration au sujet du choix du manuel scolaire utilisé ;
- L'énoncé n° 11 vise à savoir si les enseignant·e·s questionnés(es) ont bénéficié de formations suffisantes relatives au sujet du manuel scolaire ;
- L'énoncé n° 12 vise à savoir si les enseignant·e·s questionnés(es) ont bénéficié de formations suffisantes relatives au sujet de la production de l'écrit ;
- L'énoncé n° 13 vise à détecter les opinions des enseignant·e·s questionnés(es) vis-à-vis la relation entre le bon usage du manuel scolaire et la qualité de son contenu.

L'énoncé n° 8 : À part le manuel scolaire utilisé, j'ai une idée sur le contenu des autres manuels scolaires adoptés au même niveau.

Tableau 8: Opinions des enseignant·e·s envers le contenu des autres manuels adoptés au même niveau enseigné

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	19	5,4	5,4
	D'accord	60	17,2	22,6
	Sans opinion	94	26,9	49,6
	Pas d'accord	114	32,7	82,2
	Pas du tout d'accord	62	17,8	100,0
	Total	349	100,0	

La réponse à cet énoncé montre que la majorité des enseignant·e·s ne sont pas d'accord avec l'affirmation de l'énoncé, et du coup ils n'ont pas une idée sur le contenu des autres manuels scolaires adoptés au même niveau. En effet, 114 enseignant·e·s ne sont pas d'accord et 62 enseignant·e·s ne sont pas du tout d'accord. 94 enseignant·e·s n'ont pas pris de position vis-à-vis cet énoncé, alors que seulement 22,6% qui ont déclaré avoir une idée sur le contenu des autres manuels scolaires adoptés au même niveau que celui qu'ils enseignent.

Cette réponse démontre la nécessité de mettre au courant les enseignant·e·s des autres manuels adoptés au même niveau enseigné même s'ils ne travaillent pas avec, pour qu'ils puissent en tirer profit et combler les éventuelles lacunes de leurs manuels surtout ce qui se rapporte à l'enseignement-apprentissage de l'écrit. Certes, les manuels scolaires partagent le même référentiel, et donc s'entrecoupent et se complètent. Doter les enseignant·e·s des autres manuels va à coup sûr leur permettre d'avoir une idée sur leur contenu, de s'arrêter sur les aspects de convergence et de divergence, et d'en dégager d'autres pistes pour (ré)adapter les contenus et les enrichir davantage en production de l'écrit spécialement et les autres disciplines d'une façon générale. Sinon, à quoi bon d'opter pour la pluralité des manuels scolaires ?

- **L'énoncé n° 9 :** *Notre école adopte le même type de manuel scolaire pour tous les niveaux.*

Tableau 9: Opinions des enseignant·e·s envers l'adoption du même type de manuel scolaire pour tous les niveaux scolaires au niveau de leurs écoles

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	58	16,6	16,6
	D'accord	89	25,5	42,1
	Sans opinion	33	9,5	51,6
	Pas d'accord	69	19,8	71,3
	Pas du tout d'accord	100	28,7	100,0
	Total	349	100,0	

Les résultats de ce tableau montrent que la majorité des enseignant·e·s questionnés(es) ne sont pas d'accord avec cet énoncé. En effet, si l'on élimine 9,5% des

enseignant·e·s qui sont sans opinion, on constate que 48,5% affirment que leurs écoles d'appartenance n'adoptent pas le même type de manuel scolaire pour tous les niveaux. Ce constat laisse entendre que l'apprenant·e· passe d'un niveau à l'autre, et éventuellement d'un type de manuel à un autre voire d'une méthode à une autre. D'ailleurs, excepté la méthode « Mes apprentissages en français » qui a des manuels dans tous les niveaux à partir de la 2ème AEP, les autres méthodes n'ont pas couverts tous les niveaux. Ceci étant dit, M.A.F. est la seule méthode qui pourrait être choisie dans tous les niveaux sauf la 1re année où il y a le manuel unique conçu par la Direction des curricula.

Cet énoncé évoque clairement la question de la continuité pédagogique de la méthode. Concevoir des apprentissages, en l'occurrence ceux relatifs à la production de l'écrit, suppose que les concepteurs de manuels prennent des décisions sur quoi enseigner, dans quel ordre et dans quelle perspective tout en prenant en compte les pré-acquis et les prérequis. L'acte de conception repose sur une ingénierie pédagogique qui se veut pertinente (répondre aux besoins rédactionnels de chaque niveau), progressive (assurer et accompagner les progressions scripturales d'un niveau à l'autre) et holistique et systémique (concevoir le développement de la compétence productive écrite tout au long du cycle primaire, et non pas un ou deux niveaux scolaires). À ce propos et en rapport avec la dynamique de conception, M. Musial et A. Tricot déclarent dans leur ouvrage intitulé *Précis d'ingénierie pédagogique* que « l'activité de conception repose sur une approche comparable à une spirale qui se déploie en plusieurs cycles ».³

• **L'énoncé n° 10**: *L'administration m'a sollicité(e) au sujet du choix du manuel scolaire utilisé.*

Tableau 10: Opinions des enseignant·e·s envers leur participation au choix du manuel scolaire utilisé

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Pas du tout d'accord	110	31,5	31,5
	Pas d'accord	102	29,2	60,7
	Sans opinion	62	17,8	78,5

³ Musial, M. Tricot, A. (2020). *Précis d'ingénierie pédagogique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. Belgique. P : 109.

	D'accord	44	12,6	91,1
	Tout à fait d'accord	31	8,9	100,0
	Total	349	100,0	

Le tableau montre que la grande majorité des enseignant·e·s interrogés(es) (soit 60,7%) ne sont pas d'accord avec cet énoncé, et du coup ils ne sont pas sollicités par l'administration, qu'il s'agisse de l'école ou les autres autorités éducatives, au sujet du choix du manuel scolaire utilisé. Cela suscite beaucoup de discussions et d'interrogations sur le degré de satisfaction des enseignant·e·s vis-à-vis un manuel qu'on leur a imposé. En effet, un enseignant·e· qui n'est pas du tout satisfait du contenu d'un manuel quelconque ne pourrait pas assurer les apprentissages comme il faut, surtout s'il s'appuie entièrement sur le manuel pour sa préparation de leçons, y compris celles de la production de l'écrit. Ceci étant dit, l'implication des enseignant·e·s dans le choix du manuel utilisé va les coresponsabiliser et les engager dans l'assimilation des contenus et l'accomplissement de leurs tâches d'une façon consciente et en toute connaissance de cause.

- **L'énoncé n° 11**: *J'ai déjà bénéficié de formations suffisantes relatives au sujet du manuel scolaire.*

Tableau 11: Réponses des enseignant·e·s au sujet de formations relatives au manuel scolaire

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Pas du tout d'accord	132	37,8	37,8
	Pas d'accord	119	34,1	71,9
	Sans opinion	36	10,3	82,2
	D'accord	41	11,7	94,0
	Tout à fait d'accord	21	6,0	100,0

71,9% des enseignant·e·s interrogés(es) ont éprouvé leur désaccord par rapport à cet énoncé, et par conséquent ils n'avaient pas eu l'occasion de subir une formation en relation avec le sujet des manuels scolaires. C'est un pourcentage qui nous conduit à remettre en cause le volet « formation » soit initiale soit continue et surtout celle relative aux manuels scolaires : leur statut, leur importance, leur fonction, le processus d'élaboration, etc. Le

mésusage du manuel scolaire par les enseignant·e·s ne pourrait être que la résultante de cet état de fait.

- **L'énoncé n° 12: J'ai déjà bénéficié de formations suffisantes relatives au sujet de la production de l'écrit.**

Tableau 12: Réponses des enseignant·e·s au sujet de formations relatives à la production de l'écrit

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Pas du tout d'accord	118	33,8	33,8
	Pas d'accord	152	43,6	77,4
	Sans opinion	22	6,3	83,7
	D'accord	45	12,9	96,6
	Tout à fait d'accord	12	3,4	100,0
	Total	349	100,0	

En écartant 6,3% des enseignant·e·s qui sont sans opinion vis-à-vis le présent énoncé, 77,4% ont exprimé leur désaccord tout en affirmant qu'ils n'ont pas reçu de formations suffisantes relatives au sujet de la production de l'écrit. Ce taux est très parlant. Les enseignant·e·s n'ont pas seulement bénéficié de formations suffisantes relatives au sujet du manuel scolaire, mais encore plus de son contenu. La production de l'écrit en est l'exemple. Nous pouvons alors déduire de ce résultat que bon nombre d'enseignant·e·s arrivent en classe et entament les leçons de la production de l'écrit sans une formation préalable en la matière, ce qui impacte négativement la qualité de leurs praxis. Or, comment peut-on attendre d'un(e) enseignant·e· qu'il/elle travaille avec des ateliers d'écritures ou des cercles d'auteurs, ou encore d'accorder plus d'intérêt aux stratégies d'écritures alors qu'il/elle n'en a jamais entendu parler ?!

- **L'énoncé n° 13: Le bon usage d'un manuel scolaire est tributaire de la qualité de son contenu.**

Tableau 13: Opinions des enseignant·e·s sur la relation entre l'usage du manuel scolaire et la qualité de son contenu

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Pas du tout d'accord	11	3,2	3,2
	Pas d'accord	23	6,6	9,7
	Sans opinion	23	6,6	16,3
	D'accord	142	40,7	57,0
	Tout à fait d'accord	150	43,0	100,0
	Total	349	100,0	

Il ressort des données du tableau qu'une grande partie des questionnés(es) (soit 83,7%) semble unanime à penser que le bon usage d'un manuel scolaire est tributaire de la qualité de son contenu. Certes, le manuel scolaire reste un document de référence incontournable pour la plupart d'enseignant·e·s. Néanmoins, son utilité ne dépend pas uniquement de ses qualités mais aussi de la manière dont on s'en sert. Autrement dit, quel que soit son contenu, il peut être exploité différemment. Ces différents usages sont tributaires, dans une grande partie, des représentations que se font les enseignant·e·s et les apprenant·e·s de la discipline abordée, en l'occurrence la production de l'écrit, et de ce que doit être son enseignement-apprentissage. Bref, le processus enseignement-apprentissage de la production de l'écrit spécialement et les autres disciplines en général, est déterminé autant par la qualité du contenu du manuel que par son exploitation « scientifique » rationnelle et réfléchie.

- **Deuxième item : Perceptions des enseignant·e·s vis-à-vis les activités de productions de l'écrit contenues dans les manuels scolaires en vigueur**

Cet item renferme 16 énoncés essentiels, qui vont nous permettre de détecter les perceptions des enseignant·e·s vis-à-vis la quantité, la qualité et la pertinence des activités de productions de l'écrit contenues dans les manuels scolaires en vigueur. Il s'agit des énoncés n° : 14 , 19 , 23 , 24 , 25 , 26 , 27 , 28 , 29 , 30 , 31 , 32 , 33 , 34 , 35 et 36.

- ***L'énoncé n° 14: Le manuel utilisé accorde une faible importance à la production de l'écrit.***

14- Le manuel utilisé accorde une faible importance à la production de l'écrit.
349 réponses

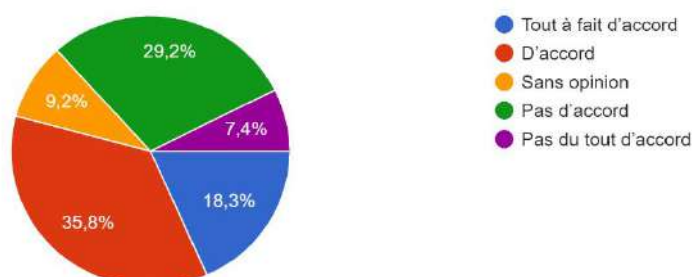


Figure 1 : Perceptions des enseignant·e·s vis-à-vis l'importance accordée à la production de l'écrit dans le manuel utilisé

Il ressort de cette figure que la grande majorité des enseignant·e·s enquêtés(es) (35,8% + 18,3%) affirment que les manuels scolaires du français adoptés accordent une faible importance à la production de l'écrit. Ceci renoue avec les résultats de l'étude qualitative des activités de production de l'écrit, qui a révélé que seulement une page ou deux par unité didactique qui sont dévolues à la production de l'écrit.

• ***L'énoncé n° 19: Frustration et déception sont les mots qui pourraient qualifier le rapport des enseignant.e.s à l'enseignement de la production de l'écrit via les activités proposées par le manuel utilisé.***

Tableau 14: Perceptions des enseignant·e·s sur leur rapport à l'enseignement des activités de la production de l'écrit via les activités proposées dans le manuel utilisé.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	70	20,1	20,1
	D'accord	144	41,3	61,3
	Sans opinion	77	22,1	83,4
	Pas d'accord	56	16,0	99,4
	Pas du tout d'accord	2	0,6	100,0
	Total	349	100,0	

Le tableau ci-dessus traduit clairement la crise de l'enseignement de l'écriture relative au rapport des enseignant·e·s à l'enseignement de la production de l'écrit.

En effet, un grand nombre d'enquêtés(es) (61,4%) affirme être frustrés(es) et déçus(es) face à l'enseignement de l'écrit. Or, les enseignant·e·s ne cessent de déplorer l'état critique des compétences des apprenant·e·s en matière de production de l'écrit. Ils accusent souvent le niveau précédent de n'avoir pas bien accompli son travail pour mener les apprenant·e·s au niveau de compétences productives escompté.

• ***L'énoncé n° 23: Les activités de production de l'écrit, proposées dans le manuel utilisé, sont accessibles à tous les élèves et adaptées à leurs différences et styles d'apprentissage.***

Tableau 15 : Opinions des enseignant·e·s sur l'accessibilité et l'adaptabilité des activités de production de l'écrit proposées dans le manuel utilisé, aux différences et aux styles d'apprentissage des élèves.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	16	4,6	4,6
	D'accord	39	11,2	15,8
	Sans opinion	32	9,2	24,9
	Pas d'accord	173	49,6	74,5
	Pas du tout d'accord	89	25,5	100,0
	Total	349	100,0	

Le tableau ci-dessus montre qu'un grand nombre d'enseignant·e·s enquêtés(es) (soit 75,1%) a répondu négativement à cet énoncé. Alors que seulement 15,8% de nos enquêtés ont affirmé que les activités de production de l'écrit, proposées dans le manuel utilisé, sont accessibles à tous les élèves et adaptées à leurs différences et styles d'apprentissage.

Cet énoncé nous rappelle la notion de « pédagogie différenciée » qui propose une panoplie de démarches et de contenus qui s'opposent au fait que tous les apprenant·e·s doivent travailler sur le même contenu, dans la même durée et avec le même rythme et style d'apprentissage. Il est donc souhaitable de recourir à une pédagogie variée qui consiste à proposer aux apprenant·e·s des activités de production de l'écrit variées tout en multipliant et

différenciant les modes d'expression, les question et les consignes selon leurs besoins et leurs capacités.

- ***L'énoncé n° 24: Les activités de production de l'écrit, proposées dans le manuel utilisé, sont insuffisantes.***

Tableau 16: Opinions des enseignant·e·s sur la suffisance des activités de production de l'écrit proposées dans le manuel utilisé

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	92	26,4	26,4
	D'accord	173	49,6	75,9
	Sans opinion	30	8,6	84,5
	Pas d'accord	50	14,3	98,9
	Pas du tout d'accord	4	1,1	100,0
	Total	349	100,0	

L'observation du tableau ci-dessus montre que 76% des enseignant·e·s de notre public-témoin affirment que les activités de production de l'écrit proposées dans les manuels utilisés sont insuffisantes. Ce constat a été confirmé par les résultats du 14ème énoncé qui vise le degré d'importance accordée à la production de l'écrit.

Comment peut-on alors développer les compétences scripturales des apprenant·e·s avec des activités insuffisantes et un enseignement de l'écriture qui est très limité ?!

- ***L'énoncé n° 25: La conception des activités de production de l'écrit ne répond à aucune cohérence logique et rationnelle qui mène vers la maîtrise de la compétence productive de l'écrit.***

Tableau 17: Perceptions des enseignant·e·s sur la relation entre la conception des activités de la production de l'écrit proposées dans le manuel utilisé, et la maîtrise de la compétence productive de l'écrit.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	62	17,8	17,8
	D'accord	123	35,2	53,0
	Sans opinion	61	17,5	70,5
	Pas d'accord	93	26,6	97,1
	Pas du tout d'accord	10	2,9	100,0
	Total	349	100,0	

53% des enseignant·e·s enquêtés(es) ont affirmé que la conception des activités de production de l'écrit ne répond à aucune cohérence logique et rationnelle qui mène vers la maîtrise de la compétence productive de l'écrit. Ceci souligne que le fait de mettre en synergie les composantes fondamentales de l'écrit, à savoir : la planification, la rédaction, la révision, la correction, la publication et la diffusion ; devrait être le fondement de la conception des activités de production de l'écrit. Tisser des liens méthodologiques entre lesdites étapes devrait être le principe central pour mener l'apprenant·e· vers la maîtrise de la compétence productive de l'écrit.

- **L'énoncé n° 26:** *J'utilise le manuel scolaire pour toutes les activités de production de l'écrit.*

Tableau 18: Fréquence d'usage des manuels scolaires par les enseignant·e·s pendant les activités de production de l'écrit.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	32	9,2	9,2
	D'accord	110	31,5	40,7
	Sans opinion	25	7,2	47,9
	Pas d'accord	159	45,6	93,4
	Pas du tout d'accord	23	6,6	100,0
	Total	349	100,0	

Le tableau ci-dessus évoque que 52,2% des enseignant·e·s enquêtés(es) affirment qu'ils n'utilisent pas le manuel scolaire pour toutes les activités de production de l'écrit. Néanmoins un pourcentage non négligeable du public cible (soit 40,7%) a répondu positivement à cet énoncé.

Cette divergence d'opinions révèle que les activités de production de l'écrit proposées dans les manuels en vigueur, ne conviennent pas toutes à la réalité des groupes-classes des enseignant·e·s, ce qui pousse bon nombre d'eux à opter pour d'autres alternatives qui soient, peu ou prou, plus adaptées aux niveaux et besoins réels de leurs apprenant·e·s.

- ***L'énoncé n° 27: Les activités de production de l'écrit proposées dans le manuel utilisé, ne favorisent pas le développement de la compétence de rédaction chez les élèves.***

Tableau 19: Opinions des enseignant·e·s sur la relation entre les activités de production de l'écrit proposées dans le manuel utilisé et le développement de la compétence de rédaction chez les élèves.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	86	24,6	24,6
	D'accord	145	41,5	66,2
	Sans opinion	41	11,7	77,9
	Pas d'accord	71	20,3	98,3
	Pas du tout d'accord	6	1,7	100,0
	Total	349	100,0	

L'objectif « développer la compétence de rédaction chez les élèves » ne semble pas être pris en considération par la majorité des manuels adoptés. Ceci est corroboré par 66,1% des enseignant·e·s enquêtés(es) qui ont affirmé que les activités de production de l'écrit contenues dans les manuels ne favorisent pas le développement de la compétence de rédaction chez les élèves.

- ***L'énoncé n° 28: Les activités de production de l'écrit proposées dans le manuel utilisé, sont majoritairement sous forme d'exercices lexicaux ou structuraux.***

Tableau 20: Opinions des enseignant·e·s sur la nature des activités de production de l'écrit proposées dans le manuel utilisé.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	35	10,0	10,0
	D'accord	153	43,8	53,9
	Sans opinion	46	13,2	67,0
	Pas d'accord	101	28,9	96,0
	Pas du tout d'accord	14	4,0	100,0
	Total	349	100,0	

Quant à la nature des activités de production de l'écrit proposées par les manuels utilisés, 53,8% des enquêtés(es) ont déclaré que ces activités sont majoritairement sous forme d'exercices lexicaux ou structuraux. Les occasions de rédaction proprement dite sont rarissimes et trop limitées.

- ***L'énoncé n° 29: Les activités de production de l'écrit proposées dans le manuel utilisé, n'encouragent pas la production en collaboration.***

Tableau 21: Opinions des enseignant·e·s sur la favorisation du travail collaboratif par les activités de production de l'écrit proposées dans le manuel utilisé.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	82	23,5	23,5
	D'accord	160	45,8	69,3
	Sans opinion	54	15,5	84,8
	Pas d'accord	49	14,0	98,9
	Pas du tout d'accord	4	1,1	100,0
	Total	349	100,0	

La dimension « collaborative » de la production de l'écrit, elle aussi, semble omise par la quasi-totalité des manuels utilisés. À ce propos, 69,3% des enquêtés ont déclaré que

les activités de production de l'écrit proposées dans leurs manuels n'encouragent pas la production en collaboration. Seuls 15,1% de notre public témoin qui ont déclaré l'inverse.

15,5% des enquêtés(es) ont opté pour le choix « sans opinion ».

Ceci dit, les activités de production de l'écrit doivent d'abord déterminer ce que les apprenant·e·s peuvent faire les uns aux autres. La première étape est de leur enseigner à s'entraider, à discuter d'éléments précis de l'écriture et à parler de leurs écrits. L'enseignement de l'écrit en collaboration est un détail méthodologique incontournable.

30^{ème} et 31^{ème} énoncés

Ces deux énoncés ont pour dessein de savoir, d'après les enseignant·e·s enquêtés(es), si les manuels utilisés proposent des activités de production de l'écrit avec accompagnement ou en autonomie. Les résultats obtenus sont les suivants :

- **L'énoncé n° 30:** *Dans le manuel utilisé, les activités de production de l'écrit les plus dominantes sont les activités avec accompagnement (Écrire selon un modèle ou « à la manière de... »).*

Tableau 22: Opinions des enseignant·e·s sur la dominance des activités de production de l'écrit avec accompagnement, dans le manuel utilisé.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	39	11,2	11,2
	D'accord	152	43,6	54,7
	Sans opinion	51	14,6	69,3
	Pas d'accord	90	25,8	95,1
	Pas du tout d'accord	17	4,9	100,0
	Total	349	100,0	

Un pourcentage de 54,8% des enquêtés affirme que les activités de production de l'écrit les plus dominantes sont celles qui présentent un modèle à suivre. Cependant, un pourcentage non négligeable d'enseignant·e·s a répondu négativement à cet énoncé.

- **L'énoncé n° 31:** *Dans le manuel utilisé, les activités de production de l'écrit les plus dominantes sont les activités en autonomie (Écrire sans modèle à suivre).*

Tableau 23: Opinions des enseignant·e·s sur la dominance des activités de production de l'écrit en autonomie, dans le manuel utilisé.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	37	10,6	10,6
	D'accord	75	21,5	32,1
	Sans opinion	42	12,0	44,1
	Pas d'accord	153	43,8	88,0
	Pas du tout d'accord	42	12,0	100,0
	Total	349	100,0	

Les résultats de cet énoncé renforcent ceux de la question précédente selon lesquels les activités de production de l'écrit proposées par les manuels utilisés sont plutôt à caractère hétéronome qu'autonome. En effet, le tableau et la figure ci-dessus montrent que si l'on écarte 12% des enseignant·e·s qui sont sans opinion, seulement 32,1% des enquêtés(es) qui ont affirmé que les activités les plus dominantes sont celles en autonomie.

Les données des deux énoncés ci-dessus sont révélatrices d'un constat important : les activités de production de l'écrit proposées par les manuels abusent de l'étayage. En effet, l'analyse qualitative nous a permis de remarquer que les aides données à l'apprenant·e· en situation d'écriture sont exagérées : des consignes explicites avec des suggestions de mots et de phrases à utiliser, des propositions de structures d'écrits, ... L'excès d'étayage tue, en quelque sorte, chez l'apprenant·e· la capacité à élaborer seul, en usant de ses propres habiletés.

Il s'agit donc pour les manuels scolaires de penser leur étayage sur le long terme, en ayant pour objectif de le rendre superflu. L'apprenant·e· doit devenir progressivement auteur et acteur de ses apprentissages.

30^{ème} et 31^{ème} énoncés

Ces deux énoncés ont pour objectif de savoir si les manuels adoptés proposent des tâches de production de l'écrit hors classe, d'une part, et s'ils proposent des modalités de suivi de la réalisation desdites tâches, de l'autre. Les réponses fournies sont les suivantes :

- ***L'énoncé n° 32: Le manuel utilisé propose aux apprenant·e·s des tâches de production écrite hors classe.***

Tableau 24: Opinions des enseignant·e·s sur la proposition des tâches de production écrite hors classe, par le manuel utilisé.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	27	7,7	7,7
	D'accord	134	38,4	46,1
	Sans opinion	31	8,9	55,0
	Pas d'accord	125	35,8	90,8
	Pas du tout d'accord	32	9,2	100,0
	Total	349	100,0	

Il ressort du tableau et de la figure ci-dessus que par opposition à 45% des enseignant·e·s qui ont répondu négativement à cet énoncé, 42,5% des enquêtés(es) ont affirmé que les manuels utilisés proposent aux apprenant·e·s des tâches de production écrite hors classe. Une minorité de 8,9% de notre public témoin a opté pour la réponse « sans opinion ».

- ***L'énoncé n° 33: Le manuel utilisé propose des modalités de suivi des productions écrites réalisées par les élèves à domicile.***

Tableau 25: Opinions des enseignant·e·s sur la proposition de modalités de suivi des productions écrites réalisées par les élèves à domicile, par le manuel utilisé.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	24	6,9	6,9
	D'accord	89	25,5	32,4
	Sans opinion	48	13,8	46,1
	Pas d'accord	146	41,8	88,0
	Pas du tout d'accord	42	12,0	100,0
	Total	349	100,0	

D'après le tableau et la figure, seulement 32,4% de notre échantillon ont déclaré que les manuels utilisés proposent des modalités de suivi des productions écrites réalisées par

les élèves à domicile, alors qu'une majorité (soit 53%) ont répondu négativement, et un pourcentage de 13,8% a opté pour « sans opinion » par rapport à cet énoncé.

C'est un paradoxe : on demande à l'apprenant·e· de réaliser des tâches de production écrite à domicile (rares qu'elles soient), et on ne dote pas les enseignant·e·s de modalités de suivi de leur réalisation !

Comment les apprenant·e· peuvent-ils tirer profit de leurs réalisations, si les enseignant·e·s ignorent les résultats de leur tâches d'écriture entreprises à domicile?!

• ***L'énoncé n° 34: Les activités de production écrite, proposées dans le manuel utilisé, enseignent aux élèves les stratégies d'utilisation du brouillon.***

Tableau 26: Opinions des enseignant·e·s sur l'enseignement des stratégies d'utilisation du brouillon par les activités de production de l'écrit proposées dans le manuel utilisé.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	25	7,2	7,2
	D'accord	82	23,5	30,7
	Sans opinion	48	13,8	44,4
	Pas d'accord	146	41,8	86,2
	Pas du tout d'accord	48	13,8	100,0
	Total	349	100,0	

Au sujet du bon usage du brouillon, nous avons noté - d'après le tableau et la figure - que 55,6% des enseignant·e·s ont répondu négativement à cet énoncé, 30,7% ont répondu positivement, alors que 13,8% avaient l'air douteux envers cet énoncé en optant pour la réponse « sans opinion ».

Quant à ce point, et d'après l'analyse qualitative du contenu des activités de production de l'écrit, on s'est rendu compte que les stratégies d'utilisation du brouillon n'ont jamais été un objet d'enseignement ni d'apprentissage. Il est vrai qu'une séance du premier jet d'écriture précède la séance de production écrite finale dite le deuxième jet d'écriture, mais on ne peut pas la considérer vraiment comme une séance d'enseignement des stratégies d'usage du brouillon, voire de réécriture. En effet, écrire c'est aussi réécrire et pratiquer

inéluclablement les quatre fameuses opérations de réécriture, à savoir : l'ajout, la suppression, le remplacement et le déplacement.

Les activités de production de l'écrit doivent permettre aux apprenant·e·s de maîtriser ces stratégies et mettre en pratique les mécanismes et les automatismes qui y correspondent.

- ***L'énoncé n° 35: Le manuel utilisé, propose des passerelles entre les activités de production de l'écrit et les activités des autres disciplines (l'oral, la lecture et la langue).***

Tableau 27: Opinions des enseignant·e·s sur le décloisonnement entre les activités de production de l'écrit proposées par le manuel utilisé , et les activités des autres disciplines (oral, lecture, langue).

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	53	15,2	15,2
	D'accord	190	54,4	69,6
	Sans opinion	43	12,3	81,9
	Pas d'accord	48	13,8	95,7
	Pas du tout d'accord	15	4,3	100,0
	Total	349	100,0	

Concernant le décloisonnement entre les activités de production de l'écrit proposées par les manuels utilisés et les autres activités des autres disciplines (oral, lecture, langue), nous avons souligné qu'un grand nombre d'enquêtés(es) (soit 69,6%) a répondu positivement à cet énoncé en affirmant qu'il y a des passerelles entre les activités de production de l'écrit et les autres disciplines.

Certes, la production de l'écrit est une discipline dans laquelle s'affluent les apprentissages construits à travers les autres différentes disciplines scolaires devant être conçues dans l'objectif de servir la construction de la compétence scripturale de l'apprenant·e·. Mais à quel point les enseignant·e·s mettent-ils en exergue cette porosité entre les disciplines ? Et quelle importance leur accordent-ils ? Autrement dit, est-ce que les autres disciplines débouchent-elles sur des tâches d'écriture (écrire un texte en fin d'une séance de lecture, par exemple) ?

- ***L'énoncé n° 36: Les activités de production de l'écrit, contenues dans le manuel utilisé, aident à former « l'élève écrivain ».***

Tableau 28: Opinions des enseignant·e·s sur la formation de « l'élève écrivain » par les activités de production de l'écrit proposées dans le manuel utilisé.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	14	4,0	4,0
	D'accord	54	15,5	19,5
	Sans opinion	53	15,2	34,7
	Pas d'accord	138	39,5	74,2
	Pas du tout d'accord	90	25,8	100,0
	Total	349	100,0	

D'après la lecture du tableau, nous observons que 65,3% des enseignant·e·s enquêtés semblent insatisfaits quant au profil recherché via les activités de production de l'écrit. En effet, ils ont affirmé que les activités de production de l'écrit contenues dans les manuels utilisés n'aident pas à former « l'élève écrivain ».

Ce qui compte dans les activités de production de l'écrit, c'est le mouvement de transformation de l' « élève » en « élève écrivain ». Et le moment opportun de cette transformation est le moment d'accomplissement des activités de production écrite qui fournissent à l'élève une confrontation à des formes, des normes et des stratégies qui, jour après jour, développent chez lui des habiletés lui permettant de créer et de produire d'une façon libre et autonome. C'est donc bien la posture de « l'élève écrivain » qui est visée.

- **Troisième item : Perceptions des enseignant·e·s vis-à-vis le rapport des apprenant·e·s aux activités de productions de l'écrit contenues dans les manuels scolaires en vigueur, et la qualité de leurs productions écrites**

Cet item renferme 07 énoncés, qui vont nous permettre de détecter les perceptions des enseignant·e·s vis-à-vis le rapport des élèves aux activités de production de l'écrit proposées dans les manuels utilisés, ainsi que la qualité de leurs écrits. Il s'agit des énoncés n° : 15 , 16 , 17 , 18 , 20 , 21 et 22.

- ***L'énoncé n° 15: Parmi les activités d'apprentissage contenues dans le manuel utilisé, les élèves ont un faible penchant pour les activités de production de l'écrit.***

Tableau 29: Opinions des enseignant·e·s sur l'intérêt accordé par les apprenant·e·s aux activités de productions de l'écrit par rapport aux autres activités proposées dans le manuel utilisé.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	126	36,1	36,1
	D'accord	148	42,4	78,5
	Sans opinion	29	8,3	86,8
	Pas d'accord	37	10,6	97,4
	Pas du tout d'accord	9	2,6	100,0
	Total	349	100,0	

Le tableau montre qu'un bon nombre des enseignant·e·s enquêtés(es) (78,5%) ont répondu positivement à cet énoncé, et confirmé que les élèves ont un faible penchant pour les activités de production de l'écrit.

En effet, les élèves ont peur de rédiger, c'est une tâche délicate pour la majorité d'entre eux. C'est dire que c'est la motivation qui est en jeu. Pour leur faciliter la tâche, il faut se concentrer, entre autres, sur le choix du contenu attrayant qui leur fait sentir le sentiment de compétence, d'autonomie et de confiance en soi.

- ***L'énoncé n° 16: Les productions écrites des élèves sont insatisfaisantes.***

Tableau 30: Satisfaction des enseignant·e·s vis-à-vis les productions écrites de leurs apprenant·e·s.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	170	48,7	48,7
	D'accord	133	38,1	86,8
	Sans opinion	15	4,3	91,1
	Pas d'accord	23	6,6	97,7
	Pas du tout d'accord	8	2,3	100,0
	Total	349	100,0	

La réponse à l'énoncé n° :16 est très parlante et révèle la qualité des écrits des élèves du point de vue de nos enquêtés(es). 86,8% de ces derniers ont exprimé leur insatisfaction vis-à-vis les productions écrites de leurs apprenant·e·s. Ce problème peut être imputé au manque d'habileté en langue (la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, etc.) ; à la capacité de mettre en œuvre le processus d'écriture : c'est-à-dire agencer leurs idées, les organiser, les ordonner et les réviser ; ou encore à la difficulté de se concentrer et de reconnaître la situation d'écriture dans sa globalité. Toutes ces tâches exigent une planification et du temps, ce qui s'avère - pour la plupart des apprenant·e·s - pratiquement impossible. Bref, si les activités de production écrite rebutent les apprenant·e·s, c'est parce qu'ils ressentent essentiellement des besoins d'ordre linguistique, référentiel (possession des connaissances relatives au sujet d'écriture) et motivationnel (concevoir des activités qui encouragent la motivation et le désir d'apprendre à produire et rédiger).

- ***L'énoncé n° 17: Les activités de production de l'écrit, proposées dans le manuel utilisé, ne répondent pas aux besoins rédactionnels réels des élèves.***

Tableau 31: Opinions des enseignant·e·s sur la relation entre les activités de production de l'écrit proposées dans le manuel utilisé, et les besoins rédactionnels réels des élèves

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	138	39,5	39,5
	D'accord	117	33,5	73,1
	Sans opinion	36	10,3	83,4
	Pas d'accord	49	14,0	97,4
	Pas du tout d'accord	9	2,6	100,0
	Total	349	100,0	

D'après le tableau , 73% des enseignant·e·s enquêtés(es) ont déclaré que les activités de production de l'écrit proposées dans les manuels utilisés ne répondent plus aux besoins rédactionnels réels des élèves.

- ***L'énoncé n° 18: Tâtonnement et hésitation sont les mots qui pourraient qualifier le rapport des élèves à l'exécution des activités de production de l'écrit contenues dans le manuel utilisé.***

Tableau 32: Opinions des enseignant·e·s sur le rapport des élèves à l'exécution des activités de production de l'écrit contenues dans le manuel utilisé.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	88	25,2	25,2
	D'accord	158	45,3	70,5
	Sans opinion	58	16,6	87,1
	Pas d'accord	38	10,9	98,0
	Pas du tout d'accord	7	2,0	100,0
	Total	349	100,0	

Quant au rapport des apprenant·e·s aux activités de production de l'écrit contenus dans les manuels utilisés, et d'après la lecture du tableau et de la figure, 70,5% de notre échantillon ont affirmé que face auxdites activités les élèves tâtonnent et hésitent.

Souvent les élèves qui tâtonnent et qui hésitent présentent un écart important entre ce qu'ils apprennent en activités orales et en activités réflexives sur la langue , d'une part, et les

activités de production de l'écrit, d'autre part. Cet écart fonctionnel pourrait être la source de frustration et de manque de confiance qui leur pousse à tâtonner et hésiter. En effet, Bandura stipule que, dans l'apprentissage, plus l'élève a confiance en lui, plus il s'investit dans les tâches proposées (Bandura, 2007).

20^{ème}, 21^{ème} et 22^{ème} énoncés

Ces trois énoncés ont pour objectif de s'arrêter, d'après les perceptions des enseignant·e·s, sur les types d'activités de production de l'écrit auxquelles les élèves montrent beaucoup plus d'intérêt, à savoir : les activités de reconstitution (de remise en ordre), de reconstruction ou de closure (phrases ou textes à trous), ou les activités de production proprement dite (activités qui incitent l'élève à produire son propre écrit avec ou sans support donné).

- **L'énoncé n° 20:** *Les élèves montrent beaucoup plus d'intérêt aux activités de reconstitution (remettre en ordre des lettres, des syllabes, des mots, des phrases, des paragraphes).*

Tableau 33: Opinions des enseignant·e·s sur l'intérêt accordé par les apprenant·e·s aux activités de reconstitution.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	181	51,9	51,9
	D'accord	141	40,4	92,3
	Sans opinion	12	3,4	95,7
	Pas d'accord	14	4,0	99,7
	Pas du tout d'accord	1	,3	100,0
	Total	349	100,0	

Il ressort de ce tableau que la grande majorité des enseignant·e·s enquêtés(es) (soit 92,3%) affirment que les élèves montrent beaucoup plus d'intérêt aux activités de reconstitution (remettre en ordre des lettres, des syllabes, des mots, des phrases, des paragraphes). Si l'on écarte 3,4% qui sont sans opinion par rapport au présent énoncé, seule une minorité de 4,3% de notre public témoin qui a une position négative.

- ***L'énoncé n° 21: Les élèves montrent beaucoup plus d'intérêt aux activités de reconstruction ou de closure.***

Tableau 34: Opinions des enseignant·e·s sur l'intérêt accordé par les apprenant·e·s aux activités de reconstruction ou de closure.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	143	41,0	41,0
	D'accord	147	42,1	83,1
	Sans opinion	24	6,9	90,0
	Pas d'accord	30	8,6	98,6
	Pas du tout d'accord	5	1,4	100,0
	Total	349	100,0	

D'après les réponses de notre échantillon, les élèves s'intéressent aussi aux activités de reconstruction ou de closure mais à un pourcentage moindre. En effet et par rapport à l'énoncé précédent, 83,1% de nos enquêtés(es) ont déclaré que les élèves montrent beaucoup plus d'intérêt aux activités de reconstruction ou de closure, alors qu'une minorité de 6,9% parmi eux est sans opinion à cet égard, et un pourcentage faible (10%) a répondu négativement par rapport à cet énoncé.

- ***L'énoncé n° 22: Les élèves montrent beaucoup plus d'intérêt aux activités de production (activités qui incitent l'élève à produire son propre écrit avec ou sans support donné).***

Tableau 35: Opinions des enseignant·e·s sur l'intérêt accordé par les apprenant·e·s aux activités de production.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Tout à fait d'accord	16	4,6	4,6
	D'accord	51	14,6	19,2
	Sans opinion	37	10,6	29,8
	Pas d'accord	172	49,3	79,1
	Pas du tout d'accord	73	20,9	100,0
	Total	349	100,0	

Le tableau montre que seulement 19,2% qui ont affirmé que les élèves montrent beaucoup plus d'intérêt aux activités de production (activités qui incitent l'élève à produire son propre écrit avec ou sans support donné), alors qu'un pourcentage très important (70,2%) a opté pour les réponses pas d'accord (49,3%) et pas du tout d'accord (20,9 %). 10,6% d'entre eux ont opté pour le choix « sans opinion ».

Au demeurant, l'analyse des réponses aux énoncés 20, 21 et 22 montre clairement que les activités de l'écrit qui intéressent et qui attirent les apprenant·e·s sont dans l'ordre : les activités de reconstitution (de remise en ordre) et les activités de reconstruction ou de closure (phrases ou textes à trous). Les activités de production proprement dite sont en dernier ressort. Ce n'est pas étonnant puisque cela renoue avec les résultats de l'analyse des réponses à l'énoncé 18. Si les apprenant·e·s éprouvent beaucoup plus de l'intérêt aux activités du genre : « compléter le texte par les mots donnés dans la liste » ou « remettre en ordre les phrases pour obtenir un texte » ou encore « remettre en ordre les phrases en mettant les chiffre de 1 à 4 dans les cases qui conviennent », s'ils se sentent à l'aise dans de telles activités, c'est parce que ces dernières ne demandent pas, à leur sens, un grand effort d'une part, et leur permettent de « jouer au loto » et de tâtonner en plaçant les mots ou les chiffres donnés rapidement et à l'aveuglette sans une inférence logique aucune. Certes, les activités qui incitent les élèves à produire leurs propres écrits demandent un effort qui les gêne en l'absence des compétences scripturales requises et susceptibles de leur permettre de les accomplir sans aucun souci.

SYNTHÈSE

Nous rappelons ici que ce questionnaire a pour but de détecter les perceptions des enseignant·e·s vis-à-vis la qualité des activités de production de l'écrit proposées par les manuels scolaires utilisés d'une part, et vis-à-vis le rapport des apprenant·e·s auxdites activités et la qualité de leurs productions écrites, de l'autre part.

Ainsi, pour bien synthétiser et récapituler les résultats de cette étude, nous allons regrouper les informations collectées en trois items :

- La qualification des enseignant·e·s (encadrement) / Leur représentation sur l'utilité du manuel scolaire / Choix du manuel ;
- Perceptions des enseignant·e·s vis-à-vis les activités de productions de l'écrit contenues dans les manuels scolaires en vigueur ;

- Perceptions des enseignant·e·s vis-à-vis le rapport des apprenant·e·s aux activités de productions de l'écrit contenues dans les manuels scolaires en vigueur, et la qualité de leurs productions écrites.
- **La qualification des enseignant·e·s (encadrement) / Leurs représentations sur l'utilité du manuel scolaire / Choix du manuel :**

Quant à cet item, nous retenons ce qui suit :

- 71,9% des enseignant·e·s interrogés(es) n'avaient pas eu l'occasion de subir une formation en relation avec le sujet des manuels scolaires;
- Au sujet de la pluralité des manuels, seulement 22,6% des enseignant·e·s enquêtés(es) qui ont déclaré avoir une idée sur le contenu des autres manuels scolaires adoptés au même niveau que celui qu'ils enseignent ;
- Quant à la continuité du travail avec la même méthode, 48,5% des enquêtés(es) affirment que leurs écoles d'appartenance n'adoptent pas le même type de manuel scolaire pour tous les niveaux ;
- Quant à l'implication des enseignant·e·s dans le choix du manuel adopté, 60,7% des interrogés(es) ne sont pas sollicités(es) à ce sujet par l'administration, qu'il s'agisse de l'école ou les autres autorités éducatives ;
- 77,4% des enquêtés (es) ont affirmé qu'ils n'ont pas reçu de formations suffisantes relatives au sujet de la production de l'écrit ;
- 83,7% de notre échantillon semble unanime à penser que le bon usage d'un manuel scolaire est tributaire de la qualité de son contenu.
- **Perceptions des enseignant·e·s vis-à-vis les activités de productions de l'écrit contenues dans les manuels scolaires en vigueur :**
 - 54,1% des enseignant·e·s enquêtés(es) affirment que les manuels scolaires du français adoptés accordent une faible importance à la production de l'écrit ;
 - 61,4% des enquêtés(es) affirment être frustrés(es) et déçus(es) face à l'enseignement de l'écrit ;
 - Seulement 15,8% de nos enquêtés ont affirmé que les activités de production de l'écrit, proposées dans le manuel utilisé, sont accessibles à tous les élèves et adaptées à leurs différences et styles d'apprentissage ;

- 76% des enseignant·e·s de notre public-témoin affirment que les activités de production de l'écrit proposées dans les manuels utilisés sont insuffisantes ;
- 53% des enseignant·e·s enquêtés(es) ont affirmé que la conception des activités de production de l'écrit ne répond à aucune cohérence logique et rationnelle qui mène vers la maîtrise de la compétence productive de l'écrit ;
- 52,2% des enseignant·e·s enquêtés(es) affirment qu'ils n'utilisent pas le manuel scolaire pour toutes les activités de production de l'écrit ;
- 66,1% des enseignant·e·s enquêtés(es) ont affirmé que les activités de production de l'écrit contenues dans les manuels utilisés, ne favorisent pas le développement de la compétence de rédaction chez les élèves ;
- 53,8% des enquêtés(es) ont déclaré que les activités de production de l'écrit proposées sont majoritairement sous forme d'exercices lexicaux ou structuraux ;
- 69,3% des enquêtés(es) ont déclaré que les activités de production de l'écrit proposées dans leurs manuels n'encouragent pas la production en collaboration ;
- 54,8% des enquêtés(es) affirment que les activités de production de l'écrit les plus dominantes sont celles qui présentent un modèle à suivre ;
- Seulement 32,1% des enquêtés(es) qui ont affirmé que les activités les plus dominantes sont celles en autonomie ;
- Seulement 42,5% des enquêtés(es) qui ont affirmé que les manuels utilisés proposent aux apprenant·e·s des tâches de production écrite hors classe ;
- Seulement 32,4% de notre échantillon ont déclaré que les manuels utilisés proposent des modalités de suivi des productions écrites réalisées par les élèves à domicile ;
- 55,6% des enseignant·e·s ont déclaré que les activités de la production de l'écrit contenues dans les manuels en vigueur, n'enseignent pas aux apprenant·e·s les stratégies de l'utilisation du brouillon ;
- 65,3% des enseignant·e·s enquêtés semblent insatisfaits quant au profil recherché via les activités de production de l'écrit. En effet, ils ont affirmé que les activités de production de l'écrit contenues dans les manuels utilisés n'aident pas à former « l'élève écrivain ».

- **Perceptions des enseignant·e·s vis-à-vis le rapport des apprenant·e·s aux activités de productions de l'écrit contenues dans les manuels scolaires en vigueur, et la qualité de leurs productions écrites :**
 - 78,5% des enseignant·e·s enquêtés(es) ont confirmé que les élèves ont un faible penchant pour les activités de production de l'écrit ;
 - 86,8% des enquêtés(es) ont exprimé leur insatisfaction vis-à-vis les productions écrites de leurs apprenant·e·s ;
 - 73% des enseignant·e·s enquêtés(es) ont déclaré que les activités de production de l'écrit proposées dans les manuels utilisés ne répondent pas aux besoins rédactionnels réels des élèves ;
 - 70,5% de notre échantillon ont affirmé que face auxdites activités les élèves tâtonnent et hésitent ;
 - 92,3% des enquêtés(es) affirment que les élèves montrent beaucoup plus d'intérêt aux activités de reconstitution (remettre en ordre des lettres, des syllabes, des mots, des phrases, des paragraphes) ;
 - Seulement 19,2% des enseignant·e·s ont affirmé que les élèves montrent beaucoup plus d'intérêt aux activités de production (activités qui incitent l'élève à produire son propre écrit avec ou sans support donné).

Conclusion

Cette recherche, réalisée auprès de trois-cent-quarante-neuf (349) enseignant·e·s de la Direction Provinciale de Taroudant, a permis de recueillir leurs perceptions quant aux activités de production de l'écrit proposées dans les manuels scolaires de français en vigueur au cycle primaire marocain. Le questionnaire administré, conçu selon l'échelle de Likert et incluant trente-six (36) questions, visait deux principaux objectifs : d'abord, comprendre les opinions des enseignant·e·s sur la qualité et l'adéquation de ces activités pour le développement des compétences en production écrite ; ensuite, explorer leur perception du rapport des élèves à ces activités et de la qualité de leurs productions.

Les résultats révèlent une insatisfaction générale des enseignant·e·s quant à la place et à la qualité des activités de production de l'écrit dans les manuels. En effet, 54,1% des enseignant·e·s estiment que ces manuels accordent une faible importance à la production de

l'écrit, et 76% jugent insuffisantes les activités de ce type. De plus, une majorité d'enseignant·e·s signale que les activités proposées se limitent souvent à des exercices lexicaux ou structuraux, sans encourager les élèves à produire de manière autonome ni à collaborer. Cette lacune est confirmée par le fait que seulement 32,1% des enseignant·e·s perçoivent les activités d'écriture en autonomie comme dominantes dans les manuels, et 69,3% considèrent que celles-ci ne stimulent pas le travail collaboratif. Par ailleurs, une majorité d'enseignant·e·s (65,3%) ne voit pas dans les activités actuelles un moyen de former « l'élève écrivain », capable de maîtriser la production écrite de manière créative et personnelle.

Concernant la perception des enseignant·e·s sur la relation des élèves aux activités de production de l'écrit, les données montrent que 78,5% des enseignant·e·s observent un faible intérêt des élèves pour ces activités, avec une nette préférence pour les exercices de reconstitution, jugés plus accessibles et motivants. Seuls 19,2% des enseignant·e·s rapportent que les élèves s'intéressent aux activités qui les incitent à créer leurs propres écrits. De plus, 86,8% des enseignant·e·s se déclarent insatisfaits de la qualité des productions écrites de leurs élèves, pointant ainsi le manque d'adéquation entre les activités proposées et les besoins rédactionnels réels des élèves.

Ces résultats soulignent l'importance de reconsidérer la conception des activités de production de l'écrit dans les manuels scolaires marocains. Pour que ces activités répondent aux attentes des enseignant·e·s et aux besoins des élèves, il semble essentiel d'intégrer davantage de tâches d'écriture autonome et collaborative, adaptées aux styles d'apprentissage variés et aux niveaux de compétence des élèves. Il serait également pertinent d'inclure des stratégies pour enseigner le processus rédactionnel, comme l'utilisation du brouillon, et de concevoir des exercices favorisant la construction textuelle au-delà de la simple grammaire de phrase.

Bibliographie

- Musial, M. Tricot, A. (2020). Précis d'ingénierie pédagogique. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. Belgique.
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.(2019). Résultats des élèves marocains dans l'étude internationale sur le progrès en littératie PIRLS 2016 (Rapport thématique). Rabat. Maroc.
- Reuter, Y. (1996). Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture. Paris, E.S.F.
- Conférence des Ministres de l'Education des Pays ayant le Français en partage (CONFEMEN). (2022). Qualité de l'éducation un enjeu pour tous. Constats et perspectives. Dakar : Sénégal.
- Denizot, N. (2016). Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique ? Le Français aujourd'hui, 194(3), 35. <https://doi.org/10.3917/lfa.194.0035>
- Bel Lakhdar, A. et al. (2018). Le chemin des lettres (2ème année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Casablanca : Sochepress. Maroc.
- Bel Lakhdar, A. et al. (2019). Le chemin des lettres (4e année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Casablanca : Sochepress. Maroc.
- Benjelloun, A. et al. (2018). Mes apprentissages en français (2e Année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Mohammedia : Librairie Papeterie Nationale. Maroc.
- Benjelloun, A. et al. (2019). Mes apprentissages en français (4e année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Mohammedia : Librairie Papeterie Nationale. Maroc.
- Benjelloun, A. et al. (2021). Mes apprentissages en français (5e année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Mohammedia : Librairie Papeterie Nationale. Maroc.
- Chraïbi, H. et al. (2018). L'Oasis des mots Français (2ème année primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Casablanca : Société d'Édition et de Diffusion Al Madariss. Maroc.
- Chraïbi, H. et al. (2019). L'Oasis des mots Français (3ème année primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Casablanca : Société d'Édition et de Diffusion Al Madariss. Maroc.
- Dbilij, B. et al. (2018). Pour Communiquer en Français (2ème Année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Casablanca : Dar Errachad El Hadita. Maroc.
- Dbilij, B. et al. (2019). Pour Communiquer en Français (4ème année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Casablanca : Dar Errachad El Hadita. Maroc.

- Debbarh, M. et al. (2019). Mon livre de FRANÇAIS (4ème année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Casablanca : Les éditions maghrébines. Maroc.
- Direction des curricula (2020). Dire, faire et agir pour apprendre le français. Livret de l'élève 1re AEP. Ministère de l'Education Nationale de la Formation Professionnelle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Rabat. Maroc.
- El Harrak, A. et al. (2018). L'école des mots français (2ème année primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Casablanca : Librairie des Ecoles. Maroc.
- El Harrak, A. et al. (2019). L'école des mots français (4e année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Casablanca : Librairie des Ecoles. Maroc.
- Gormati, Y. et al. (2021). Parcours Français (6e année de l'enseignement primaire). Livret de l'élève. Rabat : Nadia Edition. Maroc.
- Hadji, H. et al. (2018). Le Nouvel Espace de FRANÇAIS (4ème année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Rabat : Librairie Al Maarif. Maroc.
- Khiara, M. et al. (2018). Mon livre de FRANÇAIS (2ème année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Casablanca : Les éditions maghrébines. Maroc.
- Labrahimi, M. et al. (2018). Le Nouvel Espace de FRANÇAIS (2ème année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Rabat : Librairie Al Maarif. Maroc.
- Mansoum, R. et al. (2021). LE FRANÇAIS PRATIQUE (6e année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Casablanca : Edition El Atlassi. Maroc.
- Marrakchi, R. et al. (2019). Mes apprentissages en français (3e année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Mohammedia : Librairie Papeterie Nationale. Maroc.
- Marrakchi, R. et al. (2021). Mes apprentissages en français (6e année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Mohammedia : Librairie Papeterie Nationale. Maroc.
- Zahi, M. et al. (2021). Pour Communiquer en Français (5e année de l'enseignement primaire). Livret de l'apprenante et de l'apprenant. Casablanca : Dar Errachad El Hadita. Maroc.