



**Thèse présentée par  
MAGDOUD, Amina**

**UNIVERSITE SIDI MOHAMED  
BEN ABDELLAH DES  
SCIENCES JURIDIQUES ET  
POLITIQUES ECONOMIQUES  
ET SOCIALES**

**Vers une approche didactique de  
l'enseignement des sciences  
économiques à l'université marocaine**

---

**Septembre 1999**



17 MAI 2000

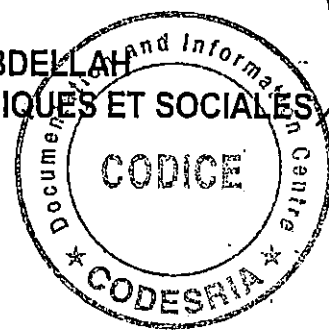
06.03.04

MAG

12094

UNIVERSITE SIDI MOHAMED BEN ABDELLAH  
FACULTE DES SCIENCES JURIDIQUES ECONOMIQUES ET SOCIALES

FES



**VERS UNE APPROCHE DIDACTIQUE DE  
L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES ECONOMIQUES  
A L'UNIVERSITE MAROCAINE**

**THESE**

**POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'ETUDES  
SUPERIEURES ES-SCIENCES ECONOMIQUES**

Présentée et Soutenue Publiquement par:

**M<sup>elle</sup> Amina MAGDOUD**

**MEMBRES DU JURY**

- Président:** ☞ **M. Driss GUERRAOUI, Professeur de l'enseignement Supérieur  
Faculté de droit de RABAT, AGDAL.**
- Suffragants:** ☞ **M. Abdellatif EL M'KADDEM, Professeur de l'enseignement  
Supérieur, Faculté de droit de FES.**
- ☞ **Mme Naïma LAHBIL, Professeur de l'enseignement Supérieur  
Faculté de droit de FES.**
- ☞ **M. Ahmed SILEM, Professeur de l'enseignement supérieur  
Université jean Moulin Lyon 3 FRANCE.**

**Septembre 1999**

# REMERCIEMENTS

*Ce travail a pu aboutir grâce à l'aide très précieuse de mes professeurs à qui j'exprime ma sincère et profonde gratitude:*

*Monsieur Driss GUERRAOUI qui a consacré beaucoup de patience et de disponibilité à la réalisation de ce travail; la confiance dont il a toujours fait preuve à mon égard et son soutien permanent aussi bien moral que matériel m'ont donné courage et persévérance.*

*Monsieur Ahmed SILEM qui a inspiré mes recherches et m'a aidé à m'intégrer au sein de l'équipe de son laboratoire (ERSICO). Les points forts de ce travail je les dois à son autorité scientifique et morale qu'il a bien voulu mettre au service de cette recherche. Qu'il trouve ici l'assurance de ma sincère reconnaissance.*

*Mes vifs remerciements vont aussi à Mme Naïma LAHBIL qui depuis fort longtemps n'a pas cessé de m'encourager, de me soutenir, et de m'orienter afin de faire aboutir ce travail.*

*Je remercie aussi Monsieur Abdellatif EL M'KADDEM qui malgré ses préoccupations professionnelles, m'a fait l'honneur de se joindre au jury pour évaluer ce travail.*

*Mes remerciements vont également à tous les enseignants du département des Sciences Économiques de la faculté de droit de Fès qui ont bien voulu répondre à mon questionnaire.*

*J'adresse enfin mes remerciements les plus profonds à tous ceux qui, de près ou de loin, ont participé de quelque manière que ce soit à l'élaboration de ce travail. Qu'ils trouvent ici l'expression de ma plus vive gratitude et sincère reconnaissance.*

X

*Le présent travail a été réalisé grâce notamment à l'aimable concours et la contribution financière du Conseil pour le Développement de la Recherche en Sciences Sociales en Afrique (CODESRIA). Que les responsables de cette honorable institution trouvent ici l'expression de ma sincère gratitude.*

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

---

---

# INTRODUCTION GENERALE

---

---

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

## **I - Problématique :**

L'université marocaine connaît de nos jours des mutations très profondes tant du point de vue de son public, de plus en plus nombreux et diversifié, que des relations avec son environnement économique et social. Le nombre croissant de bacheliers qui rejoignent l'université conduit à attribuer à celle-ci une fonction de socialisation qu'elle n'avait pas à assurer antérieurement. Par ailleurs, dans le contexte actuel et les perspectives du 21<sup>ème</sup> siècle beaucoup de choses ont changé. Le phénomène de la mondialisation, la logique de compétitivité et de concurrence exigent des comportements économiques plus performants, d'où la nécessité d'une instruction et d'une formation de qualité.

Un nouveau contexte, donc, un nouveau regard sur notre système éducatif s'impose. Bref, beaucoup de changements structurels s'amorcent soit brutalement, soit timidement : nouvelles finalités, nouveaux publics et des contraintes financières font que l'université marocaine connaît de nos jours de nombreux problèmes; les plus importants restent les taux de redoublement et d'abandon qui demeurent très élevés surtout au niveau du premier cycle universitaire.

En effet sur une cohorte de bacheliers, 7,7% seulement arrive à avoir une licence sans redoublement et à peine 23% terminent une licence. Par ailleurs, le nombre des étudiants, trop élevé par promotion, accentue les insuffisances de la formation. Certaines facultés gèrent des effectifs de l'ordre de 15.000 étudiants et ce avec des moyens très insuffisants. L'université n'arrive que difficilement à assurer des débouchés aux étudiants et à leur offrir de nouvelles formations qui répondent mieux aux exigences du contexte économique et social national ; d'après les données de l'enquête nationale, sur la population active urbaine de 1993, le taux de chômage des universitaires se situe autour de 30%.

Tous ces problèmes, les aspects linguistiques, ceux de l'encadrement, ceux relatifs au statut des enseignants et l'ouverture de l'université sur le monde extérieur soulèvent des problèmes épineux.

Ces changements et les difficultés qu'elles soulèvent font que le modèle pédagogique traditionnel tend à devenir inadéquat et appelle de la part des universitaires de nouvelles approches pédagogiques et, de la part des responsables, une mise en place de structures pédagogiques adéquates dans le cadre d'une grande réforme de l'enseignement supérieur.

Les problèmes pédagogiques sont rarement explorés à l'université; très souvent, ces problèmes sont soulevés uniquement au niveau du secondaire. Domaine nouveau, la pédagogie universitaire reste difficile à cerner pour tout chercheur souhaitant analyser sa dimension et ses perspectives.

Nous tenterons dans ce travail de mener une réflexion sur la didactique de l'économie dans le premier cycle universitaire au Maroc : outre l'analyse de la problématique didactique, notre travail vise à esquisser des stratégies de changement susceptibles d'aider les enseignants à adopter des pratiques plus adéquates aux nouvelles missions de l'université et à proposer quelques outils pouvant contribuer à améliorer l'efficacité de l'enseignement supérieur à savoir la qualité du savoir transmis et celle de l'étudiant. De ce fait notre approche consiste à poser le problème de l'enseignement à l'université dans le cadre général du système éducatif à savoir l'enseignement en tant que savoir transmis et la formation avec une vision prospective afin de relever les défis auxquels va être confrontée notre université au siècle prochain.

Cette problématique est d'un intérêt fondamental surtout à un moment où nous sommes tous interpellés pour réfléchir ensemble sur les voies et les moyens susceptibles de contribuer à résoudre les divers problèmes dont souffre notre système d'enseignement. Cette piste de recherche est cependant difficile à explorer à cause notamment de la rareté des travaux dans ce domaine, du peu d'intérêt accordé par la plupart des enseignants à la didactique universitaire et des difficultés méthodologiques inhérentes à la recherche sur la didactique.

## II - Cadre d'analyse et hypothèses de travail

L'analyse didactique de toute discipline est permise dès lors qu'elle est enseignée. Pour A. Beitone et A. Legardez<sup>1</sup> « *la réflexion sur la didactique des sciences économiques et sociales doit s'ériger en termes d'étapes du développement cognitif, de repérage des obstacles et de construction de stratégies d'apprentissage* ». Ces deux auteurs schématisent les interrelations dans le système didactique par la relation tripolaire:



A travers ce schéma, on remarque que la didactique s'intéresse à la fois à la capacité de l'enseigné à s'approprier un savoir, à celle de l'enseignant qui transmet un savoir et à la manière dont le savoir enseigné est construit et transmis. La problématique didactique met donc en relief trois dimensions: la transposition didactique, l'analyse des représentations et les stratégies pédagogiques.

### 1 - La transposition didactique

Cet aspect, qui constitue le pivot du système éducatif, caractérise le passage du savoir issu de la recherche au savoir enseigné proposé dans les manuels universitaires. Comme le souligne Y. Chevallard<sup>2</sup> : « (...) *Pour que l'enseignement d'un élément du savoir soit possible, cet élément doit avoir subi certaines transformations qui le rendent apte à être enseigné, car le savoir enseigné est différent du savoir à enseigner* ». L'intérêt de cette problématique est de permettre d'appréhender les problèmes auxquels se heurte l'enseignant dans l'élaboration et la transmission des connaissances et du savoir sous une forme enseignée. Les résultats de cette étude devraient permettre de mettre en évidence la nécessité de repenser la formation des enseignants du supérieur en y intégrant la composante didactique.

---

<sup>1</sup> A. Beitone et A. Legardez : « *Enseigner l'économie quelques réflexions pour une approche didactique* » CERPE, Faculté des sciences économiques, Aix en Provence, novembre 1989.

<sup>2</sup> Y. Chevallard : « *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné* ». Grenoble, La pensée sauvage, 1985, p. 13.



## **2 - l'analyse des représentations**

En s'attaquant à l'analyse de l'appropriation du savoir par l'élève, la didactique fait appel à la psychologie cognitive et aux autres sciences de l'éducation dont le phénomène de représentations, c'est-à-dire les réactions de l'élève face aux nouvelles connaissances acquises.

Le concept de représentation s'intéresse au système de prénotions et aux connaissances dont sont dotés les apprenants avant l'acte d'apprentissage. L'intérêt de l'étude de cette problématique pour l'enseignant est d'expliquer les obstacles à l'acte d'apprentissage. Ceux-ci relèvent du problème du langage, de l'incompatibilité entre la représentation scientifique et les représentations sociales d'une notion. Ils prennent également en compte l'influence de l'environnement économique et social des apprenants.

L'apport fondamental à ce niveau est d'examiner en quoi la connaissance des représentations que les étudiants se font du savoir économique peut guider l'enseignant. La représentation s'avère aussi un outil d'évaluation et de diagnostic de tout apprentissage.

## **3 - Les stratégies pédagogiques**

La didactique s'intéresse aussi au problème de la formation des enseignants. De ce fait elle fait appel à la pédagogie et aux stratégies pédagogiques à adopter.

Comme l'ont souligné J.P. Astolfie et M. Develay<sup>1</sup> « *la notion de stratégie pédagogique ne prend son véritable sens dans le cadre de la didactique des sciences que lorsque l'on prend en compte les représentations comme outil*

---

<sup>1</sup> J.P. Astolfie et M. Develay « *La didactique des sciences* » Paris, PUF, 1989, p 9.

*d'évaluation et de diagnostic de tout apprentissage* ». Pour ces deux auteurs, l'utilité des représentations se situe à plusieurs niveaux:

- Elles peuvent être émergées avant toute introduction de connaissances nouvelles dans le but de connaître la situation cognitive de la classe.
- Elles peuvent être utilisées comme indicateur de l'évaluation des résultats obtenus par les apprenants.
- Elles peuvent servir comme moyen d'organiser l'activité de la classe et de la planifier.

L'approche de A.Beitone et A.Legardez concernant la problématique didactique en science économique semble pertinente et peut donc constituer un cadre d'analyse adéquat pour notre étude. Ainsi avons-nous été motivés par le désir de connaître dans quelles conditions l'initiation et l'information économique peuvent être véritablement réappropriées par ceux qui les reçoivent et dans quelle mesure les problèmes pédagogiques font partie des préoccupations des enseignants.

Dans ce cadre nous tenterons, par une méthode essentiellement clinique, de cerner les attitudes des enseignants quant à l'importance qu'ils accordent à la pédagogie universitaire. De ce fait deux questions fondamentales seront posées :

- 1) Quelles sont les attitudes des enseignants et des étudiants à l'égard du savoir transmis ?
- 2) Quelle est la meilleure façon de transmettre ce savoir ? Est-ce par le biais d'une bonne didactique de la matière ou par le biais d'une bonne relation entre enseignants et étudiants ?

Ceci étant, les informations qui pourront nous renseigner sur les attitudes des enseignants seront recherchées à travers le questionnaire que nous avons établi à cet égard ; de même le point de vue des étudiants en ce qui concerne les attentes de

savoir et les relations avec les enseignants sera examiné dans un questionnaire adressé aux étudiants.

### **III - Méthode adoptée**

La méthode adoptée dans le cadre de notre recherche est la réalisation d'études sur la base d'enquêtes menées auprès des étudiants et du corps enseignant des facultés des sciences juridiques économiques et sociales afin d'identifier les problèmes auxquels se heurte la pratique pédagogique dans l'enseignement des sciences économiques à l'université. Dans ce cadre, nous avons lancé deux grandes enquêtes d'envergure nationale.

#### **1 - Enquête auprès des enseignants**

Cette enquête menée auprès d'un échantillon assez représentatif d'enseignants de six facultés de droit ( Fès - Rabat - Casablanca - Meknès - Marrakech - Oujda ), a été articulée autour de deux axes; le premier concerne la conciliation entre recherche et enseignement et le deuxième concerne la transposition didactique et les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants ( cf. Questionnaire).

Concernant le premier aspect, L'enquête va permettre de mettre en évidence la difficulté croissante des enseignants à concilier entre la recherche et l'enseignement.

S'agissant du deuxième aspect notre questionnaire comporte aussi un volet qui permettra d'appréhender les problèmes auxquels se heurte l'enseignant dans l'élaboration et la transmission des connaissances et du savoir sous une forme enseignée. Dans cet esprit, un des volets du présent travail est de réfléchir sur les modalités d'élaboration de manuels et ouvrages d'analyse économique répondant à ce souci; de même établir une analyse comparative entre les manuels et ouvrages économiques d'une part les cours dispensés par les professeurs du premier cycle universitaire d'autre part.

## **2 - Enquête auprès des étudiants**

Notre population enquêtée a été constituée d'une façon assez diversifiée portant sur deux groupes d'étudiants en sciences économiques de l'université de Fès : un groupe de première année (composé d'étudiants au début de leur formation) et un autre groupe de deuxième année (composé d'étudiants qui se sont déjà familiarisés avec le savoir économique). Notre questionnaire a été élaboré en fonction d'un certain nombre d'objectifs à savoir l'importance de la connaissance de l'économie par les étudiants et la manière dont elle est utilisée dans le domaine de la formation.

Trois aspects ont été privilégiés dans la conception de ce questionnaire :

- Etudier le profil et le cursus scolaire des étudiants enquêtés.
- Identifier les sources d'information économique.
- Tester le degré de maîtrise de certaines notions en économie.

Concernant le premier point: nous avons notamment réalisé l'importance de connaître l'environnement socio-économique des étudiants et les raisons de leur orientation vers la branche sciences économiques à l'université.

Le deuxième volet comporte des questions ayant trait aux sources d'information économiques chez l'étudiant. Il s'agit, plus précisément,

- De savoir si les apprenants maîtrisent préalablement (avant toute initiation au savoir économique) quelques outils d'analyse et concepts économiques;
- D'appréhender l'influence de l'environnement socio-économique sur la formation des apprenants ;
- De tester dans quelle mesure l'information économique préalablement acquise par l'apprenant constitue un obstacle à l'assimilation du savoir économique. Notre objectif à ce niveau est d'examiner en quoi la

connaissance des représentations que les étudiants se font du savoir économique peut guider l'enseignant à surmonter les problèmes pédagogiques à l'université.

Le troisième aspect porte sur les questions relatives à l'acquisition de la connaissance en sciences économiques.

A cet égard, nous tenterons d'appréhender les obstacles scientifiques et linguistiques qui rendent difficile, voire parfois impossible, l'acquisition de certaines notions de base se rapportant à l'enseignement des sciences économiques.

Cet aspect du questionnaire a pour objectif d'analyser le degré ou l'aptitude de l'étudiant en sciences économiques à maîtriser la connaissance économique et éventuellement chercher à identifier les causes d'échec des étudiants.

A partir des résultats mis en évidence par notre enquête, nous comptons formuler des recommandations portant sur une meilleure pratique didactique et pédagogique dans l'université marocaine.

### **2.1 - Les critères de sélection des éléments constitutifs de l'échantillon**

La population enquêtée, constituée d'un groupe de cent étudiants de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années (100 étudiants pour chaque section), est globalement représentative de l'ensemble des inscrits en licence de sciences économiques.

Le choix de l'échantillon s'explique aisément : s'agissant des étudiants de 2<sup>ème</sup> année, ceux-ci se sont déjà familiarisés avec l'analyse économique de base et viennent d'entamer le cours de « Monnaie et répartition » qui constitue pour nous le champ sémantique de l'analyse des représentations.

Ainsi le questionnaire adressé à cette catégorie d'étudiants a-t-il pour but d'établir un diagnostic des préacquis avant le cours qui leur sera dispensé.

Nous avons par ailleurs estimé qu'il était plus opportun et plus judicieux de nous adresser aux étudiants de 2<sup>ème</sup> année qui ont déjà reçu un enseignement en « Monnaie et répartition » afin de nous faire une opinion objective sur la matière enseignée, tester l'efficacité des séquences pédagogiques et apprécier en termes d'évaluation et d'enrichissement les réponses recueillies. De ce fait, l'enquête a été élaborée au mois de mars.

## **2.2 - l'organisation de l'enquête**

Nous avons tenu à ce que le questionnaire soit simple et facile ; la simplicité des questions permet de collecter les réponses spontanées des enquêtés et de mieux interpréter les réponses recueillies. La formulation des questions a été conçue conformément à la typologie suivante:

Des questions dichotomiques appelant des réponses par oui ou par non ; des questions à choix multiples, questions ouvertes qui laissent aux répondants la possibilité de formuler eux-mêmes tous les aspects de leurs réponses.

La prédominance des questions fermées dans notre questionnaire est imputable aux possibilités de traitement de données qu'offre le logiciel « SPHINX » à l'aide duquel nous avons procédé au dépouillement dudit questionnaire.

Loin de prétendre épuiser un thème aussi complexe que la problématique didactique, nous souhaitons inscrire notre étude, avec ses lacunes et faiblesses, dans une perspective plutôt d'esquisse ou de diagnostic du sujet. Notre objectif est de soulever au moins quelques interrogations concernant une sensibilisation des enseignants du supérieur à la didactique.

Ce travail sera mené selon un enchaînement retracé par le plan suivant :

- Un chapitre préliminaire sera consacré à la présentation des concepts didactiques. Ce chapitre doit permettre d'une part de préciser bon nombre de

concepts clés, généralement sujets à confusion et d'autre part de mettre en évidence le statut épistémologique de la didactique.

- Une première partie sera intitulée : *Les aspects fondamentaux de la didactique des sciences économiques*. Dans cette partie nous allons essayer de présenter le cadre d'analyse de notre recherche c'est à dire voir comment la transposition didactique (Chapitre I) et le phénomène de représentations (Chapitre II) constituent deux éléments importants de la didactique à l'université.
- La deuxième partie est intitulée : *Les stratégies pédagogiques de l'enseignement de l'économie à l'université marocaine*. Elle sera consacrée surtout au volet le plus important du système éducatif à savoir la formation, que ce soit, Celle des étudiants ou des enseignants.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

---

## **CHAPITRE PRELIMINAIRE :**

**QUELQUES CONCEPTS FONDAMENTAUX DE LA DIDACTIQUE**

---

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE



## INTRODUCTION

Afin de cerner les aspects fondamentaux de la didactique des sciences économiques, il est opportun, dans un premier temps de présenter quelques concepts clés de la didactique. Une telle présentation permettrait d'une part de préciser bon nombre de concepts, généralement sujets à confusion et de mettre en évidence le statut épistémologique de la didactique, et d'autre part, d'identifier les axes majeurs autour desquels s'articule toute réflexion didactique ; il s'agit de la transposition didactique et des représentations sociales.

L'approche de la notion de didactique se fera par son historique. Nous tenterons, dans un premier temps, de situer sa place dans les sciences de l'éducation, notamment son statut épistémologique, pour analyser, dans un deuxième point, la dimension de cette approche dans l'enseignement des sciences économiques afin d'identifier les différents aspects qui vont constituer les axes de notre première partie.

### SECTION I : Définition et historique du mot didactique

D'après le Grand Larousse Encyclopédique le terme "didactique" fut son apparition au moyen-âge (1554). « *Le terme didactique vient du grec didaktitos et il s'applique alors à un genre de poésie qui prend pour sujet l'exposé d'une doctrine, de connaissance scientifique ou technique* »<sup>1</sup>. Ceci s'explique par le fait que les sciences n'étaient pas encore avancées et les savoirs n'étaient pas encore diversifiés. La diffusion des connaissances se faisaient à travers la poésie, moyen de communication et de transmission du savoir.

---

<sup>1</sup> J.P. Astolfi et M.Develay. Op. cit, p.4

L'adverbe « didactiquement » fut ensuite admis par l'Académie française en 1835. En 1903 parut le premier grand ouvrage consacré à la pédagogie expérimentale «*Experimentale didaktik* » dont l'auteur est W.Lay.

Vers les années cinquante paraît le livre de H.Aebli<sup>1</sup>, intitulé "Didactique psychologique", dans lequel l'auteur considère que la didactique est une règle de conduite inspirée des idées développées par J. Piaget sur les conceptions de l'intelligence et de la psychologie cognitive. C'est ainsi que "Le Robert" dans son édition de 1955 a défini la didactique comme « l'Art d'enseigner », la même définition se trouve dans le dictionnaire « littré », édition de 1960, et, plus tard, dans l'édition de 1968 de "l'Encyclopaedia Universalisa" avec, comme signification «pédagogie» ou tout simplement «enseignement ». Ainsi avec le développement de l'enseignement, la didactique va-t-elle trouver son champ fertile pour s'intéresser aux pratiques pédagogiques utilisées dans l'enseignement. Elle va de ce fait entretenir des relations étroites avec les sciences de l'éducation notamment la pédagogie.

E. Decarte<sup>2</sup> est le premier à demander qu'un statut scientifique spécifique soit donné à une nouvelle discipline pour laquelle il propose le terme de «didaxologie» et qui serait consacrée à l'étude d'une méthodologie déductive générale de l'enseignement basée sur la recherche empirique.

On voit ainsi apparaître, pour la première fois, une approche nouvelle différente de la pédagogie classique.

De ce fait, depuis fort longtemps la didactique ne peut être différenciée des sciences de l'éducation ; ce n'est que vers les années 1980-1985 que la place de la didactique s'affirme.

---

<sup>1</sup> H. Aebli. *Didactique psychologique*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1951.

<sup>2</sup> E. Decarte, *Les fondements de l'action didactique*, Bruxelles, de Boeck, 1979.

Elle intègre désormais deux types de réflexion, de nature épistémologique et psychologique. En effet c'est avec l'ouvrage collectif coordonné par A.Giordan<sup>1</sup> qu'apparaît pour la première fois une distinction entre la pédagogie et la didactique, les auteurs présentent la pédagogie comme étant souvent fondée sur la « *tradition et l'empirisme* » suggèrent que la didactique doit être une étude « *critique théorique* » reposant sur un corpus d'hypothèses pédagogiques étayées par des approches épistémologiques et psychologiques devant déboucher sur « *une approche rationnelle des problèmes pédagogiques* ».

En conclusion, la définition du terme "didactique" a connu une évolution au fil des années. Les définitions successives « *règle de conduite* », « *mode d'analyse des phénomènes de l'enseignement* » et « *méthodologie générale déductive* » montrent les difficultés qu'a eues la didactique à s'affirmer aussi bien sur le plan scientifique qu'institutionnel.

### § I - Place et statut de la didactique

La didactique est-elle une méthode, une science ou une simple technique? Doit-elle exister à l'université et dans les U.F.R des Sciences de l'éducation ?. Toutes ses questions montrent que la place de la didactique ne s'est faite que progressivement. Dans un département de physique, la didactique analyse les notions de loi, théorie et fait qui sont les concepts fondamentaux de la discipline. En revanche, dans un département de didactique rattaché à une faculté ou une école des sciences de l'éducation, la didactique sera rattachée aux problèmes pédagogiques et psychologiques dans le domaine éducatif. Bref la didactique reste ici considérée comme une méthode d'enseignement assimilée à la pédagogie.

De ce fait, plusieurs auteurs se sont interrogés sur la place de la didactique dans le domaine des sciences en général et celui des sciences de l'éducation en

---

<sup>1</sup> A.Giordan,JP. Astoffi et M.Develay *L'élève et/ou les connaissances scientifiques*, Berne., Peter Lang, 1983.

particulier. Ainsi, pour Philippe Meirieu<sup>1</sup>, didactique et pédagogie restent inséparables dans la mesure où elles relèvent toutes les deux du domaine de l'apprentissage. « *Le débat opposant la pédagogie centrée sur l'apprenant et la didactique centrée sur le savoir reste stérile parce que l'apprentissage, c'est précisément la recherche, il est le seul capable d'intégrer les doubles réflexions nécessaires* » d'essence pédagogiques et didactiques. Guy Avanzini<sup>2</sup> souligne pour sa part que « *la didactique a toute sa portée et son ampleur, mais elle ne l'atteint que prise en compte dans un ensemble plus vaste et à condition d'accepter le facteur d'initiation, de fortuité que l'approche expérimentaliste prétend en vain réduire mais que la considération des situations réelles oblige à introduire* ». On remarque, que même si la didactique a évolué de la poésie à l'enseignement, elle reste néanmoins difficile à différencier de la pédagogie.

Globalement deux approches des liens entre didactique et pédagogie sont actuellement avancées.

- Didactique et pédagogie restent individualisées. Les recherches en didactique renvoient à une réflexion épistémologique seule capable de fonder un savoir à enseigner. Dans cette optique, on peut considérer que la didactique s'arrête à la porte de la classe.
- Didactique et pédagogie peuvent en théorie se différencier mais en pratique elles doivent s'intégrer. De la sorte, les recherches en didactique ne peuvent s'arrêter aux portes de la classe.

Comme le montrent J.P. Astoffi et M. Develay<sup>3</sup>, la didactique dans ses relations avec la pédagogie va donner lieu à deux courants différents : le premier affirme que les deux disciplines (didactique et pédagogie) ont des objets distincts.

---

<sup>1</sup> Philippe Meirieu, "Pédagogie et didactique". In *didactique et Pédagogie générale*. Nancy, MAFPEN, 1987, P. 24

<sup>2</sup> G. Avanzini . « *A propos de la didactique et didactique d'aujourd'hui* », revue Binet-Simon, n°606, 1986

<sup>3</sup> JP Astoffi M. Develay op. cit. P.43.

La recherche en didactique ne doit pas prendre en considération les conclusions de transmission du savoir. Elle doit se contenter de l'analyse du savoir lui-même dans le but d'innover les contenus à enseigner. Dans cette conception, la didactique devient synonyme de l'analyse des méthodes, des principes et des résultats de la science. Autrement dit elle doit se limiter à la seule réflexion épistémologique.

Le second courant, à l'encontre du premier, défend l'hypothèse selon laquelle l'appropriation du savoir, objet de la didactique, nécessite à la fois les apports de la réflexion épistémologique et ceux de la réflexion pédagogique. La didactique et la pédagogie ne peuvent guère être séparées en pratique et ce n'est qu'en théorie qu'il est possible de prévoir des démarcations ; d'une autre manière, toutes les deux doivent s'intégrer dans une réflexion plus générale, à savoir l'apprentissage, comme l'a d'ailleurs signalé Philippe Merieu. Dans cette optique, la didactique intervient à deux moments :

- Dans un premier moment, elle analyse le contenu à enseigner et de ce fait elle s'assimile à une étude épistémologique.
- Dans un second moment, elle se préoccupe des situations de classe afin d'analyser comment il est possible de traduire en actes pédagogiques une intention éducative.

Le débat ne se limite cependant pas au seul rapport entre didactique et sciences de l'éducation. Il porte également sur le statut scientifique et épistémologique de la didactique :

#### ➤ *Statut scientifique de la didactique*

Si quelques chercheurs accordent à la didactique un statut scientifique ou au moins une autonomie par rapport à d'autres disciplines, d'autres, au contraire, soutiennent que la didactique ne saurait prétendre à la scientificité, difficilement admise pour les sciences humaines. Il n'existe pas d'unanimité sur la scientificité de

la didactique, tout le monde au contraire s'accorde que celle-ci constitue un champ de recherches, à part entière, intéressant les pratiques éducatives.

### ➤ *Statut épistémologique de la didactique*

La didactique, de part sa définition même qui nous renseigne les conditions de la production du savoir, intègre un ensemble de réflexions aussi bien psychologiques qu'épistémologiques; la didactique s'intéresse aux méthodes, aux principes et aux conclusions d'un savoir. De ce fait l'épistémologie reste d'un apport considérable pour la didactique.

#### **A - Didactique et réflexion épistémologique**

La relation entre la didactique et l'épistémologie est incontestable. Elles ont toutes les deux pour objet d'analyser la constitution du savoir. La didactique s'intéresse au savoir enseigné et la réflexion épistémologique analyse le savoir en général c'est-à-dire celui des experts.

Pour mettre en évidence ce rapport, qui se propose de présenter sommairement, dans un premier point, la réflexion épistémologique d'une manière générale et dans un second point les principaux éléments épistémologiques qui entrent en relation directe avec la didactique des sciences.

La réflexion épistémologique peut être abordée en analysant d'une part son objet et d'autre part en se référant à la méthodologie qui constitue son point d'appui dans l'analyse des formes de formulation des sciences. Ces deux points seront évoqués successivement.

#### **1 - Objet de la réflexion épistémologique**

Le terme «épistémologie» provient, du point de vue étymologique, des termes grecs «épistémé» c'est-à-dire science ou connaissance et "logos" : discours ou théorie. Epistémologie veut donc dire théorie de la science ou discours sur la connaissance. Au début, elle était conçue comme une branche de la philosophie qui

L'épistémologie est une discipline qui a pour objet d'étudier le processus de naissance et de développement du discours scientifique et de ses méthodes scientifiques.

## **2 Place de la méthodologie dans la réflexion épistémologique :**

La méthode c'est la manière, les protocoles, les règles, les démarches qui président à la production de la connaissance scientifique. La méthodologie c'est la réflexion sur la manière, les règles et les moyens de produire les connaissances scientifiques.

L'épistémologie inclut donc la méthodologie car tout discours sur la science doit nécessairement inclure l'étude des règles de production de cette science. Il faut cependant indiquer que si la méthodologie revêt un statut positif, dans l'étude des méthodes de production de la connaissance, l'épistémologie, elle, est une réflexion à caractère normatif.

Les règles et les principes de la méthodologie sont assez généraux et souples pour être applicables à chaque discipline. La méthode scientifique est donc relative. Elle n'est pas figée mais remodelable en fonction de la discipline.

Lorsque l'épistémologie se cantonne à l'étude des formes de formulation des sciences c'est-à-dire aux structures du langage et aux méthodes de représentation du réel, dans ce cas elle est presque confondue avec la méthodologie. Toutes les deux désignent l'étude des méthodes et des moyens utilisés dans les sciences pour parvenir à accroître les connaissances et les systématiser sur le plan didactique. L'analyse épistémologique nous renseigne sur les conditions de production du savoir ; elle répond ainsi aux questions suivantes :

- Quels sont les éléments clés qui permettent de saisir la signification profonde d'un thème donné ?
- Quels concepts ou «objet de savoir» sont mis en œuvre ?

- Comment penser les lois et les théories ?

Ce sont là un ensemble de questions dont la réponse aidera le formateur à comprendre la structure d'un savoir scientifique donné afin de favoriser son élaboration en savoir enseigné et sa transmission.

La didactique et la réflexion épistémologique dans le cadre de la construction du savoir et de la méthodologie s'intègrent et se complètent pour permettre une appropriation plus efficace du savoir. L'analyse de quelques concepts épistémologiques semble importante pour montrer ce rapport.

**B - Quelques éléments épistémologiques essentiels qui concourent à l'élaboration de la didactique des sciences**

La didactique entretient des rapports avec l'épistémologie dans le domaine de la construction du savoir; ce rapport se renforce encore davantage par le biais des éléments épistémologiques qui concourent à l'élaboration de la didactique des sciences. Il n'est évidemment pas possible d'évoquer tous les éléments qui interviennent dans la didactique des sciences. On se limitera aux notions suivantes: fait, obstacle, et concept.

**1 - La notion de fait**

En général la science a pour objet l'explication du réel. Cette explication consiste à rendre compte du pourquoi d'un phénomène. Cependant, les faits ne peuvent avoir de sens que par rapport à une théorie préexistante, cela revient à dire qu'un fait n'a pas de signification en lui-même et ce n'est que par rapport à une pratique scientifique qu'il prend un sens.

Il est à signaler aussi que la description d'un fait donne lieu à des interprétations différentes de la part des chercheurs : A titre d'exemple, la crise de 1929 ne peut pas avoir de signification scientifique, si elle n'est pas rapportée à la pensée économique et idéologique dominante de l'époque, c'est-à-dire la pensée



classique et néoclassique. De même la crise n'est pas interprétée de la même façon par les keynésiens et les marxistes. Ces derniers considèrent la crise comme résultante logique de la nature de l'économie marchande capitaliste et de ses contradictions. Les keynésiens refusent cette idée et estiment que la crise est due au fait que l'économie ne peut pas être régulée par les simples mécanismes du marché, l'État doit être interventionniste. Ainsi la diversité des interprétations d'un même fait pose une question didactique importante. Là encore, la réflexion épistémologique constitue un apport primordial à toute action didactique.

## **2 - La notion d'obstacle épistémologique**

Cette notion consiste à penser la science en termes de ruptures et non en terme de continuité, la science avance dès qu'elle dépasse les obstacles qui lui posent difficultés. On se propose d'en citer quelques-uns à titre d'illustration :

- L'obstacle technique : Il est relatif aux outils et techniques utilisés dans la recherche scientifique. Il est généralement rompu par le développement technologique. C'est dans ce sens que l'invention de la boussole a été décisive dans le développement de la connaissance géographique. La science évolue dans l'histoire en parallèle avec le développement du matériel qui la supporte.
- L'obstacle idéologique et théologique : Pour illustrer cet obstacle, citons un exemple très connu. Celui de l'Eglise et le rôle qu'elle a joué à un moment donné en Europe et même ailleurs comme obstacle à toute pensée scientifique; d'autres obstacles pourraient être identifiés, le poids des traditions et des exigences sociales en constitue un exemple très significatif.

Cette notion d'obstacle épistémologique, chère à la réflexion épistémologique, est dotée d'une importance particulière pour la recherche en didactique. En effet, celle-ci doit non seulement déterminer les difficultés qui ont caractérisé la formation historique de la connaissance mais aussi mettre en évidence les façons par lesquelles elles ont été rompues.

### **3 - La notion de concept**

Le concept désigne les relations qui se retrouvent dans des situations brutes et non les situations elles-mêmes.

Le concept est une représentation théorique qui se définit par son contenu. Le concept doit être rapporté à un champ conceptuel bien défini, c'est d'ailleurs, semble-t-il, ce qui explique le classement des concepts en concepts énumératifs (âge-sexe), concepts statistiques (tendance centrale, dispersion) et concepts à caractère global et complexe (pays sous-développés, tiers-monde). Ces trois caractéristiques épistémologiques sus-mentionnées du concept posent trois questions didactiques fondamentales. La première intéresse les concepts construits en classe. Ils doivent avoir un caractère explicatif. La seconde est relative au niveau de formation d'un concept.

Un bon apprentissage nécessite la prise en compte des différents niveaux d'abstraction d'un concept. La recherche en didactique doit permettre une utilisation convenable des différentes formulations tout en tenant compte du niveau scolaire de l'élève. Enfin, la troisième question qui se pose est liée au champ conceptuel d'un concept. Une situation d'apprentissage doit-elle prendre en considération le champ conceptuel d'un concept ou non ?

Cette question est d'autant plus importante en économie que chaque paradigme ou courant de pensée possède son propre appareil conceptuel. Il s'agit là d'une question didactique importante qui ne doit pas être sous-estimée<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Nous reviendrons ultérieurement sur une analyse plus détaillée de cette question. Cf. Chap.1 de notre première partie

#### **4 - Théories et modèles**

La théorie est un ensemble cohérent qui rassemble des concepts et des lois. Dans un but purement explicatif, la théorie est généralement traduite sous forme d'un modèle. Ce dernier permet d'une part la représentation de ce qui peut être caché, étant donné qu'il fait fonctionner des variables représentatives. D'autre part il permet la mise en place d'un système complexe à résoudre tout en manipulant des systèmes. Le modèle n'a pas un pouvoir explicatif total, il n'a qu'une valeur pratique relative. A titre d'exemple, la concurrence pure et parfaite n'existe pas dans la réalité et pourtant elle a été modélisée.

Le modèle ne constitue qu'une représentation figurée de la théorie. Il n'est, en aucun cas, la réalité elle-même. De cette caractéristique épistémologique découle une question didactique importante.

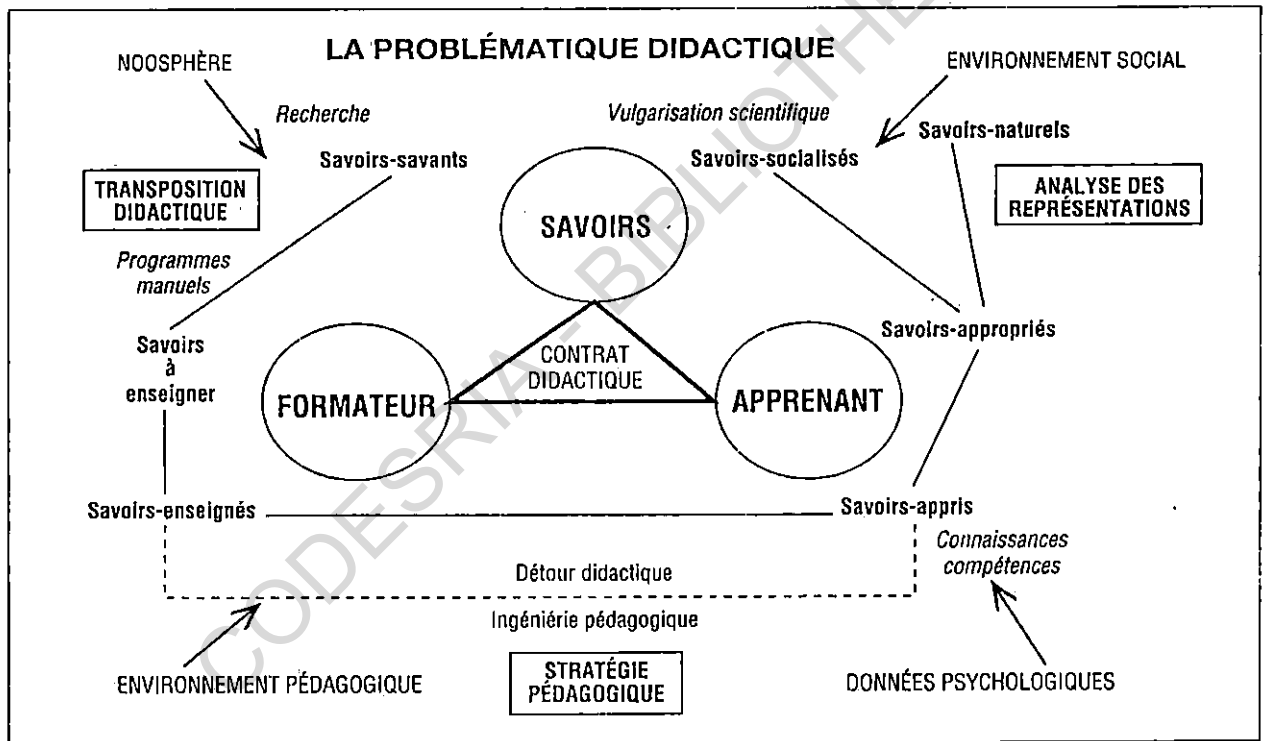
On conclut, on peut dire que la recherche en didactique n'est pas étrangère à la réflexion épistémologique. Elle doit, au contraire, non seulement s'intéresser à ses apports mais aussi être en mesure de suivre son évolution. Cependant, la didactique ne se limite pas à la seule critique de la connaissance. Elle s'intéresse également à sa transmission et aux processus d'apprentissage.

#### **SECTION II : La didactique et le processus d'apprentissage**

Le processus d'apprentissage constitue un domaine important dans l'étude de la didactique. Il peut être défini comme étant l'ensemble des activités organisées dans le temps par lesquelles un individu parvient à apprendre c'est-à-dire à intégrer un objet de savoir. Ce processus peut être soit un processus d'élaboration individuelle des connaissances et, de ce fait, il est largement influencé par le social, soit un processus formalisé d'éducation. Sans trop nous attarder sur l'étendue du domaine et le statut de la didactique nous pouvons considérer que la didactique est une discipline scientifique ayant pour objectif l'étude de l'ensemble des phénomènes d'enseignement ; elle ne concerne pas seulement le savoir, mais elle

s'intéresse aussi aux autres aspects de la pédagogie, comme la relation enseignant/enseigné, l'évaluation...etc.). Ce caractère multidimensionnel de la didactique est souligné notamment par S.Johsuam et J.J.Dupin<sup>1</sup>, pour qui; « *la didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de la transmission de la « culture » propre à une institution et les conditions de l'acquisition des connaissances par un apprenant* ».

Cette définition a été représentée à l'aide d'un schéma par Alain Beitone et Alain Legardez<sup>2</sup> en partant d'un triangle: **Savoir** → **formateur** → **apprenant** :



<sup>1</sup> S. Johsuam, J.J. Dupin : *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris, PUF, 1993 p.2.

<sup>2</sup> A. Beitone et A. Legardez : *Travaux en didactique des sciences économiques et des sciences sociales*, Publications de l'université de Provence, 1997, p 37.

Le schéma suivant permet de mettre en évidence trois champs de réflexion :

- Les problèmes posés aux formateurs par le passage des « savoir-savants » aux « savoirs-enseignés » ( le processus "enseigner").
- Le repérage des obstacles aux apprentissages ( le processus "apprendre").
- La nécessité de construire une stratégie didactique pour faciliter les apprentissages (le processus "former") ;

Ainsi pouvons-nous alors préciser les axes d'analyse de la problématique didactique qui nous semblent pertinent aussi bien dans les sciences économiques que dans les autres sciences.

### **§ I - Les axes d'analyse de la problématique didactique**

La didactique, discipline relativement récente, ne prétend pas apporter de solutions complètes à tous les problèmes liés aux apprentissages. Les concepts qu'elle propose sont cependant de nature à aider les enseignants dans la pratique de leur métier.

La didactique se définit mieux par une analyse particulière des concepts qu'elle fait fonctionner (transposition didactique, représentation, contrat didactique... etc.), certains d'entre eux ont été empruntés à d'autres sciences, d'autres ont été forgés dans son nouveau cadre théorique.

Il ressort de l'analyse menée jusqu'ici que La problématique didactique se développe autour des dimensions suivantes:

- 1 - La transposition didactique qui se définit comme le passage de la connaissance scientifique à la connaissance à enseigner, c'est une réélaboration du savoir sous une autre forme. (cf. chapitre I).
- 2 - L'analyse des représentations sociales s'intéresse au système complexe d'explication du réel (assemblage de pré-notions et de connaissance) dont sont

dotés tous les apprenants, ainsi que des problèmes de l'ancrage des nouvelles connaissances au sein de ce système.

**3** - « La stratégie pédagogique » qui concerne le passage des savoirs "enseignés" par les enseignants aux "savoirs appropriés" par les apprenants ; elle passe par "le contrat didactique" relation le plus souvent implicite entre le formateur et le groupe des apprenants. Cette stratégie conduit à l'acte pédagogique proprement dit qui intègre outre des données d'ordre psychologique, les contraintes de l'environnement pédagogique. Les principaux axes de la problématique didactique ainsi identifiés, nous aborderons, dans un premier temps, la transposition didactique et les représentations sociales ; la présentation de « la stratégie pédagogique » sera renvoyée à la deuxième partie.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

---

---

# PREMIERE PARTIE

la didactique des sciences économiques

---

---

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

## INTRODUCTION :

La didactique des sciences économiques est relativement récente, elle n'a pas le privilège de l'ancienneté de la didactique des mathématiques ou, de celle des sciences physiques (mère de la recherche en didactique).

Les professeurs de sciences économiques s'ouvrent depuis peu aux réflexions de type didactiques. Les recherches dans le domaine étaient presque inexistantes. Les seules qu'on peut noter à cet égard, relatives à la pédagogie de l'économie, sont celles menées par certains centres de recherche spécialisés en la matière. Il s'agit notamment de l'IRPE.A.C.S.-C.N.R.S. de Lyon<sup>1</sup>, du CERPE.<sup>2</sup> d'aix-Marseille et du département de la didactique de (I.N.R.P./PARIS)<sup>3</sup>.

Ces centres, pionniers, ont incontestablement œuvré pour la promotion de la recherche dans le domaine de la didactique des sciences économiques et sociales. La plupart des chercheurs sont parvenus au fait que la didactique s'impose avec urgence pour l'enseignement des sciences économiques et sociales. En effet, selon ces

---

<sup>1</sup> IRPE.A.C.S.-C.N.R.S. : Institut de Recherche en Pédagogie de l'Economie et en Audiovisuel pour la communication dans les Sciences sociales. Plusieurs travaux ont été réalisés par les chercheurs de cet institut surtout relatives aux phénomènes de représentation.

Travaux et enquêtes réalisés auprès d'adultes en formation ( Ahmed Silem, P.Verges, E.Chatel...), les travaux aussi de M.Parodi et Albertini.

<sup>2</sup> CERPE : Centre d'étude et de recherche pour la pédagogie de l'économie à l'université aix-Marseille.

Plusieurs travaux ont été réalisés par A.Beitone et A.Legardez sur les représentations que les élèves se font de la monnaie.

Une thèse de didactique soutenue en 1989 par Emmanuel Triby porte sur la prise en compte des représentations des élèves dans l'enseignement des sciences économiques.

<sup>3</sup> I.N.R.P. : Institut National de Recherche Pédagogique, équipe de recherche en didactique de l'histoire, la géographie et les sciences sociales.

Plusieurs rapports ont été réalisés par cette équipe. Notons le rapport de recherche n°6 sur *l'enseignement des sciences économiques et sociales, le projet et son histoire, introduction à une réflexion didactique*.1995



chercheurs, cet enseignement devrait avoir des raisons et des motivations pour s'intéresser à la didactique. Ceci incombe au caractère médiatisé du discours économique et à la place qu'il occupe aujourd'hui dans la société.

Cette urgence didactique ne concerne pas seulement les enseignants en sciences économiques, mais toutes les instances de transmission des savoirs et des connaissances économiques en direction du grand public et de divers milieux socio-professionnels. En quoi donc la didactique peut-elle intéresser l'enseignement des sciences économiques ?

La réponse à cette question fera l'objet de notre première partie qui, dans le premier chapitre, traitera du phénomène de la transposition et, dans le deuxième chapitre, des représentations, principaux axes d'analyse de la didactique.

## **CHAPITRE I**

### **LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE**

#### **SECTION I : La réflexion épistémologique en sciences économiques**

L'enseignement de l'économie présente une originalité certaine par rapport aux autres enseignements. Il en est ainsi car cet enseignement fut l'œuvre de l'élaboration d'un savoir économique académique qui est le produit de l'histoire et de l'activité d'une communauté scientifique. C'est un enseignement qui reste aussi très vulgarisé, largement médiatisé et constamment interpellé par le biais de problèmes d'actualité qui suscitent des questionnements divers de la part des apprenants. Aussi l'enseignant en sciences économiques ne peut-il se contenter de simples réflexions sur le savoir, il doit aussi tenir compte de tout un environnement pédagogique (programmes, niveau des étudiants, conjoncture économique, politique, et sociale du pays...), pour que son enseignement ne soit pas réduit à de simples jugements de valeur ; d'où le recours à l'épistémologie. Comme on l'a déjà signalé l'utilité de la réflexion épistémologique, par rapport à la didactique, est incontestable. De Part sa nature de connaissance se rapportant à l'étude des méthodes, principes et résultats du savoir économique, l'épistémologie aide l'enseignant à mieux cerner le savoir à transmettre, condition primordiale pour un enseignement efficace.

En outre, le recours à l'épistémologie permet à l'enseigné non seulement de mieux assimiler les connaissances transmises, mais aussi et surtout de comprendre les fondements théoriques que recouvrent les concepts.

#### **§ I - Statut épistémologique de l'économie**

Le statut épistémologique de l'économie fait l'objet d'au moins deux positions qui relèvent de l'enseignement même de cette discipline.

- Pour certains<sup>1</sup>, l'enseignement des sciences économiques vise à former les apprenants à des pratiques sociales de référence relatives à la vie quotidienne (éducation à la consommation, instruction civique, etc.). Les enseignés ont a priori des pratiques sociales. (Ils vivent dans un contexte économique et sociale, regardent la télévision, font usage de la monnaie...) qui conditionnent leurs manières d'assimiler le savoir enseigné. Ces pratiques sociales doivent être prises en compte lors de la détermination des objectifs et de la mise en place des systèmes d'apprentissages. Aussi l'actualité doit-elle être prise en considération dans le choix des contenus ; on ne pourrait, à cet égard, à l'heure actuelle faire l'impasse sur des questions relatives au chômage, à la mondialisation, etc. Cette position relève de l'approche empiriste de l'économie.

- Pour d'autres<sup>2</sup>, l'enseignement des sciences économiques est un enseignement général théorique, hors des champs technologiques et n'ayant pas des finalités directement professionnelles; c'est un enseignement de culture générale, pluridisciplinaire ayant pour objet de concourir à la formation du citoyen.

Comme nous venons de le signaler, le statut épistémologique de l'économie fait l'objet d'au moins deux positions et divise les économistes en deux camps: ceux qui plaident en faveur de l'observation et l'induction (l'approche empirique), et ceux qui privilégient l'abstraction. Dans cette section, nous discuterons successivement de ces deux approches.

#### **A - L'approche empirique ou positiviste**

Cette approche a vu le jour à partir du 19<sup>ème</sup> siècle comme réaction contre la théorisation abstraite et déductive des physiocrates et des classiques.

L'approche empirique se base sur l'observation objective des faits économiques et sociaux. Cette attitude est parfois qualifiée de « positiviste ». Le

---

<sup>1</sup> J.L. Martinaud, J.P. Astolfi et M. Develay.

<sup>2</sup> G. Bachelard, K. Popper, A. Beitone et A. Legardez.

positivisme assimile la science économique aux sciences de la nature et en particulier aux sciences de la physique. En effet, l'un des principes du positivisme scientifique est de considérer que la réalité peut exister indépendamment du sujet qui l'observe ; la réalité est connaissable par les lois de la nature, il existe aussi une manière logique de raisonner qui s'impose d'elle-même, c'est la logique naturelle.

La démarche positiviste comprend deux phases :

- Une phase d'observation, et de description des phénomènes étudiés.
- Une phase d'analyse de ces phénomènes.

La première fournit les éléments nécessaires à la formulation des hypothèses. Elle consiste en une collecte aussi systématique que possible d'informations sur la réalité que l'on cherche à étudier.

Deux méthodes sont couramment utilisées dans l'élaboration de cette démarche :

- La méthode statistique permet de quantifier la réalité économique et sociale en collectant des faits dénombrables et mesurables. Elle s'effectue moyennant diverses techniques (enquêtes, sondages d'opinion...).
- La méthode anthropologique vise à saisir les phénomènes économiques dans leur contexte historique et social.

Cette conception, qui met l'accent sur la réalité sociale de l'économie, on la trouve notamment chez les économistes français humanistes (A. Marchal, H. Guittou, F. Perroux...) et les auteurs de l'école historique allemande (Carl KNIES, Bruno von Hildenbrand...) qui contestent la coupure entre l'analyse économique et les autres sciences sociales. C'est une réaction contre le caractère abstrait et déductif de la théorie classique.

L'approche empiriste et inductive a longtemps dominé l'enseignement non universitaire des sciences économiques (enseignement scolaire et formation continue...).

Cette approche est sujette à une limite principale : La réalité ne peut être observée et analysée à l'état brut, son appréhension se fait toujours à partir de concepts et de grilles d'analyse préexistants. En outre, dans le cadre des sciences sociales, notamment l'économie, l'analyste est à la fois sujet et objet d'analyse; ses jugements de valeur occupent une place primordiale dans l'analyse; dès lors l'objectivité et l'analyse de la réalité « telle qu'elle existe » sont souvent sacrifiées.

Cependant cette approche positiviste s'oppose à l'approche théorique et paradigmatique de l'économie.

### **B - L'approche "paradigmatique" de l'économie**

L'approche paradigmatique de l'économie défend deux idées majeures à savoir :

- La discipline économique a un caractère hypothético-déductif.
- Un énoncé ou un concept n'a de sens que par rapport au paradigme dans lequel il est inséré.

#### **1 - La méthode hypothético-déductive**

Cette méthode soutient que la théorie économique est un simple système de déductions logiques à partir d'un ensemble de postulats qui ne sont pas susceptibles de vérifications empiriques. Cette méthode consiste à procéder à la construction d'un modèle théorique en trois phases : la phase d'élaboration des hypothèses, celle de déduction et celle de l'énoncé des théorèmes.

La première phase est une phase de délimitation du cadre d'analyse, à savoir la définition des structures de l'économie étudiée, des agents qui y interviennent ainsi

que des opérations qu'ils effectuent. La phase de déduction est la phase du raisonnement logique et de la démonstration. Une fois les hypothèses posées, on tire les conséquences par un raisonnement cohérent et rigoureux. L'énoncé de théorèmes (troisième phase) découle logiquement de ces deux démarches .

A la différence de la méthode inductive ( empirique) dont le souci majeur est la pertinence des résultats mis en évidence, la méthode hypothético-déductive s'apprécie davantage eu égard au degré de cohérence interne du raisonnement établi. Cependant, loin d'être opposées ou contradictoires, ces deux méthodes sont largement complémentaires: chaque méthode doit être utilisée à une étape convenable du raisonnement économique.

## **2 - La méthode paradigmatique**

Les sciences économiques et sociales sont une discipline à laquelle correspondent plusieurs sciences sociales, comme la sociologie, la démographie, l'histoire économique et sociale, le droit, etc. . A cette pluralité des savoirs de référence s'ajoutent au sein de chaque discipline des spécialisations encore plus fines. A titre d'exemple, nous identifions, en économie, une économie urbaine, agricole ; une Economie industrielle, internationale ; une économie de l'éducation et, plus récemment, une économie de l'environnement, etc.

Ces différentes spécialités ne sont pas sans effet sur leur choix théorique et sur le choix de leur champ de recherche, ce qui montre que l'économie est une science sociale, qui voit cohabiter plusieurs paradigmes<sup>1</sup> .

---

<sup>1</sup> Un paradigme peut être défini comme un ensemble de concepts, de croyances, de théories sur lequel un ensemble de chercheurs scientifiques sont d'accord et qui leur sert de cadre général de raisonnement et de référence.

Une telle coexistence de divers paradigmes pose un problème didactique épineux : comment rendre compte de cette diversité en évitant de présenter les propos d'un ou de certains paradigmes comme étant ceux de "la science économique". Ce problème requiert une condition didactique primordiale : nécessité d'aider l'apprenant à bien cerner les clivages entre les différents paradigmes de la science économique. Avant d'esquisser quelques éléments de réponse à ce problème didactique, il nous semble opportun de rappeler, brièvement les principaux paradigmes de la science économique. Il s'agit, globalement, des paradigmes néoclassique, keynésien, marxiste et régulationniste.

#### **a - Le paradigme néoclassique**

C'est le paradigme auquel se rattache la majorité des économistes actuels. Ce paradigme repose sur une analyse micro-économique, reposant sur l'individualisme méthodologique et la logique du marché. Il postule un comportement rationnel des acteurs et l'autorégulation par le marché. Plus explicitement, ce paradigme peut être caractérisé par les traits caractéristiques suivants :

- Son cadre d'analyse est le marché de concurrence pure et parfaite. Ce modèle abstrait de marché est défini à travers quatre conditions nécessaires : atomicité, transparence, fluidité et homogénéité ;

- Son objet d'analyse est l'étude du comportement des centres de décision économique : l'individu, en tant que consommateur ou producteur, est supposé être parfaitement rationnel, c'est à dire cherche à atteindre son objectif au moindre coût. La société est conçue comme la simple agrégation des individus qui la composent.

- La méthode d'analyse relève du calcul à la marge.

#### **b - Le paradigme keynésien**

Ce paradigme repose sur une analyse macro-économique visant à déterminer les conditions de l'équilibre du plein emploi. Keynes conteste l'aptitude du libre jeu

du marché à conduire au plein emploi et à la stabilité économique. Il rompt ainsi avec « la loi des débouchés » de J.B. Say et jette les bases de l'analyse d'une « économie monétaire de production ». L'avènement du keynésisme a été qualifié de véritable révolution dans l'histoire de la pensée économique eu égard à ses apports aussi bien sur les plans analytique (remise en cause de la capacité d'autorégulation du marché) et méthodologique (méthode holiste et macro-économique) que sur le plan pratique (recommandation de politiques de relance macro-économique).

Ce paradigme a eu des prolongements notables (travaux de modélisation, comptabilité nationale) notamment durant la période allant de la fin de la 2<sup>ème</sup> Guerre mondiale à la moitié des années 1970. Depuis, ce paradigme a sérieusement reculé face aux difficultés rencontrés en politique économique dans des espaces économiques plus interdépendants.

#### **c - Le paradigme marxiste**

Ce paradigme met l'accent sur la logique structurale et les normes sociales qui déterminent les comportements économiques des agents. Ici, toute analyse économique n'est qu'un élément du « matérialisme historique », qui étudie les modes de production. L'approche marxiste met l'accent sur la relativité historique du mode de production capitaliste, elle en analyse le mode de fonctionnement et les contradictions internes.

#### **d - Le paradigme régulationniste**

Ce paradigme, encore en gestation, a connu un essor important en France à partir des travaux pionniers de M. Aglietta et R. Boyer. Il s'inscrit à la fois dans les mouvances marxistes, keynésiennes et institutionnalistes.

Ce paradigme constitue une dimension de la pensée économique contemporaine qui mérite d'être présenté dans le cadre d'un enseignement économique surtout qu'il associe une dimension économique et sociale.



Comme nous l'avons déjà souligné, la pluralité des paradigmes économiques pose un problème sur le plan didactique. Elle peut favoriser les apprentissages et ceci en suscitant des "conflits" socio-économiques par exemple la confrontation des analyses en termes de diviseur et de multiplicateur de crédit permet d'éclairer le problème de la régulation de la création de monnaie scripturale<sup>1</sup>.

A un niveau plus élémentaire, confronter les affirmations "les dépôts font les crédits" et "les crédits font les dépôts" permet de mettre en lumière des oppositions théoriques et des conceptions divergentes dans la création de la monnaie, mais aussi du circuit économique. Ainsi à partir d'une situation-problème, l'on peut susciter un "débat scientifique" entre paradigmes dans la classe.

Le débat pluriparadigmatique suscité en classe pourra faire naître des savoirs construits dans la logique des paradigmes économiques.

L'approche paradigmatique offre le mérite d'aider les apprenants à cerner les clivages entre les différents paradigmes identifiés en relation avec l'analyse d'un problème donné.

Des critiques ont été formulées contre l'approche paradigmatique de l'économie. Une critique fondamentale concerne le caractère généralement irréaliste des théories économiques dominantes.

En effet pour les institutionalistes, la théorie néoclassique dominante décrit un monde artificiel ; elle se construit à partir d'hypothèses qui ne correspondent pas à la réalité du monde dans lequel nous vivons.

---

<sup>1</sup> La monnaie reste un paradigme important qui a suscité un débat très vif dans la théorie économique. Tous les courants théoriques s'efforcent de l'intégrer mais à des degrés fort divers. On cite à cet égard les oppositions qui remontent au 19<sup>ème</sup> siècle en Angleterre entre "Banking school" et "Currency school".

Certains craignent que le recours excessif et a fortiori exclusif à la théorie ne débouche sur une approche trop critique. En revanche, d'autres proposent un enseignement essentiellement "pratique". *« Refuser l'inductivisme reste un choix pédagogique important; en effet le réel n'est pas transparent, les acteurs économiques sont dotés de représentations : par exemple les représentations les plus courantes identifient la monnaie à son support matériel et conduisent à considérer que la seule "vraie" monnaie est constituée des billets et des pièces. Si l'un des premiers objectifs d'un enseignement sur la monnaie consiste à faire comprendre la réalité et l'importance de la monnaie scripturale, on voit mal quelles « considérations sur le billet de banque » permettraient d'atteindre cet objectif »*<sup>1</sup>.

Inversement, l'enseignement qui se base essentiellement sur l'approche empiriste et inductive reste inachevé et incomplet ; il risque en effet de réduire la formation économique à une simple connaissance de la pratique d'un certain nombre de mécanismes de la vie courante ( apprendre à remplir un chèque, un formulaire de sécurité sociale, calcul d'un impôt, etc.), l'inductivisme réduit ainsi l'objectif de l'enseignement de l'économie à l'apprentissage et à la compréhension d'un certain nombre de techniques relatives à la vie courante, ce qui risque de conduire à une connaissance très pauvre. Il s'apparente largement à une formation professionnelle.

Certes, l'évolution de la théorie et des concepts économiques est profondément marquée par l'évolution des faits et l'histoire de la pensée économique nous livre un enseignement fondamental à ce sujet.

En effet la crédibilité d'une théorie s'apprécie à sa capacité d'être utilisée pour la transformation du réel comme l'a d'ailleurs signalé Kornai<sup>1</sup> *« Une Théorie est une description systématique des inter-relations essentielles entre les variables de la réalité »*.

---

<sup>1</sup> Alain Beitone et A. Legardez *«enseigner les sciences économiques pour une approche didactique »* in Revue française de pédagogie, n° 112, 1995

Cependant, la remise en cause épistémologique de l'éducation est d'une très grande importance du point de vue didactique. Il est certain que l'objectif de tout enseignement économique est bien de conduire les enseignés à la compréhension des informations les plus concrètes ce qui suppose la maîtrise d'outils conceptuels, car le plus souvent les enseignés ne peuvent pas construire des propositions de portée générale à partir de l'observation directe de la réalité empirique.

Un débat passionnant à ce sujet avait opposé un certain nombre de didacticiens et chercheurs en pédagogie de l'économie. Notons à ce propos les travaux d'E.Chatel<sup>2</sup> qui affirme nécessaire, le détour théorique, et affirme en même temps « *qu'il ne peut s'agir d'imposer prématurément aux apprenants la présentation formalisée d'ensembles théoriques constitués. A quoi sert-il de répondre à des questions qu'ils ne sont pas posées ou pas posées en ces termes-là ?* ». Cette conception a été défendue aussi notamment par J. Fourastié et J.P. Courtéoux<sup>3</sup> qui écrit à ce sujet : « *l'enseignement économique devrait au niveau de l'initiation se fonder sur des éléments très simples empruntés à la réalité et à l'expérience quotidienne (...) tenir compte du caractère inductif et empirique d'un savoir économique reste important dans une formation et un enseignement fondamental, mais au niveau universitaire la méthode hypothético-déductive nous semble plus pertinente du point de vue didactique* »<sup>4</sup>.

## CONCLUSION

La réflexion épistémologique est d'une utilité importante pour la didactique des sciences économiques. Elle donne à l'enseignant les éléments lui permettant d'être critique envers les connaissances qu'il transmet. Elle permet aussi à

---

<sup>1</sup> Kornai : Anti équilibre, 1977 P9

<sup>2</sup> E.Chatel : "Enseignement des sciences économiques et sociales", in Revue pédagogique octobre 1984

<sup>3</sup> JP Courtéoux : Les exigences d'une pédagogie adoptée aux adolescents. Les cahiers français n° 179 janvier, février 1977 (p 49, 51).

<sup>4</sup> L'équipe du C.E.R.P.E. d'Aix-en-Provence et celle de l'I.N.R.P. ont publié un rapport de recherche dans lequel l'approche hypothético-déductive est présentée comme un fondement nécessaire dans l'enseignement des sciences économiques. L'article notamment de A.Beitone et A. legardez « *Contre l'empirisme et pour le pluralisme* ». in Cahiers pédagogiques, n° 308, 1992.

l'enseigné non seulement de mieux assimiler les connaissances transmises, mais de comprendre les fondements théoriques que les concepts théoriques recouvrent et de comprendre les points de convergence et de divergence entre les divers paradigmes ce qui donne l'occasion à l'enseignant d'introduire un débat et une discussion scientifique dans la classe.

Si la réflexion épistémologique est justifiée par rapport à la didactique qui a pour objet d'examiner la structure du savoir à enseigner, qui relève d'une transposition didactique, il reste cependant à analyser le phénomène de transposition en tant que volet important de la didactique des sciences économiques, ce qui fera l'objet de la Section II.

## **SECTION II : Les principes fondamentaux de la transposition**

Le concept de transposition didactique est, depuis quelques années, en pleine émergence dans le champ de la didactique des sciences. Il y occupe une place importante. Le concept trouve son origine dans la didactique des sciences<sup>1</sup>. C'est Y. Chevallard et M.A. Johsuam qui l'ont formalisé en analysant la notion de distance en mathématique.

Ils ont examiné les transformations subies par ce concept entre le moment de son introduction dans le « savoir-savant » et celui de son introduction dans les programmes d'enseignement de la géométrie.

Pour le didacticien, la transposition didactique permet de prendre du recul et d'interroger les évidences en profondeur dans l'analyse d'un savoir.

La transposition didactique se définit<sup>2</sup> « *comme le passage de la connaissance scientifique à la connaissance à enseigner; ce n'est pas une déformation de la*

---

<sup>1</sup> Y. Chevallard, M.A. Johsuam. « *Un exemple d'analyse de la transposition didactique : la notion de distance* » *Recherches en didactique des Mathématiques*. Vol 3. Grenoble-la pensée sauvage, 1982.

<sup>2</sup> Y. Chevallard : *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, 1985.

*connaissance scientifique mais c'est une « réélaboration » du savoir sous une autre forme ».*

En effet, entre un savoir scientifique et un savoir enseigné, il y a souvent des écarts et parfois même des contradictions que la didactique doit analyser, ce qui montre bien que le formateur ne se limite pas à la seule transmission du savoir, il est également responsable de l'analyse du savoir à enseigner.

Ainsi pour Y. Chevallard, *«l'école n'a jamais enseigné des savoirs à l'état pur, mais des contenus d'enseignement qui résultent de croisements complexes entre une logique conceptuelle, un projet de formation et de contraintes didactiques»*. La transposition didactique permet de distinguer trois types distincts de savoir :

- Le savoir-savant : énoncés scientifiques reconnus comme tels par la communauté savante des sciences sociales.
- Le savoir à enseigner: corpus et méthodes proposés pour l'enseignement. (manuels, directives officielles)
- Le savoir didactique : corpus des méthodes réellement enseignées dans la classe.

Ainsi le savoir à enseigner ne peut être identifié au savoir savant ; l'enseignement rend nécessaire des choix au sein du savoir, pour modifier la forme et même la structure du fait de son découpage.

La transposition didactique, comme l'a signalé Y.Chevallard<sup>1</sup>, permet de prendre du recul, d'interroger les évidences...

Cependant, comme le fait remarquer J.L. Martinand<sup>2</sup>, la définition d'un contenu d'enseignement ne se ramène pas à la simple réduction du savoir, mais

---

<sup>1</sup> Op cit p 17.

<sup>2</sup> J.L. Martinand, *connaître et transformer la matière, des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*, Beme, Peter Lang. 1986

suppose une réélaboration originale du savoir-savant qui doit prendre en compte notamment des activités sociales diverses liées à des pratiques dites de référence.

Les "pratiques sociales de référence", terme emprunté à Martinand, peuvent être entendues comme une critique de la transposition didactique. En effet la transposition didactique, en se référant au savoir-savant, ne prend pas en considération les activités correspondantes qui peuvent inspirer et fonder la légitimité d'un savoir enseigné. Martinand note l'existence de plusieurs pratiques sociales de référence possibles qui peuvent être des activités de recherche, d'ingénierie, de production industrielle ou artisanale des activités culturelles, idéologiques ou politiques, etc.

Dans le même ordre d'idées, Y.Chevallard a insisté sur les pressions de la société et ou de certains groupes sociaux « la noosphère » pour sélectionner et transformer les savoirs savants en savoir à enseigner qui est proposée aux formateurs dans le cadre des manuels, programmes et directives dans le cas des sciences économiques et sociales.

### **§ I - Les outils d'analyse de la transposition didactique**

Le didacticien, dans l'élaboration d'un savoir à enseigner, doit comprendre les fondements théoriques que les concepts d'un savoir-savant recouvrent; d'où l'utilité de la réflexion épistémologique par rapport à la didactique.

L'enseignant a une responsabilité vis-à-vis de la construction et du choix des contenus à enseigner. C'est un ingénieur de formation, il doit donc prendre en considération les outils conceptuels nécessaires d'un savoir-savant qu'il veut enseigner. De même, l'enseignant, conditionné par un programme à suivre et des instructions officielles, doit prendre en considération la scientificité du savoir-enseigné, pour cela il doit être suffisamment proche du savoir-savant. Se référer aux « pratiques sociales de référence » reste important et même nécessaire dans l'élaboration d'un enseignement en sciences économiques. En effet l'enseignement

économique présente l'avantage d'être socialisé : part son contenu même, il est étroitement lié au vécu quotidien de l'homme en société, c'est un enseignement général qui ne saurait être ni purement professionnel ni exclusivement théorique ; un tel dilemme constitue un véritable défi tant pour notre système d'enseignement que pour l'enseignant, qui tente, autant qu'il se peut, d'articuler savoir scientifique et exigences de compréhension de la complexité du réel.

Plusieurs éléments sont souvent pris en considération dans l'élaboration d'un savoir-enseigné ; une partie dérive de l'institution et plus particulièrement des instructions officielles et des programmes, une autre partie procède de l'enseignant. Le choix des modèles à enseigner dépend de tout un projet éducatif ; d'ailleurs J.P. Astolfi et M.Develay<sup>1</sup> l'ont déjà affirmé : « *Les historiens de l'éducation nous ont appris que ce n'est jamais la valeur intrinsèque d'un contenu qui suffit à fonder son insertion didactique, mais que celle-ci dépend aussi d'un projet éducatif qui conduit à le sélectionner parmi bien d'autres possibles (...).* ».

## § II - Les propriétés de la transposition

Suivant les travaux de Michel Venet et Y.Chevallard (1985) les objets désignés comme ceux à enseigner ne pouvaient en aucun cas s'analyser comme des simplifications d'objets plus complexes issus de la société « savante ». Ils sont au contraire le résultat d'une construction didactique qui les a fait différer qualitativement.

Les propriétés de la transposition didactique sont au nombre de cinq :

- La décontextualisation du savoir
- La dépersonnalisation du savoir
- La désyncrétisation du savoir
- La programmabilité du savoir
- La publicité du savoir et le contrôle social des apprentissages

---

<sup>1</sup> J.P. Astolfi et M. Develay, op. cit., p. 46

### **A - La décontextualisation du savoir :**

Le savoir à enseigner, c'est-à-dire le savoir tel qu'il se trouve dans les manuels est sorti de son contexte alors que la connaissance scientifique s'inscrit dans un contexte bien défini.

Un savoir à enseigner doit prendre en compte les spécificités de l'environnement culturel et social sinon il est menacé de banalisation. En effet le savoir à enseigner doit refléter le plus fidèlement possible et interpeller la société où il est enseigné ; les objets d'enseignement évoluent avec le temps. Le savoir peut être frappé par l'obsolescence, laquelle peut très bien ne pas coïncider avec une perte de sens scientifique. Cette obsolescence est dite externe pour marquer qu'elle provient d'un effet de l'environnement externe au système didactique au sens strict. le changement devient alors nécessaire.

### **B - La dépersonnalisation du savoir**

Le savoir-savant obéit à une approche subjective et le savoir à enseigner à une approche plus objective. Ainsi le savoir à enseigner est détaché de toute personne; dans la plupart des manuels, nous remarquons l'existence de nombreuses références aux auteurs qui ont fait avancer la science, le texte est souvent neutre. Nous remarquons souvent l'emploi du pronom « on », cela s'explique par le fait que ceux qui écrivent ces manuels ne sont que des interprètes et ne peuvent nullement prétendre que ce savoir vient d'eux. Le savoir à enseigner se présente comme une « mise en texte du savoir » où le savoir quitte son producteur pour devenir public. Ainsi assiste-t-on à une certaine dépersonnalisation où la subjectivité du chercheur est gommée. Appliquée à l'enseignement supérieur, cette propriété mérite cependant d'être nuancée car l'enseignant dispose, dans ce cas, d'une marge de manœuvre assez large en matière d'interprétation du savoir-savant et d'élaboration du savoir à enseigner.



### **C - La désyncrétisation du savoir**

Le savoir est extrait de l'environnement épistémologique où il s'est initialement ancré et subit donc une désyncrétisation. . Autrement dit, dans un savoir savant, on procède à des découpages en champs de savoir susceptibles de faire l'objet d'apprentissages spécialisés.

A partir du savoir-savant, l'enseignant choisit la partie qui répond au programme ou à la problématique du sujet "enseignable".

### **D - La programmabilité du savoir**

Les enseignements à donner aux apprenants doivent être programmés par niveaux d'études, ce qui permet une acquisition progressive du savoir. Celui-ci peut être dispensé selon un planning soigneusement établi. De même un texte ou une leçon élaboré du savoir-savant peut suivre un certain programme ; ainsi le degré de développement d'une partie du savoir plutôt qu'une autre doit dépendre du projet éducatif, du niveau de la scolarité et des contraintes didactiques.

### **E - La publicité du savoir et le contrôle social des apprentissages**

La publicité d'un savoir enseigné se manifeste par le fait que les apprenants, dans le cadre de l'acquisition progressive du savoir, sont en mesure de connaître le programme et les différents moyens d'aide mis à leur disposition dans les manuels.

La publicité du savoir peut aussi se manifester par les coupures de texte qui se trouvent souvent dans les manuels et qui servent soit d'exemples visant à illustrer une partie de la leçon, soit de textes sur lesquels les élèves devront travailler.

### **CONCLUSION**

En guise de conclusion, l'on peut donc déduire que le savoir à enseigner a donc une logique d'affirmation et une approche objective, différentes de la logique de démonstration du savoir-savant et de son approche subjective.

### **SECTION III : La transposition didactique dans l'enseignement des sciences économiques**

La transposition didactique désignant le passage du savoir savant au savoir à enseigner et en savoir approprié par les étudiants, suppose l'analyse des conditions et du cadre dans lequel elle s'opère. En effet d'après les conditions et les propriétés déjà évoquées de la transposition, on remarque que ce phénomène didactique présente, dans l'enseignement des sciences économiques, une certaine particularité. En effet le caractère hypothético-déductif et pluri-paradigmatique de la science économique a des conséquences considérables en matière didactique et suppose de la part de l'enseignant une grande maîtrise des savoirs savants concernés. L'enseignant doit être à même, dans l'élaboration de son savoir, de souligner la cohérence interne de chaque approche, la spécificité de son découpage du réel ; d'où l'importance d'une réflexion didactique et pédagogique.

La transposition didactique dans l'enseignement des sciences économiques rend aussi nécessaire des choix au sein du savoir de référence, d'en modifier parfois la forme et même la structure afin de l'adapter à la situation d'enseignement. Cette question de référence déjà analysée dans la section I, suppose que la transposition dans l'enseignement des sciences économiques nécessite de tenir compte des pratiques sociales de référence, dans l'élaboration du savoir enseigné. Mais comme le note Y. Chevallard<sup>1</sup> la référence au savoir savant reste en fait la source de légitimité de tout enseignement. L'enseignant universitaire, chercheur avant tout, doit élaborer son savoir enseigné à partir de l'ensemble du savoir savant et non à partir de son propre champ de recherches ou de ses orientations politiques et idéologiques. Ainsi, dans beaucoup d'universités grandes est aujourd'hui la tentation de définir les enseignements à partir des recherches des enseignants et non à partir des exigences de la formation.

---

<sup>1</sup> op. cit.

Nous tenterons, dans le cadre de cette section, d'appréhender la façon dont nos enseignants réalisent la transposition didactique au cours de l'élaboration de leurs cours, en prenant appui sur l'étude d'un manuel universitaire d'économie monétaire. Pour ce faire nous essaierons, dans un premier temps, de retracer brièvement les grandes étapes de l'évolution de l'enseignement des sciences économiques.

### **§ I - Bref historique de l'évolution de l'enseignement des sciences économiques et sociales**

L'enseignement des sciences économiques présente l'originalité de conduire à la connaissance de nos sociétés et de leurs mécanismes, et surtout d'établir une relation jusque-là incertaine entre culture et réalités économiques et sociales. Ce n'est pas la simple transposition scolaire d'une discipline universitaire.

A cet égard, l'essor de la réforme de cet enseignement reste très difficile. Il a fallu attendre les années 1950 pour que s'engage un processus de réforme qui conduira à l'autonomie de cette discipline au niveau universitaire.

Pendant longtemps, l'enseignement de l'économie a été assimilé à celui de la philosophie et du droit. En effet la première chaire d'économie politique a été créée à l'initiative de Dury, dans une faculté de droit à Paris en 1864.

A partir des années 1930, les économistes souhaitent une réforme qui doit conduire à la séparation du droit et de l'économie mettant ainsi en place un enseignement scientifique et pluridisciplinaire où l'économie politique sera au premier plan.

L'enseignement de l'économie dans les facultés de droit a suscité un débat fructueux entre économistes qui dénoncent depuis qu'elle est enseignée dans ces facultés.

Ainsi, assiste-t-on à de nouvelles idées qui naissent à l'époque, une nouvelle génération d'économistes qualifiés de non conformistes<sup>1</sup> qui optent pour la primauté de la personne humaine sur toute notion et sur toute nécessité. Elle affirme ainsi la nécessité d'une économie au service de l'homme. Ces réflexions sont dominées par des thèmes comme la place de la propriété collective et de la planification, le salaire minimum, l'indemnisation du chômage, l'instauration d'un conseil économique, etc. Ce contexte économique nouveau favorise la volonté de la part des économistes de réformer l'enseignement de l'économie.

A partir des années 1945 s'engage un débat sur la crise de la science économique. Ainsi une volonté se dégage de construire une nouvelle économie politique plus "humaine" intégrant les apports des autres sciences sociales. Ces idées émanent de trois catégories d'économistes.

Les ingénieurs économistes et hauts fonctionnaires (Alfred Sauvy et Jean Fourastié qui insistent sur le phénomène de l'observation en économie), Maurice Allais dénoncent l'abus du verbalisme. Les représentants de l'école des Annales comme Charles Morazé critiquent l'usage abusif des mathématiques, tandis que Fernand Braudel milite pour une économie historique.

Les jeunes économistes des facultés de droit (André Marchal et autres) pensent qu'il y a surtout une crise de l'économie politique classique.

Cette volonté de renouvellement s'amorce aussi par la création par François Perroux, en janvier 1944, de l'Institut des sciences économiques appliquées.

En 1960, fut créée la revue économique. Cette revue a fourni à la pensée économique l'occasion d'affirmer son originalité. De ce fait, on assistera à une double orientation des économistes qui sont pour une analyse réaliste. Celle-ci propose d'intégrer les sciences sociales en opérant un déplacement de l'objet

---

<sup>1</sup> Paul Nizan, Emmanuel Mounier, JL Loubel Del Bayle et Dauphin Meunier un des dirigeants de cette école et qui publie en 1941 « Produire pour l'homme »

d'analyse de l'équilibre des marchés vers la question du progrès et la croissance économique. Cette nouvelle orientation a influencé l'organisation de l'enseignement et de la recherche en économie dans les universités; à cet égard fut développée l'idée de création d'une faculté des sciences sociales à côté de la faculté de droit et la faculté des lettres ou seraient regroupés la science économique, la sociologie, ceci afin de répondre au besoin d'outils méthodologiques communs aux économistes, aux sociologues et aux anthropologues.

Ainsi en 1957, la faculté de droit devient faculté de droit et des sciences économiques. En 1959 fut créée la licence en sciences économiques, avec le développement de l'enseignement des mathématiques, des statistiques, et de la comptabilité nationale. A partir de 1968 on assiste à la création des unités d'enseignement et de recherche (U.E.R.). Pour les sciences économiques cela signifie l'autonomie par rapport au droit, mais ceci n'empêche pas que le débat fut fructueux autour d'un compromis souhaité entre une formation économique scientifique et la réflexion pluridisciplinaire sur la dimension humaine de cette science.

Ainsi les économistes<sup>1</sup> qui abordent l'économie comme « science humaine » cherchent les moyens d'unir la formation technique et la culture économique en refusant l'idée d'une science économique « neutre » et en insistant sur l'utilité d'un enseignement « formateur d'esprit critique ».

En conclusion, l'enseignement de l'économie a évolué au cours du temps en relation étroite avec la conception que l'on a eue de la nature de cette science.

Au Maroc l'enseignement des sciences économiques est généralisé dans les facultés de droit par conviction que la faculté de droit forme des praticiens qui auront besoin du droit et de l'économie.

---

<sup>1</sup> Henri Bartoli, Henri Guitton, Alain Barrère, Jacques Valier, etc.

## § II - Transposition didactique : l'exemple de la monnaie

Afin de tester certaines pratiques de nos enseignants concernant l'élaboration du savoir-enseigné, nous avons jugé nécessaire, dans le cadre de notre recherche, d'analyser ce phénomène de transposition chez un certain nombre d'enseignants, d'abord à travers notre questionnaire et ensuite en prenant appui sur l'analyse d'un manuel marocain d'économie monétaire.

### A - Méthodes d'élaboration des cours

Afin d'appréhender le phénomène de transposition, nous nous sommes contentés, dans le cadre de notre questionnaire, d'y insérer deux questions : la première relative aux moyens et pratiques pédagogiques d'élaboration des cours, la deuxième concerne les paramètres pris en compte lors de l'élaboration des cours.

S'agissant de la première question, les résultats mis en évidence sont résumés par le tableau suivant :

**Tableau n° 1\* : Moyens et pratiques pédagogiques d'élaboration des cours**

Libellé	Nombre de citation	Fréquence
Savoir personnel	47	78%
Manuels	44	73%
Ouvrages de base	62	97%
Articles	13	22%
Etudes de cas	2	30%
Documents officiels	2	30%

**Source : enquête auprès des enseignants**

Il ressort de ce tableau que 78% des enseignants enquêtés ont recours à leurs recherches personnelles, aux manuels universitaires (73%), mais la majorité des enseignants enquêtés ont recours aux ouvrages de base qui constituent le savoir-savant de référence. Concernant la dimension pédagogique et didactique du savoir

\* La somme des citations est supérieure au total des observations du fait des réponses multiples (5 au maximum)

enseigné, les réponses formulées au tableau n° 2 nous renseignent sur les déterminants pédagogiques qui concourent à l'élaboration du savoir enseigné.

**Tableau n° 2 : Les paramètres pris en compte dans la préparation des cours**

Libellé	Nb de citation	Fréquence
Non réponse	1	20%
Niveau des étudiants	16	27%
Informations sur les préaquis	19	32%
Programmes	36	60%
Objectifs	50	83%
Profil	26	43%
Contexte	16	27%

**Source : enquête auprès des enseignants**

Il ressort des résultats mentionnés dans ce tableau que 83% des enseignants enquêtés tiennent compte des objectifs assignés à leur cours. Concernant le phénomène de représentation indiqué dans le tableau par les prérequis, on remarque que 32% seulement tiennent compte de ce concept. En effet, très souvent les enseignants chercheurs dispensant en général un cours magistral définissent leur enseignement exclusivement en fonction des objectifs du programme et non à partir des exigences de la formation. Il semble que le concept de représentation ne soit pas assez familier à nos enseignants du supérieur.

### **B - La transposition didactique : exemple d'un manuel marocain d'économie monétaire**

Outre le questionnaire, un autre élément important d'analyse de transposition didactique ayant une dimension pédagogique importante dans l'élaboration du savoir enseigné est le manuel universitaire.

Ainsi, avons-nous opté pour l'analyse d'un manuel universitaire traitant de la "monnaie" - ce choix se justifie par le fait que les phénomènes monétaires occupent de nos jours une place de choix aussi bien dans le vécu économique que dans l'enseignement de la science économique.

En effet, sur le plan éducatif la monnaie figure notamment au programme de 2<sup>ème</sup> année de la licence de sciences économiques. Par ailleurs le champ sémantique de la monnaie ouvre la possibilité d'entreprendre une analyse profonde des axes de la didactique à savoir le phénomène de représentation et de transposition.

### **1 - Un regard sur le programme " monnaie et répartition "**

D'après le programme des études de la licence en sciences économiques<sup>1</sup>, le thème "monnaie et répartition" fait partie d'une épreuve écrite en 2<sup>ème</sup> année du 1<sup>er</sup> cycle. Il est prévu 3 heures par semaine pour ce cours et 1h 30 de T.D.

Le programme "Monnaie et répartition" comporte les chapitres suivants :

- Fonctions et formes de monnaie.
- L'intermédiation financière.
- La création monétaire et ses limites.
- Les flux financiers.
- Les problèmes monétaires et financiers internationaux.
- L'économie classique
- L'économie keynésienne.
- Le renouveau classique.

On remarque que le programme est conçu en fonction des chapitres traités dans les ouvrages de base. Les intitulés du contenu du programme semblent théoriques. Seulement enseigner le programme reste une obligation professionnelle pour l'enseignant, mais évidemment tout intitulé du programme se lit et s'interprète pour délimiter les marges de choix qui appartiennent aux professeurs. Ainsi allons-nous nous référer au manuel de Mohamed Bouzidi<sup>2</sup> traitant de la monnaie et de la

---

<sup>1</sup> Voir à ce propos *Bulletin officiel*, n° 3440 du 4/10/1978, p.49

<sup>2</sup> Mohamed Bouzidi, *Monnaie et politique monétaire, analyse générale et application au Maroc*, Najah el jadida Casablanca, 1996.



politique monétaire afin de montrer les interprétations que propose l'auteur du savoir-enseigné.

Notre objectif n'est pas de nous livrer à une description détaillée du cours à travers les interprétations données par l'auteur. Notre propos est beaucoup plus modeste : nous nous proposons d'analyser brièvement la transposition didactique de la monnaie tout en sachant que la liberté de l'auteur du manuel est réduite par des pratiques qui relèvent de la tradition disciplinaire à respecter le programme et les ouvrages savants de base.

## **2 - Brève présentation du manuel "Monnaie et politique monétaire, analyse générale et application au Maroc" de Mohamed Bouzidi**

L'ouvrage de M. Bouzidi est un manuel assez utilisé dans le premier cycle universitaire dans pratiquement toutes les universités marocaines.

Cet ouvrage véhicule une certaine conception du savoir économique et des modalités particulières des adaptations des contenus de la matière enseignée, en se référant au cas marocain.

La première partie de l'ouvrage traite de la spécificité de la monnaie et du financement au Maroc. Elle s'articule autour des chapitres suivants :

- Le chapitre I : analyse les fonctions et les formes de la monnaie.
- Le chapitre II : contenu exact des agrégats monétaires
- Chapitre III : contreparties de la masse monétaire et la création monétaire

La deuxième partie traite de la politique monétaire au Maroc. Celle-ci aborde en deux chapitres l'évolution de la politique monétaire au Maroc depuis l'indépendance.

La première partie est précédée d'un chapitre préliminaire consacré aux principes généraux de la politique monétaire. On remarque que le manuel de

M. Bouzidi respecte globalement le programme officiel, mais une remarque s'impose: l'ouvrage a un caractère "hybride" à mi-chemin entre les savoirs universitaires très théoriques et la pratique. Par ailleurs, l'ouvrage de M. Bouzidi a une portée pédagogique et didactique incontestable : il tranche avec une pratique, très répandue dans l'enseignement des sciences économiques à l'université marocaine, qui consiste à illustrer les cas analysés par des exemples puisés dans les pays développés notamment la France. Nous pensons, sans grand risque d'erreur, que bon nombre de matières enseignées gagneraient à être "*marocanisées*". L'ouvrage de M. Bouzidi tente de dépasser cet écueil puisque le cas marocain est le champ de prédilection où sont pris presque tous les exemples d'illustration. Cette démarche salutaire de l'auteur mérite d'être généralisée à toutes les matières enseignées. Le développement assez important de notre système statistique devrait permettre à nos enseignants d'aller dans cette voie.

L'ouvrage présente les objectifs suivants :

- Comprendre la notion de monnaie comme forme institutionnelle
- Comprendre le fonctionnement de la politique monétaire

Une analyse des contenus des chapitres traités par l'auteur nous montre cependant une certaine insuffisance au niveau de l'analyse du statut de la monnaie dans la pensée économique.

En effet, concernant les politiques monétaires, il s'avère nécessaire pour une bonne appréhension de ces politiques, de traiter du statut de la monnaie dans la théorie classique, néoclassique, keynésienne, monétariste et autres réflexions.

La conception, faite par chaque école de pensée, du "phénomène monétaire" et de ses relations avec les autres composantes de l'activité économique conditionne largement les instruments préconisés en matière de politique monétaire.

En général, l'articulation entre les aspects théoriques et les faits économiques présente d'épineux problèmes didactiques et pédagogiques.

### **CONCLUSION DU CHAPITRE I**

Les pratiques pédagogiques adoptées par certains enseignants enquêtés quant à la transposition didactique et l'exemple du manuel de M. Bouzidi, nous amènent à faire, sans risque de généralisation systématique, les remarques suivantes :

- La plupart des enseignants du supérieure calquent leur enseignement sur des exemples étrangers.

- Les cours restent très souvent orientés vers les préoccupations de recherche des enseignants et ne répondent pas aux objectifs de la formation. Bon nombre de programmes, relatifs aux matières enseignées, sont le plus souvent réduits aux thèmes explorés par les enseignants qui assument celles-ci.

## **CHAPITRE II**

### **LES REPRESENTATIONS SOCIALES**

#### **INTRODUCTION**

Le chapitre I de notre première partie a mis en évidence un des volets importants de la didactique à savoir la réflexion de la transposition didactique dans l'enseignement de l'économie à l'université, le deuxième chapitre traite un autre aspect de cette problématique, les représentations sociales.

Ce concept de représentation sociale est particulièrement fécond dans le domaine éducatif, il permet de jeter un éclairage nouveau sur toute une série de problèmes didactiques.

Notre propos dans ce chapitre sera de présenter la théorie des représentations, il s'agira de voir les différentes approches et rôle des représentations c'est l'objet de la section I; la section (II) permettra de mettre en évidence le rôle des représentations dans l'enseignement de l'économie. En effet à partir de notre questionnaire auprès des étudiants ou va essayer d'analyser les principaux ancrages et principaux champs sémantiques associés à des notions de monnaie en économie.

#### **SECTION I : cadre théorique des représentations sociales**

Représenter correspond dans le langage courant à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet qui peut être une personne, une chose, un événement matériel psychique ou social, un phénomène naturel, une idée, une théorie, etc. Cet objet peut être aussi bien réel qu'imaginaire ou mythique.

Le concept de représentation sociale avait fait l'objet de nombreux travaux et recherches et tend à occuper une position centrale dans les sciences humaines comme en témoignent le nombre de publications qui lui sont consacrées, les approches méthodologiques et théoriques qu'il inspire.

Les chercheurs dans ce domaine utilisent le concept selon leur disciplines leur références théoriques, les contextes et les objectifs, de leurs recherches en mettant plus ou moins l'accent sur l'une ou l'autre caractéristique de l'activité sociale.

Certains insisteront sur des composantes cognitives, d'autres sur des composantes effectives ou composantes perspectives; notre but ici n'étant pas de faire une synthèse des travaux sur les représentations sociales, la bibliographie établi dans notre travail de recherche reste révélatrice à cet égard, mais d'appréhender celles-ci dans le domaine de l'apprentissage.

Les représentations s'observent en général en de multiples occasions, circulent dans les discours, se cristallisent dans les conduites et forgent des comportements. Le concept revêt plusieurs significations cognitives.

Du point vue de la psychologie sociale: La représentation<sup>1</sup> c'est un ensemble organisé d'opinions et d'informations se référant à un objet ou une situation.

Elle est déterminée à la fois par le sujet lui même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social. Les points de vue cognitifs et psychosociologiques seront combinés dans la perspective didactique qui est au centre de notre recherche. Ainsi du point de vue didactique la représentation est

---

<sup>1</sup> Jean Claude Abric « *l'étude expérimentale des représentations sociales in les représentations sociales* » PUF 1989 p.188.

alors un mécanisme qui consiste à mobiliser les connaissances déjà acquises chez l'apprenant afin d'expliquer un problème donné dans une situation donnée c'est aussi une organisation cognitive et un acte référentiel important pour l'enseignant afin de mieux gérer sa classe. Le concept de représentation revêt une importance cruciale pour l'appréhension du monde qui nous entoure ; les représentations constituent le point de départ de l'analyse et la compréhension de tous les phénomènes. En plus leur utilisation dans l'acte d'apprentissage permet de lever les entraves auxquelles se heurtent les apprenants.

Le concept de représentation reste donc un outil précieux pour comprendre comment se construit cette réalité sociale, qui nous permet de communiquer et de vivre en société, c'est un outil d'interface entre l'individu, l'objet et le groupe. Il touche des domaines divers : scientifique, culturel, politique institutionnel, biologique, juridique psychosociologique, autant d'éléments qui attestent de la fécondité de la notion, de sa maturité scientifique et de sa pertinence pour traiter des problèmes de notre société.

Cet aspect multidimensionnel fait que le concept de représentation participe aux différentes sciences cognitives (épistémologie, psychologie, sociologie, didactique, etc.). De ce fait, on ne peut déterminer son sens exact et sa définition précise que dans le cadre du champ dans lequel il est utilisé.

Ainsi dans un premier temps on essayera d'examiner le domaine d'étude de représentation sociales, son histoire et les relations qu'il entretient avec d'autres domaines de recherche. Dans un second temps on tentera d'appréhender les mécanismes par lesquels se construisent les représentations et la manière de les recueillir, pour enfin traiter d'un champ de recherche et d'application spécifique et qui répond aux objectifs de notre problématique à savoir le champ de la didactique de l'économie.

## **§ I - Champ de recherche et d'application spécifique des représentations sociales**

L'analyse des représentations n'est pas récente, elle remonte aux discours philosophiques lointains, et plonge ses racines dans les sciences humaines plus particulièrement dans la sociologie avec Durkheim et en psychologie sociale avec S. Moscovici.

### **A - Les représentations dans le domaine de la sociologie**

Les représentations sont un processus d'interdépendance psychique et social qui s'influence par différents facteurs constitutifs de la personnalité de l'individu et se détermine à partir de ses relations avec son environnement culturel et social. Les représentations sociales doivent être étudiées en articulant, éléments effectifs mentaux et sociaux et en intégrant dans l'analyse à côté de la cognition du langage et de la communication, les rapports sociaux qui affectent les représentations et la réalité matérielle, sociale et idéale sur laquelle elles se basent. L'approche de Durkheim reste très actuelle, pour qui les représentations restent collectives (Mythes-croyances...), elles sont une catégorie théorique logiquement nécessaire dans une sociologie. Durkheim, écrit à cet égard, « *ce que les représentations collectives traduisent, c'est la façon dont le groupe se pense dans ses rapports avec les objets qui l'affectent* »<sup>1</sup>

### **B - Les représentations dans le domaine de la psychologie**

Du point de vue cognitif la représentation d'un objet est le fait de forger une image mentale d'un objet, « *c'est le processus d'une activité mentale pour*

---

<sup>1</sup> Durkheim, cité par Jodelet.

*laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique »<sup>1</sup>*

L'aspect cognitif des représentations engage l'appartenance sociale des individus avec les implications effectives et normatives de pratique, de modèles de conduite et de pensée, socialement inculqués, ou transmis par la communication sociale.

Les psychologues s'intéressent à la dimension individuelle des représentations ; celles-ci sont conçues comme reflet du comportement de l'individu. Leurs recherches dans ce domaine se manifestent dans l'analyse du rôle de la communication du langage dans le comportement de l'enfant en interaction avec son environnement.

La représentation est un instrument de cognition qui permet à l'enfant d'interpréter les découvertes de son milieu, c'est un instrument très fort de socialisation et de communication. Aussi n'est-il pas possible de considérer l'enfant ou le jeune en formation comme un terrain d'apprentissage neuf : il possède déjà, par l'expérience, les médias et sa culture familiale et sociale, des informations multiples qui forment son comportement et sa personnalité, ces informations plus ou moins organisées sont solidement enracinées ; elles sont une construction par laquelle l'individu s'approprie le réel en le rendant intelligible.

René Kaës<sup>2</sup> s'est interrogé sur le rapport que peut entretenir la psychanalyse avec le concept de représentation sociale et la méthode d'investigation correspondante.

---

<sup>1</sup> op. cit. Dictionnaire actuel de l'éducation, Larousse p 499

<sup>2</sup> René Kaës : *Psychanalyse et représentation sociale*, ouvrage collectif PUF 1989, p. 87.



Pour Jean Piaget l'individu participe activement à la construction de sa connaissance de part son insertion dans une société qui façonne son comportement et son savoir.

En effet pour J. Piaget l'individu forge sa connaissance étape par étape et construit sa propre représentation en s'appropriant son propre environnement. Autrement dit l'individu est l'acteur principal de la construction progressive de sa connaissance qui se construit petit à petit est reste de ce fait partielle.

J. Piaget écrit, à cet égard qu'une « *représentation correspond à la manière dont un individu, intègre à un moment donné, les différentes expériences vécues jusqu'à là par rapport à un objet donné, en vivant d'autres expériences, en les variant, il sera amené à généraliser ses représentations à les complexifier si elles s'avèrent non pertinentes dans un nouveau contexte* »<sup>1</sup>, il indique, que les canaux d'interaction sujet-objet ne seront pas les mêmes, la part du verbal, du comportemental dans la construction de la connaissance varie entre appréhension des phénomènes physiques, de normes sociales, de mécanismes économiques, etc.

Ce que l'on peut tirer de cette analyse, c'est que les représentations sont considérées comme des étapes dans la construction d'une connaissance.

### **C - Les représentations dans le domaine de l'anthropologie :**

C'est dans le domaine de l'anthropologie que les représentations se manifestent clairement. En effet, les représentations culturelles constituent l'objet de l'anthropologie.

Les anthropologues en étudiant la religion, les mythes, l'idéologie, les institutions sociales ou économiques les font toujours en fonction des représentations culturelles qui y sont impliquées. Ainsi l'anthropologue construit-

---

<sup>1</sup> J. Piaget, *l'équilibration des structures cognitives – problème central du développement*, Paris PUF, 1975.

il des représentations mentales du fait qu'il interprète des comportements et en particulier des comportements verbaux, en attribuant aux acteurs individuels et collectifs des croyances et des intentions qui rendent ces comportements rationnels.

L'anthropologue François Laplantine<sup>1</sup> dans sa définition de l'anthropologie des représentations, a bien explicité le caractère social et pluridisciplinaire du phénomène de représentation qui pour lui se situe toujours en articulation de l'individuel et du social, et touche des domaines d'investigation très variés. « (...) *c'est la rencontre d'une expérience individuelle et de modèles sociaux dans un monde d'appréhension particulier du réel, celui de l'image, croyance qui contrairement au concept et à la théorie qui est la rationalisation seconde, a toujours une tonalité affective et une charge irrationnelle, c'est un savoir qu'un individu d'une société donné ou d'un groupe social élaborent au sujet d'un segment de leur existence, c'est une interprétation qui s'organise en relation étroite ou sociale et qui devient pour ceux qui y adhèrent la réalité elle même... ».*

#### **D -les représentations en psychologie sociale :**

L'expression verbale reste dans toute société un outil important de communication. Il faut cependant faire remarquer que le langage scientifique diffère beaucoup du langage quotidien réel, les gens, pour communiquer entre eux, ne peuvent pas parler le langage de la science, ils en retiennent le contenu mais en modifient la forme et les règles. Ce constat a conduit les psychologues sociaux à chercher à comprendre le mécanisme de la diffusion et

---

<sup>1</sup> François Laplantine : "Anthropologie des systèmes de représentations de la maladie in les représentations sociales", PUF, 1989, p.277.

de la déformation de la connaissance scientifique dans la société. C'est ce qu'on appelle représentation sociale, c'est à dire une manière d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne, c'est une forme de connaissance sociale ou encore pensée naturelle par opposition à la pensée scientifique.

Le qualificatif « social » désignant les représentations a un sens différent selon les auteurs : pour les uns, il est sensé refléter les rapports sociaux entre les individus (il reflète un objet appartenant à un environnement), pour les autres c'est une modalité par laquelle les acteurs sociaux vivent leur rapport au réel dans la société.

De cette diversité de signifiants du mot social, découlent une variété de représentations sociales ; celles-ci peuvent porter sur des objets (dessins - images) sur le langage (discours - information) sur des réseaux sémantiques (signes, emblème) et sur les individus (attitude - histoire personnelle comportement), etc.

E.Charlier résume bien cette diversité de la façon suivante « *les représentations seraient des entités hypothétiques multidimensionnelles cognitives, chargées effectivement, qu'une personne ou un groupe accorde à un ou à des ensembles de particuliers, de classes, de relations, de structures dans une situation donnée* »<sup>1</sup>

### **1 - L'approche de Serge Moscovici**

S. Moscovici, pour répondre au souci d'articulation entre le psychologique et le social, avait développé une approche expérimentale des représentations sociales.

---

<sup>1</sup> E. Charlier, *planifier un cours c'est prendre des décisions*, Paris, éditions universitaires, 1989.

S. Moscovici définit les représentations comme un « *univers d'organisations d'images, de concepts, de significations ayant trait à un objet comme le reflet de celui ci et comme une activité du sujet individuel et social* »<sup>1</sup>

« *Les représentations sociales écrit S. Moscovici sont des ensembles dynamiques, leur statut est celui d'une production de comportements et de rapports à l'environnement d'une action qui modifie les uns et les autres et non pas d'une reproduction de ces comportements et de ces rapports, d'une réaction à stimulus extérieur donné* »<sup>2</sup>.

Ainsi le concept de représentation recouvre - t - il une dimension sociale dans un double sens, dans la mesure où elle est une production du groupe social, et d'autre part, elle s'élabore dans un processus d'interaction et d'échange au sein du groupe ; cette interaction met en jeu différents niveaux tels que le savoir, l'école, la famille, les médias, etc.

Les représentations ont une double fonction, écrit S. Moscovici « *tout d'abord d'insérer un ordre qui donne à l'individu la possibilité de s'orienter dans un environnement social et matériel, ensuite d'assurer la communication entre les membres d'une société en leur proposant un code pour les échanges* »<sup>3</sup>.

## **2 - Les travaux de Denise JODELET**

Denise Jodelet définit les représentations comme une « *forme de connaissances socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité comme à un ensemble social* »<sup>4</sup>

D. Jodelet insiste sur le caractère collectif des représentations qui pour lui constitue un édifice du concept de représentations sociales. En effet la notion de représentation tire sa source du concept de représentation collective tel qu'il est

---

<sup>1</sup> S. Moscovici, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris PUF, 1979, p.303.

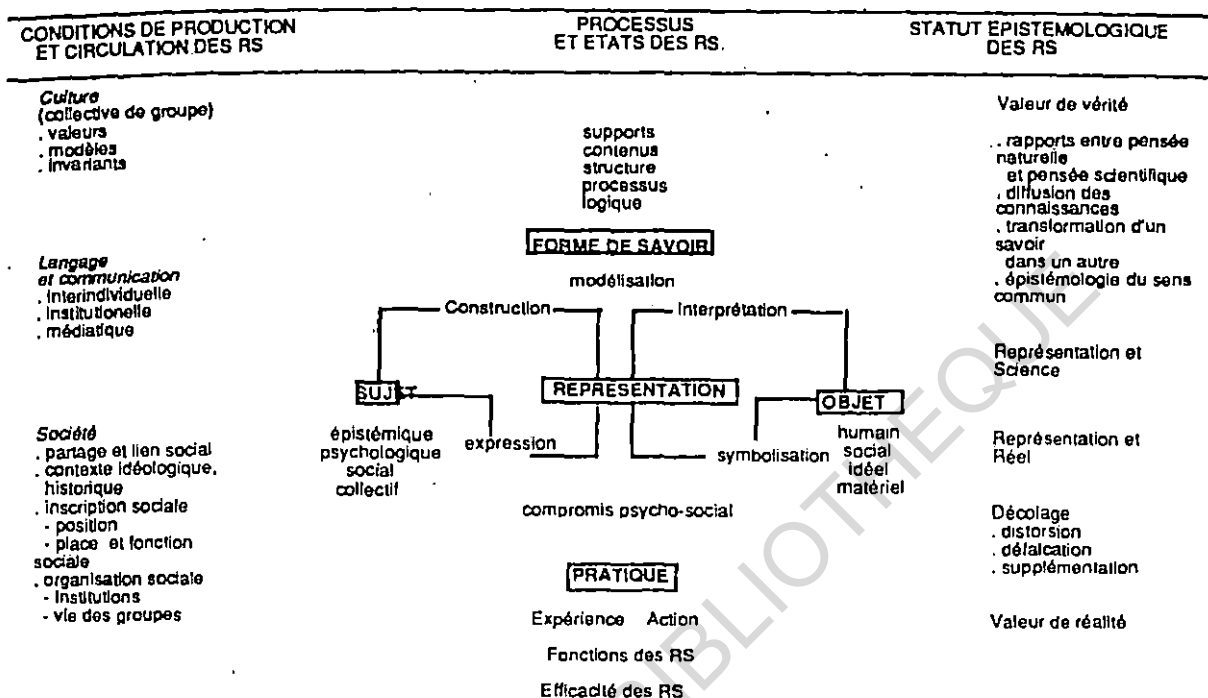
<sup>2</sup> S. Moscovici : op .cite p.79.

<sup>3</sup> S. Moscovici, op cité, p. 306.

<sup>4</sup> D.Jodelet op. cit.

construit par les sociologues ; il propose une synthèse des différentes approches dont L'essentiel est résumé par le tableau synthétique suivant.

L'espace d'étude des représentations sociales  
(d'après Jodelet, 1989, p. 45)



Ce schéma montre le caractère pluriel de la notion de représentation sociale qui renvoie à des processus divers d'ordre psychologique et / ou sociologique.

**CONCLUSION**

Les représentations sociales sont conçues à la fois comme le produit et le processus d'appropriation d'une activité réelle en une pensée savante de cette réalité.

C'est aussi une grille de lecture de la réalité, c'est un mode d'emploi du monde, c'est le reflet et la vision d'une théorie.

Les représentations sociales éclairent certains problèmes auxquels se heurte l'étude scientifique du monde à savoir la dichotomie sujet / objet et à la dichotomie matériel /idéal.

## **§ II - Les travaux consacrés aux représentations sociales en économie :**

L'aspect économique des représentations a fait l'objet de nombreux travaux et recherches qui ont donné naissance à un nombre important de publications dans ce domaine. En effet la diffusion du langage de la science économique dans une société, transforme le discours social en un langage économique, d'autre part, la science «économique emploie le langage courant dans un sens différent et décalé par rapport à la réalité, d'où la nécessité de reconnaître la rupture entre langage économique et langage des pratiques sociales.

A cet égard, les travaux réalisés au sein du laboratoire IRPEACS-CNRS<sup>1</sup> dirigé par JM. Albertini, notamment les recherches menées à l'ERSICO<sup>2</sup> par Ahmed Silem, permettent de mettre en évidence l'importance du phénomène de représentation comme reflet et interprétation d'une réalité sociale et comme élément crucial permettant une amélioration de l'acte d'apprentissage. En effet leurs travaux permettant entre autres de connaître, à partir de l'analyse des données recueillies, quels sont les niveaux d'appréhension de la réalité économique par les acteurs sociaux ; quelles relations adultes ou adolescents établissent entre une dimension politique et morale au sein de la structure de leur pratique sociale ; comment utiliser les représentations dans les stratégies d'apprentissage, etc.

---

<sup>1</sup> IRPEAC, CNRS. op cite. Travaux et enquêtes réalisés auprès des adultes en formation (Ahmed Silem, P. Verges, E. Chatel ...etc).

<sup>2</sup> ERISCO : Equipe de recherche en système d'information et de communication des organisations.

### **A - La conception de Pierre Verges :**

Pierre Verges est considéré comme celui qui a posé les jalons d'une approche des représentations économiques.

Pour l'auteur, le savoir économique et les représentations sont des productions sociales de nature bien différente : les représentations économiques sont une forme sociale de connaissance<sup>1</sup>, un savoir partagé et un champ de signification pour notre société ; elles rendent compte de l'expérience pratique des acteurs sociaux et sont donc dépendantes de leur place sociale et de leur rapport au réel et imaginaire car la réalité n'est pas totalement transparente et la pratique sociale n'est pas scientifique. En effet la science économique et les représentations économiques utilisent des raisonnements différents.

Les représentations économiques se servent de raisonnement ayant pour base la similitude alors que la démarche scientifique visera le raisonnement déductif. Exemple : ce qui est analyse financière avec ses comptes et ses ratios sera de l'autre un discours sur la santé de l'entreprise. Pour l'auteur les deux langages ne s'ignorent pas, cependant ils se côtoient en différentes occasions : formation, information, publicité, débat économique et politique ...

#### **1 Les caractéristiques des représentations économiques**

Selon P.Verges, les représentations économiques sont traversées par le couple autonomisation / articulation<sup>2</sup> dans le premier cas de l'autonomisation les représentations économiques ne font appel qu'au seul champ de signification économique, dans le cas de l'articulation, un ou plusieurs champs lui sont

---

<sup>1</sup> Pierre Verges : op cite p.134.

<sup>2</sup> Pierre Verges, op cit.

associés au sein de la représentation (qui se veut secteur de l'économique), en particulier le politique et les valeurs (qui permettent à l'acteur social de s'explicitier à lui même) ;

- Les représentations en tant que connaissance pratique s'inscrivent dans une démarche d'extension - abstraction ; les acteurs dépassent leur situation particulière soit en généralisant soit en conceptualisant.

- En tant que produit d'un fonctionnement cognitif, les représentations économiques sont l'objet d'un triple processus sélection, connotation, schématisation.

- En tant que production sociale, les représentations économiques trouvent leur contenu en différents lieux de détermination : la pratique, l'idéologie, le langage, la mémoire culturelle des groupes sociaux....

- Les représentations économiques, connaissances pratiques qui rendent compte de l'expérience qu'entretient le sujet avec la société et son environnement.

C'est dans ce sens qu'idéologie et langage, éléments qui véhiculent tout phénomène de représentation économique, jouent un rôle important dans l'édification de cette dernière.

## **2 - Le rôle du langage économique :**

le langage pour P. Verges n'est pas un simple procès de communication, c'est un moyen de fonctionnement de la pensée réflexive, c'est un mode de connaissance qui traduit des comportements et des attitudes.

En effet, l'individu n'est pas analphabète il parle toujours d'une façon ou d'une autre le langage de la société, d'où la relation étroite entre notion de



représentation et langage. « *Tout discours, en tant qu'il est verbalisation de la pratique vécue est porteur de représentation même dans le discours apparemment le plus rudimentaire, il existe toujours des éléments de connaissance linguistique (capacité de conceptualiser par ex) et la connaissance même qui peut s'exprimer par le biais de voies plus détournées (comme dans le cas d'expériences concrètes).* » <sup>1</sup>.

### 3 - Le rôle de l'idéologie:

Pour P. Verges l'idéologie entretient une relation étroite avec les acteurs sociaux car il ne peut y avoir de société sans idéologie, c'est un mécanisme de connaissance important; en effet le savoir scientifique et l'idéologie entretiennent des rapports étroits.

Mais le premier ne peut prétendre effacer et remplacer la seconde car le Savoir Scientifique investie dans la pratique, secrète une idéologie particulière que l'on peut caractériser comme étant l'idéologie de la pratique scientifique. Certains auteurs<sup>2</sup> « *pensent que les représentations sont une organisation cognitive qui peut être plus au moins structurée ou éclatée, ayant un noyau organisateur et des éléments périphériques faite de cohérence forte et de contradiction entre les pôles structurants* »

Pour ces auteurs, les représentations sont déterminées à trois niveaux celui de la pratique quotidienne du sujet, celui de l'idéologie définie comme le discours circulant dans la société et celui des matrices culturelles d'interprétations ou mémoires collectives d'une classe sociale .

On ne saurait trop insisté sur l'existence d'une relation étroite entre l'appréhension du savoir économique et les pratiques matérielles et idéologiques.

---

<sup>1</sup> P. Verges op. cit p.174.

<sup>2</sup> Grise, Verges et Silem, Cités par E. Charlier op cité p.51.

En effet l'appartenance à une catégorie socio-professionnelle, l'adhésion à un syndicat ou à un parti politique, l'école, la famille sont des lieux de discours et de pratiques en générale qui peuvent influencer la connaissance et le savoir économiques que seul un spécialiste muni d'une grille d'analyse particulière est en mesure d'isoler les éléments économiques ; d'où l'importance du phénomène de représentation dans la formation et l'information en science économique.

Les représentations économiques ne sont pas autonomisées ni découpées de la réalité mais fondamentalement articulées au sein des différents modes de vie. Il faut tenir compte du fait qu'au sein de la pratique il y a une traduction constante entre éléments économiques et sociaux s'appuyant sur ce fait, il est intéressant en suite de mettre en évidence dans les discours des acteurs sociaux les formes et le fonctionnement de cette traduction ainsi que les zones du discours que l'on peut analyser en terme d'autonomisation du champ économique.

### **B - La conception d'Ahmed Silem :**

Ahmed Silem, en prenant appui sur les résultats de recherches de P. Verges, s'est particulièrement penché sur l'identification des représentations économiques dans le domaine de la formation et de l'initiation économiques. Dans ses travaux, l'auteur souligne l'importance de distinguer les sciences expérimentales et les sciences d'observation « *Si après trois siècles le sens commun confond encore la masse avec le poids, ce qui est par conséquent une erreur du point de vue des sciences expérimentales la méconnaissance est en revanche plus difficile à soutenir dans le domaine économique lorsque le sens commun associe inflation et dévaluation dans une relation de définition* »<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Ahmed Silem, le statut des représentations sociales dans l'initiation économique des adolescents in cahier de sociologie économique n° 4/5 1981 p. 76.

Aussi pour l'auteur, la rupture entre la connaissance scientifique et la connaissance pratique reste très importante dans le domaine des sciences économiques et pour légitimer ou réfuter cette rupture, il est nécessaire de définir l'objet et le champ de la sciences économique ce que la société dit de l'économie n'est pas étranger à l'État de la science économique de même les lieux de recherches économiques, les théories avancées, ne sont pas sans rapport inducteur avec les représentations sociales en économie.

Les pratiques matérielles, et idéologiques (langage, morale, idéologie...) jouent un rôle important dans le degré d'appréhension de la science économique. L'histoire de la pensée économique est là pour en témoigner et pour montrer combien l'idéologie (socialisme – capitalisme...) avait marqué les jalons de la connaissance économique.

le rapport qu'entretien la science économique avec les problèmes de son temps et avec son système social n'est pas sans conséquence sur les représentations qu'elle suscite et sur ses propres productions. Comme le souligne Ahmed Silem<sup>1</sup>. Le commercialisme Britannique n'est pas une doctrine mercantiliste issue du hasard. La théorie de la division international de travail d'Adam Smith (les avantages absolus), David Ricardo (les avantages comparatifs), Stuart Mill (les valeurs internationales), ont été élaboré pour exprimer le besoin social pour la grande Bretagne d'exporter les produits de sa révolution industrielle et se procurer à bon marché des biens (nourriture céréalière principalement) non disponibles sur son territoire.

Comme le remarque A.Silem, « *Frédéric List fut le premier économiste à signaler que le libre échange prôné par l'école classique n'a rien de scientifique et qu'il est au contraire une idéologie d'exportation pour la grande Bretagne qui doit son développement notamment à la politique interventionniste qu'elle a*

---

<sup>1</sup> Ahmed Silem, op cit, p.78.

*pratiquée* ». Dans le même ordre d'idées, la théorie générale de J M Keynes peut être considéré comme un produit de la crise de 1929 et un moyen de sauver le capitalisme pour mettre en échec la théorie marxiste.

Il découle de cette analyse que la science économique est bien une science sociale perméable à l'idéologie qui dépend de la société dans laquelle elle se développe ; le témoin en est les clivages entre les grandes écoles de pensée qui constituent une donnée fondamentale de la pensée économique.

On ne peut interpréter les représentations économiques sans faire référence au champs culturel, idéologique, social ... dans lequel s'enracinent ces représentations ainsi que les différentes variables de leurs fonctionnement.

## **SECTION II : Les représentations et acte d'apprentissage**

Dans tout acte d'apprentissage les étudiants sont loin d'être ignorants, ils possèdent déjà, sur l'objet enseigné, un certain nombre d'informations plus au moins organisées. Ces informations « déjà - là », parfois appelées connaissances préalables ou connaissances spontanées ou préconstruit culturel, sont très souvent assimilées par les enseignants et pédagogues aux termes tels que « idéologie » « idéologie spontanée », « près-acquis » « image », « stéréotypes » qui sont autant de notions qui renvoient à celle plus générale de représentations sociales.

Le champ éducatif reste un champ privilégié pour étudier comment se transforment et évoluent ces représentations. A cet égard, l'approche du concept de représentation développée par S. Moscovici reste importante ; les représentations offrent en effet une voie nouvelle à l'explication des mécanismes par lesquels des facteurs sociaux agissent sur le processus éducatif et en influencent les méthodes et les résultats ; ces facteurs favorisent aussi les articulations entre psychosociologie et sociologie de l'éducation et concernent les

niveaux relatifs à la communication pédagogique au sein de la classe et la construction du savoir.

### **§ I - Les représentations et pratiques didactiques :**

l'intérêt porté aux représentations dans tout processus d'apprentissage est relativement récent dans le champ de la didactique des sciences.

En ce qui concerne notre recherche dans ce domaine, nous avons jugé nécessaire de situer cette approche dans un cadre qui répond à notre problématique délimitée au début de ce travail à savoir la didactique de l'enseignement des sciences économiques à l'université.

La didactique s'intéresse au savoir. Dans cette perspective, le travail sur les représentations prend tout son intérêt et révèle toutes ses exigences.

En effet connaître les représentations des étudiants sur un savoir enseigné, permet entre autres à l'enseignant de situer l'écart entre le savoir enseigné et les prérequis des étudiants.

Toutefois les représentations constituent un support de l'apprentissage, l'accent est essentiellement mis sur leurs caractéristiques cognitives. Les pédagogues pensent qu'un diagnostic des représentations avant l'apprentissage reste indispensable à une gestion efficace des conditions d'enseignement et d'apprentissage qui aide l'enseignant à connaître le réseau sémantique à partir duquel l'apprentissage se structure.

#### **A - L'intérêt des représentations pour l'enseignant :**

L'Univers des représentations chez l'enseignant a été analysé par plusieurs chercheurs en se focalisant sur un des éléments de la situation éducative ou sur son ensemble des points forts et des lacunes dans la connaissance des élèves.

Un groupe de professeurs - chercheurs de l'INRP<sup>1</sup> avaient mené un nombre relativement important de travaux de recherche concernant la connaissance des représentations des élèves et son utilisation dans l'enseignement des sciences économiques en choisissant comme objet d'étude l'entreprise.

On relève également les travaux sur la formation des adultes et d'autres effectuées par l'IRPEACS sous la direction de JM Albertini.

Ces recherches universitaires et bien d'autres, qu'il n'y a pas lieu de développer ici, ont montré que dès leur plus jeune âge, les individus se construisent des représentations du monde proche ou lointain qui les entoure.

Ces études finissent toujours par recommander à l'enseignant de mettre en œuvre un matériel de recueil de représentations et de développer une pédagogie des représentations.

L'usage des représentations dans l'acte d'apprentissage requiert une stratégie pédagogique adaptée. Le « détour pédagogique » est l'un des éléments de cette stratégie.

Le détour pédagogique est un processus qui comporte 3 étapes liées entre elles<sup>2</sup> : la décontextualisation, l'apport des connaissances et la recontextualisation.

- La décontextualisation consiste à déstabiliser le système des représentations de l'apprenant, en l'incitant à s'extraire partiellement du réseau de ses déterminations.

---

<sup>1</sup> Institut National de recherche pédagogique, Paris.

<sup>2</sup> Pour plus de détail voir : Alain BEITONE, Alain LEGARDEZ, *Enseigner l'économie ; quelques réflexions pour une approche didactique*, centre de recherche en pédagogie de l'économie (CERPE), Université d'aix – Marseille II.

- Dans une seconde étape, le formateur profitera de la déstabilisation partielle des représentations pour procéder à des apports de connaissance.

- Une 3<sup>ème</sup> étape, cherche à « recontextualiser » les informations nouvelles de manière à ce qu'elles soient intégrées au système de représentations de l'apprenant.

C'est sans doute là une manière prometteuse d'usage des représentations socio-économiques dans l'acte d'apprentissage.

Pour J. M. Albertini, le découpage des champs sémantiques et leurs articulations sont tributaires des pratiques sociales et culturelles ; les représentations des enseignants et celles des chercheurs en sciences de l'éducation diffèrent, étant donné les pratiques sociales auxquelles chacun fait référence.

## **B - Les représentations comme outil de diagnostic et d'évaluation :**

### **1 - Les représentations comme outil de diagnostic :**

Connaître les représentations des étudiants avant tout processus éducatif permet à l'enseignant de dresser un état des lieux et cerner les caractéristiques conceptuelles de départ des apprenants afin d'organiser efficacement l'environnement éducatif.

En effet l'identification des représentations d'un étudiant, aide l'enseignant à identifier les obstacles à l'acquisition des notions scientifiques, à mieux comprendre la façon dont se déroule le processus transmission - construction du savoir et à mieux gérer le déroulement de son cours.

Cerner les représentations des élèves permet à l'enseignant de repérer les manques et insuffisances d'une maîtrise du savoir en apportant un supplément

d'informations qui resserre la distance entre le savoir savant celui des spécialistes et la connaissance pratique apportée du nouveau à l'origine du processus de transposition didactique comme le souligne Chevallard « *l'enseignant ou le formateur est celui qui possède un surplus de savoir en attente d'enseignement ou de formation, celui qui conduit la chronologie du savoir* »<sup>1</sup>.

Utiliser les représentations dans l'acte d'apprentissage revient à « substituer une pédagogie des représentations à la pédagogie classique »<sup>2</sup>. Une telle approche requiert un traitement des représentations sociales qui cessent d'être considérées comme des erreurs ou, au mieux, comme des prénotions non scientifiques ; ce traitement permet de cerner les liens qui s'établissent entre l'appréhension de l'économie et les pratiques matérielles et idéologiques.

## **2 - Les représentations comme outil d'évaluation :**

La connaissance (l'identification) des représentations des étudiants dans le cadre d'une séquence d'apprentissage offre à l'enseignant des moyens d'évaluation à différents niveaux. Elle permet également de situer l'écart que le professeur relève entre son discours en général plus élevé et riche en information et celui des élèves en adaptant ainsi sa pratique au diagnostic ainsi établi.

Le professeur pourra mesurer les écarts entre ses propres attentes et ce qui est connu des apprenants ; partant des représentations sociales, il évite d'imposer des notions des programmes officielles pour répondre aux besoins réels des étudiants, ce qui permet à l'enseignant de faire une lecture transversale qui tiendrait compte d'une pédagogie qui montre aux élèves les différences entre savoir savant et des connaissances pratiques.

---

<sup>1</sup> Y Chevallard , op. cit.

<sup>2</sup> SILEM Ahmed, op. cit.



A cet égard les membres de l'IRPEACS (Albertini- Verges, Silem...) dans leurs travaux de recherche sur le traitement des représentations avaient mis au point une méthode (application multimédia informatisée) (AMI) permettant à un enseignant de faire apparaître directement sur écran à partir des réponses des élèves le « graphe » des représentations partagées de la classe ou un groupe en formation et de dialoguer avec les formés en manipulant le graphe. Une importante équipe de l'IRPEACS ( P.Cicille, G. Martinez, A.Silem, R. Zelinger) avait mis au point aussi un outil extrêmement performant, informatisé, d'analyse des représentations qui s'appelle (méthode d'analyse des Représentations sociales (MARS 2) ; testé à Lyon et à Marseille qui permet d'avoir des résultats immédiatement et individuellement, c'est donc un outil d'évaluation très précieux. Il a été perfectionné pour donner lieu au logiciel "Avril". Ce Logiciel destiné aux enseignants et aux formateurs, il propose une bibliothèque de questionnaire, l'enseignant choisit ainsi le questionnaire en fonction de thèmes. En effet face à un écran qui lui présente les mots, l'élève établit les relations (interaction graphique à l'aide d'une souris), l'enseignant dispose ensuite directement du graphe de l'ensemble des relations effectuées par ses élèves. On note également le Logiciel "Ecomédia" réalisé et conçu par PARISSET à l'IRPEACS Ecully Lyon, un logiciel aussi performant qui permet à travers un exemple élaboré sur le circuit économique sur écran de détecter les représentations des formés en économie.

Ainsi L'IRPEAC est parvenu à donner une place prépondérante à l'auxiliaire pédagogique et à son statut et à intégrer dans la perspective plus longue de la communication médiatisée.

### **C - Les moyens de recueil des représentations:**

Après avoir analysé le phénomène de représentation (définition, champ d'analyse, les mécanismes par lesquels ils se construisent), une question se pose,

comment recueillir ces représentations ? comment les collecter pour les mettre en évidence, les traiter et cerner leur déterminants sociaux et leurs rapports avec le processus de conceptualisation.

La collecte d'information sur les représentations peut être écrite (textuelle ou graphique ...) ou orale à travers un discours, des questions orales autour d'un mot, une expression. Elles peuvent être mise en lumière à partir d'une expérience quotidienne ou en prise avec une situation donnée (compte rendu, les points forts d'une sortie, un stage).

Les représentations traduisent le comportement d'un individu insérée dans un contexte social. En outre, la collecte des représentations peut comme l'a signalé S. Moscovici être faite moyennant des méthodes très variées :

- Appréciation de certains faits.
- Traces écrites d'activités réalisées dans un processus de formation.
- Analyse d'un espace, analyse d'un document.
- Entretien individuel ou collectif au sein d'une classe.

Pour S. Moscovici, les représentations sont collectivement produite et engendrées, ce qui justifie l'analyse du contexte social des apprenants.

Cette dimension collective fait que leurs collecte peut se faire à travers le discours, l'idéologie et les témoignages recueillis à l'aide d'un questionnaire ou des interviews.

Ainsi les représentations peuvent elles être mise en lumière grâce à différentes techniques comme des épreuves perceptivo cognitives ou des situations problématiques des interviewés, des questionnaires d'observations Gilly a choisi d'appréhender les représentations par des techniques directives : la

technique des jugements sur autrui. Une personne est engagée à émettre une série de jugements sur une autre à partir de questions posées par un tiers. Pour Gilly « *La technique des jugements sur autrui n'est évidemment pas la seule possible pour atteindre des aspects généraux de la représentation sociale du partenaire scolaire ... (mais) celle qui permet d'atteindre des représentations sociales dans l'appréhension d'autrui, c'est à dire les aspects les plus pertinents à propos des rapports entre représentation sociale et action quotidienne en classe* »<sup>1</sup>

### **SECTION III : Les représentations à travers le questionnaire adressé aux étudiants**

Notre travail de recherche sur les représentations des étudiants dans l'enseignement universitaire des sciences économiques a été fait sur la base d'un questionnaire. L'enquête constitue en effet la manière la plus adéquate d'approche des représentations des étudiants.

Notre questionnaire a été conçu et élaboré de façon à répondre à notre problématique, explicitée au début de ce travail ; à savoir identifier et relever les représentations des étudiants en première cycle universitaire. Ainsi notre questionnaire a-t-il été soumis à un échantillon empirique de 100 étudiants de 2<sup>ème</sup> année du premier cycle de l'enseignement des sciences économiques, l'enquête a été réalisée pendant les séances de travaux dirigés, la durée accordée à chaque étudiant était de 30 à 45 mn en moyenne.

Notre questionnaire est articulé autour de deux aspects ; le premier concerne l'identification du contexte socio-économique de l'étudiant et le deuxième concerne l'appréhension des termes et expressions économiques par les étudiant en 1<sup>er</sup> cycle universitaire (cf questionnaire). Enfin l'objectif fondamental recherché à travers le dit questionnaire est d'analyser en quoi et

---

<sup>1</sup> op cité p.55.

comment le contexte socio-économique des apprenants conditionne leurs représentations économiques.

### **§ I - Identification et contexte socio-économique :**

Le dépouillement de l'enquête a été effectué moyennant un traitement informatique ( Logiciel Sphinx)<sup>1</sup>.

Ce dépouillement nous a permis de faire ressortir le profil des enquêtés et leurs cursus scolaires. Nous avons aussi pu relever l'importance primordiale des médias, en tant que source d'information, dans la formation économique des étudiants.

#### **A - Le profil des étudiants enquêtés :**

La moyenne d'âge des étudiants enquêtés est de 20 ans. 52 % d'entre eux ont un âge compris entre 18 et 20 ans et 31% d'entre eux ont un âge se situant entre 20 et 22 ans. Parmi eux 55 % sont de sexe masculin et 45% de sexe féminin la grande majorité sont issus d'un milieu urbain (83%). Par ailleurs 76% des interrogés résident en famille.

Les étudiants enquêtés sont issus de milieux socioprofessionnels divers : pour ce qui est de la profession des parents, pour la grande majorité (33%) le père était fonctionnaire et la mère « femme au foyer » (76% ) ; ce qui explique le niveau d'étude qui reste en moyenne du niveau du secondaire pour le père (31%) et néant pour la mère 38%. En outre 26% des parents des étudiants enquêtés n'ont qu'un niveau primaire.

---

<sup>1</sup> Voir Supra (Introduction)

**B - Le cursus scolaire des étudiants :**

L'enquête a montré que 62% des étudiants enquêtés ont obtenu leur baccalauréat trois années avant l'enquête ; ce qui traduit le redoublement d'une année soit en première année soit en deuxième année. 81% étaient en effet des redoublants ; le tableau suivant illustre les résultats obtenus :

**Tableau n° 3 : cursus scolaire des étudiants**

Libellé	Nombre d'observation	Fréquence
Non réponse	0	0%
Sciences expérimentales	64	64%
Sciences- maths	4	4%
Lettres	2	2%
Economie	27	27%
Technique	3	3%

**Source : Enquête auprès des étudiants**

Ce tableau montre que la quasi-majorité des étudiants (64%) ont une formation scientifique de base<sup>1</sup> (sciences expérimentales) ou sciences économiques (27%), les autres avaient suivi une formation de base à caractère général couronnée par un baccalauréat techniques ou littéraire. Le constat montre l'hétérogénéité de la population estudiantine en sciences économiques, ce qui pose des problèmes pédagogiques et didactiques non négligeables<sup>2</sup>.

Concernant les raisons du choix de la filière Sciences économiques, les réponses formulées au tableau ci dessous justifient les raisons de ce choix.

<sup>1</sup> Formation de base signifie que les étudiants ont suivi un cycle d'enseignement secondaire couronné par un bac

<sup>2</sup> Nous reviendrons ultérieurement ( partie 2, Ch I ) sur l'analyse de cet aspect.

**Tableau n° 4 : Les raisons du choix des études économiques à l'université**

Libellé	Nombre d'observation	Fréquence
Non réponse	1	1%
Emploi	27	27%
Débouchés	25	25%
La mode	9	9%
Avenir brillant	33	33%
Gérer entreprise	20	20%
Sans opinion	3	3%
<b>Total</b>	<b>100</b>	

**Source : Enquête auprès des étudiants**

Il ressort de ce tableau que 27% des étudiants enquêtés sont motivés par les possibilités d'avoir un emploi car, estiment-ils, les diplômés en sciences économiques peuvent s'insérer plus aisément sur le marché du travail que ceux des autres disciplines, 33% estiment que les études Supérieures en sciences économiques permettent d'avoir un avenir brillant. Ces réponses expliquent l'afflux massif des étudiants vers les facultés de droit dispensant un enseignement économique ( cf ch 1 de notre 2<sup>ème</sup> partie ).

Pour ce qui est de la question 12 se rapportant aux liens entre les études reçues au lycée et celles dispensées à la faculté, les données recueillies sont les suivantes :

**Tableau n° 5 : Rapport entre enseignement secondaires et supérieur**

Libellé	Nombre d'observation	Fréquence
Non réponse	0	0%
Totalement	7	7%
Partiellement	63	63%
Sans rapport	28	28%
Sans opinion	2	2%
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

**Source : Enquête auprès des étudiants**

D'après ce tableau 63% ont répondu que le rapport entre ces deux études reste partiel, 28% estiment qu'il n'y a pas de rapport. Cette importante question permet de révéler le degré de connaissances préalables des étudiants issus de l'enseignement secondaire du fait que 64% d'entre eux ont un baccalauréat sciences expérimentales ; pour ces étudiants les études économiques à l'université restent peu en rapport avec les études dispensées au secondaire. Par ailleurs pour 71% des étudiants interrogés l'enseignement dispensé à l'université reste théorique : 35% des enquêtés considèrent que c'est un enseignement qui ne reflète pas la réalité de l'économie marocaine. Les carences liées aux cursus scolaires des étudiants se répercutent sur leur rendement au supérieur et posent des problèmes pédagogiques aux enseignants<sup>1</sup>.

Face au contexte économique et social actuel, il était intéressant de savoir comment les jeunes interrogés se situaient eux-mêmes dans l'avenir. Pour cela nous leur avons demandé d'envisager leur avenir professionnel.

Dans ce cadre, 49 % des enquêtés envisagent une carrière dans le privé, 31% restent attachés au secteur public et 20 % souhaitent s'installer à leur propre compte. Le tableau suivant révèle les raisons de ces choix.

**Tableau n° 6 : Raisons du Choix de la profession**

Libellé	Nombre d'observation	Fréquence
Non réponse	11	11%
Prof Remuni	48	48%
Libe entrepr	21	21%
Emploi stable	26	26%
Sans opinion	4	4%
<b>Total</b>	<b>100</b>	

**Source : Enquête auprès des étudiants**

<sup>1</sup> Pour plus de détails voir Chapitre I de 2<sup>ème</sup> partie

Il ressort de ce tableau que les 49% qui envisagent avoir un emploi dans le privé justifient ce choix par le fait que c'est une profession rémunératrice(48%) qui permet une liberté d'entreprendre. 31% des répondants optent pour un travail dans le secteur public et justifient ce choix par la sécurité et la stabilité dans l'emploi (26%). Ainsi pour la majorité des étudiants l'avenir de l'emploi des jeunes reste incertain puisque 72% considèrent que le chômage reste persistant au Maroc et pensent s'installer dans le privé ou à leur propre compte, cela montre un changement majeur de l'attitude des jeunes vis à vis de l'Etat : désormais, le secteur privé et l'auto emploi sont davantage valorisés que le secteur public, qui n'est plus perçu comme le seul pourvoyeur d'emploi.

**C - Le rôle des médias dans la formation économique des étudiants :**

Le rôle des médias est différemment perçu par les enquêtés ; c'est ce que montre le tableau suivant :

**Tableau n° 7 : L'apport des médias à la formation des étudiants**

<b>Libellé</b>	<b>Nombre d'observation</b>	<b>Fréquence</b>
Non réponse	32	32%
Inf/ Entreprise	18	28%
Inf /conj économique	30	30%
Culture générale	23	23%
Information sur la vie professionnelle	7	7%
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

**Source : Enquête auprès des étudiants**



Ce tableau montre que les étudiants sont relativement conscients de l'apport des médias à leur formation : 58% d'entre eux soulignent le rôle crucial des médias en tant que source d'information sur la conjoncture et l'entreprise, 23% limitent le rôle des médias au développement de la culture générale .

En outre, la presse écrite est largement sollicitée par les étudiants à cause notamment de son rôle en matière de diffusion de l'information économique. les propos recueillis des étudiants sont les suivants :

**Tableau n° 8: Rôle de la presse écrite dans la formation de l'étudiant**

Libellé	Nombre de citations	Fréquence
Non réponse	2	2%
Non	27	27%
L'économiste	41	41%
Vie économique	36	36%
L'opinion	4	4%
Maroc hebdo	1	1%
Annales (AEM)	1	1%
Le matin	1	1%
Capital	1	1%

**Source : Enquête auprès des étudiants**

Sur 100 étudiants représentant l'échantillon des inscrits en deuxième année, 41% des interrogés consultent l'Economiste et 36% la Vie Economique ce qui explique l'importance de ces deux hebdomadaires économiques en tant qu'organes d'information économique importants.

## **§ II - Appréhension des termes et expressions économiques:**

L'analyse du premier volet de notre enquête à savoir l'identification et le contexte socio-économique des étudiants enquêtés nous a permis d'apporter un certain éclairage sur les déterminants des représentations, c'est à dire l'ensemble

des éléments qui contribuent à façonner "les prèskonstruits" culturels des étudiants avant tout processus d'apprentissage. Il s'agit des questions permettant de connaître les caractéristiques de la population enquêtée, mettant ainsi en évidence, l'âge, le sexe, la profession des parents, le cursus scolaire, etc.

Nous n'avons pas cherché à mettre en relation une typologie des réponses avec l'origine sociale des étudiants ; notre propos n'étant pas de mener une enquête à caractère sociologique, mais bien de voir en quoi diverses procédures prenant en compte les représentations des étudiants nous aident à répondre à certaines de nos interrogations didactiques.

Les thèmes des questions ont été choisis parmi ceux du programme de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années de l'enseignement Supérieur. Nous avons été conduit à élaborer deux types de questions, les premières relatives au circuit économique comportant la compréhension de certaines notions économiques. ( production, consommation, épargne, entreprise...). Les deuxièmes relatives à la compréhension des mécanismes monétaires (nature, forme, fonction de la monnaie).

#### **A - La notion de circuit économique :**

Afin de tester le niveau d'appréhension de certaines expressions clefs dans l'économie nous avons présenté à nos enquêtés une liste des termes et de vocabulaires économiques et nous avons demandé de les associer et de les regrouper en un ensemble cohérent (cf. question 25 de notre questionnaire) .

L'objectif de cette question est d'apprécier la capacité d'un étudiant de 2<sup>ème</sup> année à assimiler et à comprendre des connaissances économiques déjà acquises en première année et d'apprécier en termes quantitatifs les informations acquises par les étudiants de deuxième année.

Globalement, les résultats mis en évidence par l'enquête peuvent être résumés comme suit :

**Tableau n° 9 : Agent économique**

Libellé	Nb. cit	Fréquence
Non réponse	5	5%
Entreprise	68	68%
Ménage	76	76%
Banque	45	45%
Ouvriers	40	40%
Famille	30	30%
Client	17	17%
Patron	27	27%
Etat	32	32%
Marchandise	3	3%
Valeur	3	3%
Monnaie	6	6%
Patrimoine	13	13%
Emploie	5	5%
Terre	5	5%
Salaire	5	5%
Fiscalité	4	4%
<b>Total obs</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

**Source : Enquête auprès des étudiants**

Tableau n° 10: La production

Libellé	Nb. cit	Fréquence
Non réponse	8	8%
Valeur	21	21%
Richesse	34	34%
Travail	45	45%
Patrimoine	20	20%
Capital	44	44%
Investissement	37	37%
Entreprise	16	16%
Offre	23	23%
Chômage	5	5%
Terre	19	19%
Emploi	4	4%
Marché	5	5%
Ouvrier	23	23%
Ménage	3	3%
Inflation	6	6%
Commerce	11	11%
<b>Total obs</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Source : Enquête auprès des étudiants

**Tableau n° 11 : La consommation**

<b>Libellé</b>	<b>Nb. Cit</b>	<b>Fréquence</b>
Non réponse	7	7%
Marchandise	39	39%
Epargne	28	28%
Monnaie	14	14%
Vente	6	6%
Impôt	11	11%
Achat	48	48%
Production	5	5%
Offre	16	16%
Achat	4	4%
Besoin	2	2%
Dépense	16	16%
Recette	15	15%
Valeur	8	8%
Investissement	7	7%
Famille	11	11%
Marché	6	6%
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Source : Enquête auprès des étudiants

Tableau n° 12 : La répartition

Libellé	Nb. cit	Fréquence
Non réponse	15	15%
Richesse	25	25%
Impôt	23	23%
Revenu	38	38%
Profit	23	23%
Intérêt	14	14%
Salaire	24	24%
Production	5	5%
Offre	16	16%
Achat	4	4%
Besoin	2	2%
Dépense	16	16%
Recette	15	15%
Valeur	8	8%
Investissement	7	7%
Famille	11	11%
Marché	6	6%
<b>Total obs</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Source : Enquête auprès des étudiants

Nous remarquons que parmi la liste des termes proposés, bon nombre des termes sélectionnés par les enquêtés appartiennent à la fois au vocabulaire spécialisé (ménage, client, entreprise, inflation, investissement...), et au discours commun de la vie quotidienne.

L'analyse des termes classés nous a aidée à préciser le sens retenu par les étudiants. Nous remarquons à cet égard que la forte référence au vécu et à l'expérience personnelle fonde certaines démarches justificatives de l'étudiant dans ses réponses.

Très souvent, la référence au quotidien vécu s'impose aux étudiants enquêtés ; il y a donc une transposition de l'expérience personnelle (ce que l'étudiant perçoit réellement) en un système explicatif général.

A travers les réponses, nous remarquons que les étudiants ont apparemment délaissé quelque peu le vocabulaire lié au champ des valeurs. Ex : réussite, efficacité, pouvoir d'achat, conjoncture.....) pour retenir celui qui est lié au champ économique (ex : Production-argent-entreprise). Ceci dénote qu'il y a une forte autonomisation du champ économique chez les étudiants.

### **B - Les représentations de la monnaie :**

Le choix de la monnaie comme champ sémantique, fédérateur et intégrateur se justifie par le fait que celle-ci constitue le pivot de toute société moderne; outre son rôle économique, la monnaie est un puissant facteur de socialisation des individus et groupes sociaux.

De même la monnaie présente l'avantage de faire l'objet d'une théorisation solide dans le cadre de l'analyse économique.

Pour cerner les représentations de la monnaie, nous avons demandé aux enquêtés, de choisir parmi 10 termes économiques celui qui correspond à une signification exacte de la monnaie.

Le logiciel "sphinx" utilisé dans le dépouillement de notre enquête, nous a permis de comptabiliser les termes qui reviennent le plus souvent pour faire apparaître les points forts du contenu des représentations ; le tableau suivant montre clairement ces résultats.

**Tableau n° 13 : La monnaie**

Libellé	Nb. cit	Fréquence
Non réponse	1	1%
Richesse	61	39%
Banque	50	28%
Pièce	74	14%
Chèque	60	6%
Epargne	36	11%
Sou	11	48%
Bijou	12	5%
Métal	11	16%
Crédit	12	4%
Patrimoine	11	2%

**Source : Enquête auprès des étudiants**

Pour la majorité des étudiants le terme monnaie s'entend de manière plutôt restrictive puisque pour 14% des enquêtés le terme monnaie est associé à pièces pour 28%, il évoque aussi banque.

On remarque que les représentations les plus courantes identifient la monnaie à son support matériel, billets et pièces. Les mots les plus utilisés par les étudiants sont donc pièces, chèque banque.



L'enseignement n'est pas une grille de lecture de leur représentation. Nous remarquons ainsi que la grille d'analyse académique est d'une portée pédagogique limitée.

Sachant que le questionnaire a été distribué au mois de Mars et que la majorité des étudiants ne maîtrisent pas encore leur cours ce qui explique que les aspects techniques de la monnaie retiennent davantage bien l'attention des étudiants, que les aspects académiques. L'enjeu est d'importance, c'est toute la légitimité d'une démarche de construction d'un savoir qui est en cause.

**Tableau n° 14 : Forme de la monnaie**

<b>Libellé</b>	<b>Nb. Obs</b>	<b>Fréquence</b>
Non réponse	2	2%
Dépôts à vue	22	22%
Pièce billet chèque	64	64%
Crédit bancaire	12	12%
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

**Source : Enquête auprès des étudiants**

Les réponses formulées dans le tableau ci dessus concernant la question 32 de notre questionnaire relative aux formes de monnaie, nous confirment que le savoir en connaissance académique est limité. Ainsi les représentations des étudiants ne parviennent pas à faciliter l'appréhension de la monnaie. Puisque 64% des enquêtés assimilent les formes de monnaie aux pièces, billets et chèques, 12% seulement reconnaissent que les crédits bancaires constituent une forme de monnaie.

En procédant à un croisement des réponses, le dépouillement nous a donné les réponses suivantes :

Tableau n° 15 : Forme monnaie : Type de bac

Type de bac Forme monnaie	Non réponse	Science Es – exp	Science Es mat	Lettre s	économie	technique	total
Non réponse	0	0	0	2	1	0	3
Dépôts a vue	0	5	1	0	7	3	16
Pce bille ch	1	17	2	4	40	11	75
Crédit banc	0	2	0	0	2	2	6

Les données de ce tableau confirment un résultat déjà mis en évidence (Tableau 14) : 75% des enquêtés assimilent la monnaie à son support (matériel pièces, billets et chèques). Aussi paradoxalement que cela puisse paraître, les étudiants ayant un bac "économie" sont très influencés par cette conception restrictive de la monnaie : sur un total de 50 étudiants (économistes) 40 assimilent la monnaie aux pièces, billets et chèques !. Curieusement, il semble que cette conception persiste chez un certain nombre d'étudiants même après avoir reçu, dans le cadre du programme de la deuxième année de licence, un cours portant sur "monnaie et répartition".

**Tableau n° 16 : Forme monnaie : redoublant**

redoublant	Non réponse	oui	non	total
Non réponse	0	1	2	3
Dépôts a vue	1	5	10	16
pce bille ch	1	21	53	75
crédit banc	0	0	6	6
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>27</b>	<b>71</b>	<b>100</b>

Ce tableau montre qu'une bonne partie des étudiants redoublants continuent toujours de concevoir la monnaie à travers son support matériel. La notion de monnaie scripturale n'a, semble-t-il, pas été bien assimilée, l'on peut dire à ce niveau, et sans grand risque d'erreurs, que certaines représentations erronées accompagnent l'étudiant durant tout son cursus scolaire, voire même après. En outre, les médias n'arrivent pas à changer les fausses représentations des étudiants, c'est ce que montre le tableau suivant :

**Tableau n° 17 : Forme monnaie : Médias**

Médias Forme monnaie	Non réponse	Oui	Non	total
Non réponse	0	0	3	3
Dépôts à vue bille	0	6	10	16
Pce bille ch	1	43	31	75
Crédit banc	0	1	5	6
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>50</b>	<b>49</b>	<b>100</b>

**Source : Enquête auprès des étudiants**

On remarque que sur un total de 75 étudiants, ayant assimilé la forme de monnaie aux pièces, billets et chèques, 43 parmi eux sont influencés par les médias. Ceux-ci n'arrivent donc pas à changer véritablement les fausses représentations économiques des étudiants.

## CONCLUSION DU CHAPITRE II

D'après les réponses aux questions élaborées au premier volet de notre enquête, on remarque que les étudiants, loins d'être ignorants ou neutres à l'égard de l'information et des connaissances qui les entourent, maîtrisent déjà un certain nombre de concepts et notions économiques. Mais très souvent, ces « pré-notions » véhiculent des représentations erronées des concepts et catégories économiques. Le contexte familial, les pratiques sociales et l'influence des médias sont les facteurs déterminants de ces connaissances pratiques

La compréhension des éléments d'économie enseignés est donc fondamentalement liée à ce qu'ils connaissent préalablement des notions et faits économiques. Par ailleurs, l'identification et la prise en compte de ces « pré-notions » s'avèrent des éléments cruciaux de toute stratégie didactique.

## **CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE**

L'analyse de la problématique didactique menée dans la première partie, nous a amené à dégager un certain nombre de conclusions que nous tenterons de rappeler ici brièvement.

L'enseignement de l'économie à l'instar de celui des autres disciplines conduit à opérer une transposition d'un savoir-savant au savoir enseigné. Cependant vu son caractère paradigmatique et hypothético-déductif, mais aussi et surtout la place importante qu'elle occupe dans les médias, les débats politiques et le langage quotidien, il peut y avoir un risque d'exposer la formation dans ce domaine à une sorte de "banalisation". L'enseignement de l'économie nécessite donc de la part du formateur une bonne maîtrise du savoir-savant, ce qui suppose de la part de celui-ci un recours à la didactique et surtout à l'épistémologie afin de construire des modèles pédagogiques adaptés aux objectifs des apprenants.

Par ailleurs l'enseignement de l'économie ne devrait pas se contenter de réflexions sur les savoirs, il devrait également accorder une large place à l'analyse des conceptions préalables des apprenants et aux modalités de construction de leur Savoir, c'est-à-dire aux phénomènes de représentations, deuxième axe important de notre problématique didactique.

A cet égard, les données recueillies par notre questionnaire soumis à un échantillon représentatif des étudiants de deuxième année Sciences économiques nous ont permis de constater que l'environnement Socio-économique de l'étudiant influe beaucoup sur ses représentations et par la suite sur la formation de l'étudiant. En effet les étudiants arrivant à l'université sont porteurs d'un certain nombre de représentations que l'enseignant a intérêt à connaître.

Ainsi les résultats dégagés à partir de notre enquêtes nous montrent que tous les étudiants enquêtés ont des connaissances pratiques en Economie préalables à l'enseignement académique qu'ils ont reçu, ceci nous a été confirmé en faisant un

rapprochement entre les représentations des étudiants et les connaissances scientifiques.

Certes les représentations sociales peuvent être différentes de la connaissance scientifique, mais sans pour autant être totalement erronées et/ou parfaitement juste.

Ainsi le système de système de représentation constitue à la fois un obstacle dont il faut tenir compte mais aussi un support d'enseignement sur lequel l'enseignant peut s'appuyer.

Des lors l'enseignant se doit de prendre en compte les représentations en les utilisant pour dissiper certains obstacles à l'apprentissage et inculquer un nouveau Savoir aux apprenants.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

---

## DEUXIEME PARTIE :

Pour une stratégie didactique de l'enseignement de  
l'économie à l'université marocaine

---

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

## **INTRODUCTION :**

Après avoir présenté les spécificités de l'enseignement des sciences économiques, le problème de la transposition et celui des représentations, il nous reste à nous engager dans l'analyse des stratégies pédagogiques à mettre en œuvre dans l'enseignement de l'économie.

On analysera ainsi les objectifs et priorités d'un enseignement de qualité à l'université marocaine, plus précisément nous tenterons de rendre compte des déterminants aussi bien institutionnels qu'organisationnels de l'enseignement Supérieur au Maroc, et surtout des déterminants pédagogiques qui contribuent à l'instauration d'un enseignement Supérieur de qualité au Maroc. A cet effet, nous tenterons de rendre compte des attitudes des enseignants vis à vis des étudiants, des conditions de travail et méthodes pédagogiques en vue de transmettre leur Savoir, ainsi que des obstacles auxquels ils se heurtent (Chapitre I).

En d'autres termes, l'analyse menée précédemment nous amène à formuler un certain nombre de propositions concernant la mise en place d'une véritable stratégie didactique de l'enseignement de l'économie à l'université marocaine .

A cet égard, comme nous l'avons déjà signalé dans notre introduction générale, notre enquête, menée auprès d'un échantillon représentatif de 60 enseignants répartis sur quatre Universités ( Université Sidi Mohammed ben Abdellah, Université Moulay Ismail, Université Mohammed I et Université Mohammed V), nous permettra d'identifier les grands problèmes pédagogiques auxquels se heurtent les enseignants des sciences économiques à l'université marocaine.

Nous avons néanmoins centré nos questions sur trois grands axes afin de cerner les aspects qui répondent à notre problématique, ainsi les principaux axes abordés sont-ils les suivants :

- 1 - Quelles sont les pratiques pédagogiques et les conditions de travail des enseignants ?.



2 - Comment conçoivent-ils la pédagogie à l'université et quels sont les obstacles qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur fonction ?.

3 - Qu'elles sont leurs attentes et que recommandent-ils pour concevoir et mettre en place une meilleure pratique pédagogique ?.

Le recours au questionnaire n'exclue pas quelques interviews directes avec quelques enseignants de la faculté de droit de Fès, que nous avons considérés comme des témoignages libres de la part de ces enseignants. Outre les éléments de l'enquête, notre analyse prendra appui sur des données statistiques d'envergure nationale établies notamment par le ministère de l'enseignement Supérieur.

Compte tenu de l'intérêt primordial de l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'édification d'un enseignement moderne et de qualité, et en tirant parti de notre contribution à l'élaboration du logiciel Maroc'Stat qui reste un outil pédagogique important d'enseignement de l'économie à l'université, nous avons jugé nécessaire de consacrer un chapitre à part entière à cette problématique (Chapitre II).

## CHAPITRE I

### **LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR AU MAROC : OBJECTIFS ET PRIORITES**

#### INTRODUCTION

L'enseignement supérieur a connu une expansion sans précédent pendant les années 1970. Bien avant cette date l'université quaraouyine, une des plus anciennes universités du monde, jouait un rôle incontestable en matière de formation, de développement de la recherche et du rayonnement culturel.

En 1975, le Maroc a vu la création de sa première université moderne : Université Mohamed V à Rabat; celle-ci a doté l'administration et les entreprises de cadres compétents, permettant ainsi la marocanisation de notre administration et de nos secteurs de production.

Aujourd'hui, le Maroc dispose de treize universités avec une soixantaine d'établissements soumis au ministère de l'enseignement supérieur de la formation des cadres et de la recherche scientifique<sup>1</sup>.

Devant l'ampleur des nouvelles priorités de développement économique et social, l'université marocaine est placée aujourd'hui dans une nouvelle perspective de réformes et des changements afin de relever les défis du 21<sup>ème</sup> siècle.

De nos jours, l'université de par le monde ne peut se contenter de transmettre des connaissances; les enjeux et les objectifs du développement

---

<sup>1</sup> Voir annexe : carte universitaire du Maroc.

exigent de prêter attention au capital humain dans ses capacités analytiques et adaptatives pour être compétitif sur le marché mondial. D'où la nécessité de revoir la qualité et l'efficacité de notre enseignement car c'est cette qualité qui va permettre de fonder solidement le socle du capital humain national.

En dépit de ces priorités et enjeux éducatifs, sociaux et économiques, force est de constater que notre enseignement supérieur souffre d'une crise profonde, cette crise se manifeste notamment à travers une dégradation des conditions matérielles et pédagogiques dans nos universités. En effet, l'université fait face depuis les années 1980 à trois principales séries de contraintes : démographiques, financières et économiques; ces contraintes se sont traduites par la dégradation des conditions du fonctionnement interne du système et par conséquent, du rendement et de la qualité de cet enseignement.

La croissance rapide des effectifs de bacheliers qui accèdent à l'université se heurte à l'insuffisance de structures d'accueil adaptées et ce aussi bien au niveau de l'infrastructure qu'à celui de l'encadrement pédagogique. La situation semble beaucoup plus grave dans les facultés de sciences juridiques, économiques et sociales qui connaissent le plus grand taux de redoublement et d'abandon surtout au niveau du premier cycle universitaire.

Le présent chapitre portera sur la qualité de l'enseignement supérieur au Maroc. Ainsi dans une première section va-t-on présenter les principaux déterminants de cette qualité de l'enseignement à savoir les déterminants institutionnels et organisationnels; nous essaierons dans cette même section d'établir un état des lieux de notre système d'enseignement supérieur. Une deuxième section traitera des déterminants pédagogiques de la qualité de l'enseignement supérieur : il s'agit d'examiner notamment notre questionnaire adressé aux enseignants, les pratiques pédagogiques des enseignants de sciences

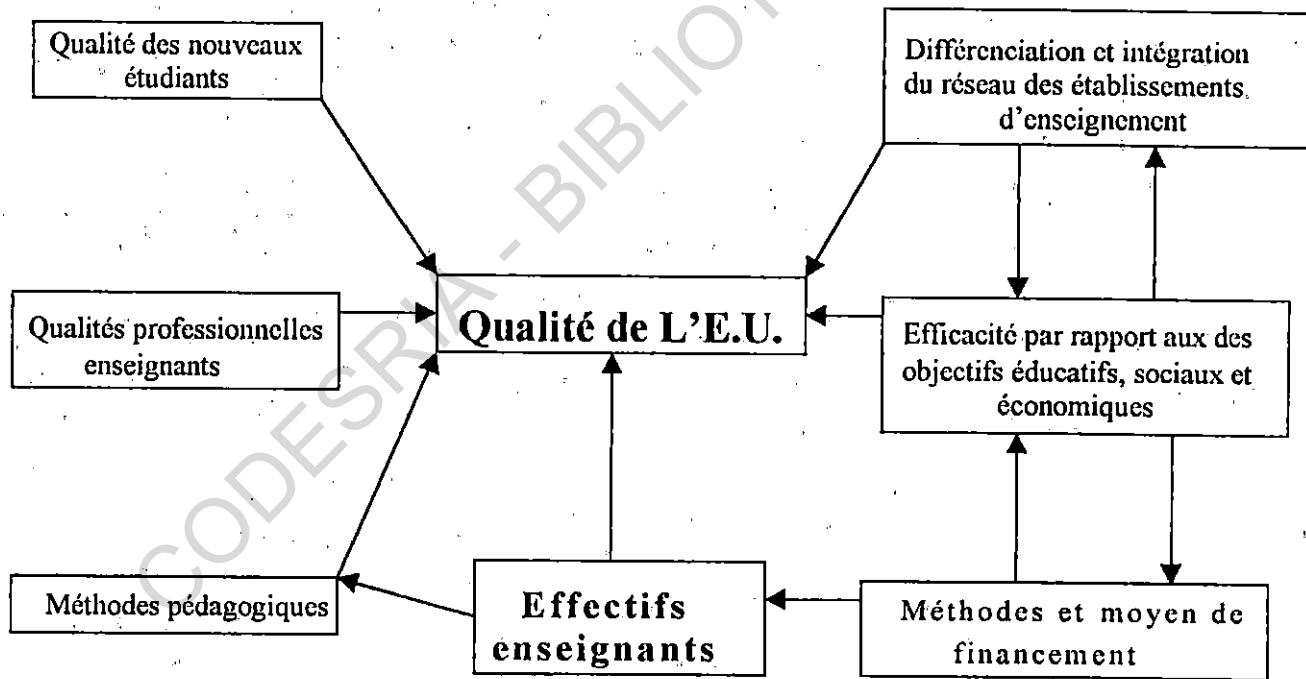
économiques ainsi que les obstacles pédagogiques auxquels ils se heurtent dans le processus d'apprentissage et de formation.

Une troisième section traitera de quelques propositions pour une meilleure pratique didactique et pédagogique à l'université notamment au niveau institutionnel et organisationnel.

**SECTION I : Les déterminants institutionnels et organisationnels de la qualité de l'enseignement**

Les variables qui déterminent la qualité de l'enseignement universitaire sont nombreuses. Les principales d'entre elles peuvent globalement être résumées par le schéma élaboré par Martin TROW<sup>1</sup>.

**Les déterminants de la qualité de l'enseignement universitaire**



**Source : Martin Trow, cité par A Bienaymé, l'enseignement supérieur et l'idée d'université, Economica, 1986 p 59.**

<sup>1</sup> Il s'agit en fait d'une version simplifiée du schéma élaboré par Martin TROW in "Relation of Higher education to society – non measured effects" Février 1984, cité par A Bienaymé, l'enseignement supérieur et l'idée d'université, Economica, 1986 pp : 58-59.

A travers ce schéma on peut relever deux types de déterminants de la qualité de l'enseignement : Des déterminants institutionnels et organisationnels et des déterminants pédagogiques. Par déterminants institutionnels et organisationnels nous entendons les variables qui se situent en dehors du champs d'action des enseignants et des étudiants à savoir les structures du système de l'enseignement supérieur, l'organisation et les moyens humains et matériels qui sont consacrés à la formation.

Les déterminants pédagogiques renvoient quant à eux aux éléments qui concourent directement à l'élaboration de l'acte éducatif lui-même, à savoir la relation enseignant - enseigné, les pratiques et méthodes pédagogiques, etc. Bref il s'agit des déterminants qui relèvent surtout de l'enseignant et de son environnement économique et social, car il faut bien reconnaître que ce dernier constitue le vecteur essentiel et le médiateur garant de la qualité de l'enseignement.

### **§ I - Les déterminants institutionnels de la qualité de l'enseignement à l'université marocaine**

L'enseignement supérieur englobe aussi bien les universités que les établissements de la formation des cadres qui sont affiliés aux différents ministères.

L'université reste cependant la composante essentielle de notre système d'enseignement supérieur : Le nombre d'étudiants dépasse actuellement les 300.000 étudiants dont 90% d'entre eux appartiennent aux facultés des lettres, des sciences et de droit<sup>1</sup>. L'afflux massif des étudiants à destination des universités et les divers problèmes auxquels celles-ci font face, jointe à la crise des finances

---

<sup>1</sup> Premiers résultats de l'enquête statistique auprès de l'université réalisée par la direction de l'évaluation et de la prospective, Ministère de l'enseignement supérieur, 1997/98.

publiques posent avec acuité la question du coût et de financement de l'enseignement supérieur, notamment public(A). Afin de dépasser ces problèmes, différentes tentatives de réformes ont vu le jour ces dernières années, il serait alors opportun de s'interroger sur leurs portées et limites (B).

### **A - Coût et financement de l'enseignement supérieur public au Maroc**

L'enseignement supérieur est financé essentiellement par l'Etat; tous les établissements qui relèvent de cet enseignement sont soumis aux règles de la comptabilité publique. Le budget global de l'enseignement supérieur représente aujourd'hui près de 18 % du budget global de l'enseignement, 4% du budget général de l'Etat et près de 1% du PIB<sup>1</sup>.

Il est important de signaler à cet égard que le budget de fonctionnement représente la part la plus importante du budget global de l'enseignement supérieur avec plus de 50%. Ce budget comprend les dépenses du personnel, les bourses, les subventions et les transferts. Les dépenses du personnel représentent plus de la moitié de ce budget (56%) en 1997, sous forme de crédits courants affectés aux salaires des enseignants. La part prépondérante des dépenses du personnel s'explique par l'augmentation des effectifs des enseignants permanents dans la période 1985-1994; augmentation consécutive à la croissance du nombre des étudiants qui a presque doublé durant cette même période.

---

<sup>1</sup> Le budget alloué à l'enseignement supérieur reste pourtant insuffisant pour faire face aux déperditions qui gonflent les dépenses d'enseignement.

Le budget de fonctionnement comprend aussi la rubrique "bourse des étudiants qui comptait en 1985, 52,7% du budget de fonctionnement et n'en constitue aujourd'hui que 27, 2%"<sup>1</sup>.

La répartition du budget de l'enseignement supérieur connaît aussi des déséquilibres entre établissements : les filières droit et économie qui regroupent plus de 45% des étudiants universitaires ne bénéficient que de près de 17% des ressources affectées aux universités, alors que la filière sciences qui n'abrite que 17,5 % des étudiants dispose de plus de 37% du budget de fonctionnement des universités.

Pour ce qui est du budget d'équipement, il est moins important que celui de fonctionnement. Cette faiblesse peut être imputée, en grande partie aux contraintes de stabilisation et d'austérité recommandées par les organismes financiers internationaux<sup>2</sup>. En pourcentage, la proportion des dépenses d'équipement dans le budget d'enseignement s'éleva à 6,2% en 1994 pour diminuer à 2,8% en 1997 et depuis cette date elle n'a pas cessé de baisser.

---

<sup>1</sup> La rubrique "bourse des étudiants" est celle qui a souffert le plus des mesures restrictives prises dans le cadre du PAS, en effet depuis 1986 une nouvelle réglementation limite le montant de l'allocation de moitié pour les étudiants résidents avec leur famille et ce quelque soit leur niveau de vie et leur situation sociale et réduit de moitié aussi les possibilités de son maintien en cas d'échec. Les modalités d'octroi des bourses ont été réformées, au travers de l'institution de commissions provinciales, pour cibler notamment les étudiants issus de groupes sociaux à revenus bas.

<sup>2</sup> Pour plus de détails sur les enjeux socio-économiques et financiers de la problématique du financement de l'ES voir :

- Les Actes du colloque de l'AEM  
"Bilan décennal du programme d'ajustement structurel et perspectives de l'économie marocaine"  
Rabat 1-3 oct. 1993.
- Les Actes du colloque international "Education et emploi dans les pays du Maghreb : ajustement structurel, secteur informel et croissance" Marrakech 24 et 25 oct. 1996.

D'une façon générale, le budget alloué à l'enseignement a été réduit par la politique d'ajustement structurel (PAS) mise en œuvre au Maroc depuis le début des années 1980. En conséquence, les effets du PAS sur le secteur de l'éducation et plus particulièrement sur l'enseignement supérieur a été d'une ampleur si grande non seulement sur son expansion quantitative mais aussi sur les aspects qualitatifs tels que la qualité et le rendement de cet enseignement.

Par ailleurs, le budget de l'enseignement est aussi marqué par une mauvaise affectation de ses dépenses et ceci s'illustre à travers la part du budget réservé à la recherche scientifique dans l'ensemble du PIB et qui ne dépasse guère 0,1% alors que la moyenne internationale serait 1%.

Pour ce qui est du coût de l'enseignement<sup>1</sup>, les filières les plus coûteuses sont celles dont l'accès est soumis à une forte sélection et qui disposent de ce fait d'un important budget pour un effectif d'étudiant relativement réduit; c'est le cas de la Médecine, l'Ingénierie, la Traduction, les Sciences de l'Education et des Ecoles de Formation des Cadres notamment celles ayant une orientation Scientifique.

Les filières les moins coûteuses sont celles des Sciences Humaines et surtout celles de Droit et d'Economie.

---

<sup>1</sup> Voir à ce propos les travaux de recherche suivants :

- MANSOURI (M) : "Coût et financement de l'enseignement au Maroc", Thèse de Doctorat d'Etat en Sciences Economiques, Université Mohamed V, Rabat 1991.
- DEBBAGH (A) : "Coût, financement et rendement de l'enseignement supérieur eu Maroc", Thèse de Doctorat d'Etat en Sciences Economiques, Université Mohamed V, Rabat 1996.



Aussi, le bas coût de la formation dans ces filières (Droit et Economie) reflète-t-il la dégradation des conditions d'enseignement dans les facultés de droit, plutôt qu'une quelconque amélioration de la gestion des ressources financières qui lui sont allouées. Les dotations relativement faibles allouées à destination des facultés de droit ne suivent désormais pas le rythme accéléré de la progression des effectifs d'étudiant.

Les facultés de droit et d'économie connaissent une situation difficile. En effet, la dégradation de ces établissements est d'autant plus préjudiciable que les diplômés de cette filière subissent et subiront encore davantage à l'avenir une forte concurrence des écoles supérieures privées et celles des écoles nationales de commerce et de gestion nouvellement créées.

### **B - Tentatives de réforme de l'enseignement supérieur**

La grande réforme aussi bien institutionnelle qu'organisationnelle de l'université marocaine date de 1975<sup>1</sup>. Cette réforme a marqué un progrès certain dans la modernisation de l'université marocaine. Mais si le Maroc s'est engagé dans la voie du libéralisme économique et l'ouverture sur l'économie mondiale depuis les années 1970, cette politique ne va se répercuter sur son système éducatif qu'à partir de l'année 1983, début de la mise en œuvre du PAS, ainsi la plus part des réformes préconisées aussi bien au niveau de l'enseignement primaire, secondaire qu'universitaire s'inspirent-elles largement des recommandations de la Banque mondiale. De ce fait trois questions semblent dominer les débats sur la réforme de l'enseignement : La privatisation, la gratuité et la décentralisation de la gestion des établissements.

---

<sup>1</sup> Cf. Dahir Portant loi du 23 Février 1975, relatif à l'organisation des Universités Bulletin officiel n° 3552 p 305.

### **1-Les réformes préconisées dans le cadre du programmes d'ajustement structurel**

Le Maroc a revu sa politique en matière d'enseignement à partir de 1983, début d'application de la politique d'ajustement structurel (PAS).

Les propositions de réformes formulées dans ce cadre s'articulent au tour des axes suivants :

- Décentralisation de l'infrastructure universitaire destinée à l'accueil des effectifs croissants de bacheliers ;
- Adaptation des programmes aux besoins de développement économique et social ;
- Diversification des spécialités de l'enseignement supérieur en vue de s'adapter aux nouveaux besoins du marché du travail ;
- L'instauration d'un système pédagogique souple se basant sur les unités indépendantes et complémentaires permettant d'évaluer les acquisitions des étudiants.

D'autres mesures de réformes intégrées dans le cadre du plan d'orientation 88-92 ont été préconisées :

- Ouverture des établissements socio-économiques et ce en faisant participer les institutions publiques, semi-publiques et privées à la formation dispensée.
- La création d'un système d'orientation tenant compte des aptitudes et des dons des étudiants en instaurant un système de licence appliquée après le DEUG.

- La création de diplômes diversifiés au niveau du premier et du second cycles de l'enseignement supérieur.
- La normalisation des modèles de construction des établissements universitaires pour réduire les coûts de réalisation.
- L'adaptation d'une politique adéquate dans le domaine de la maintenance de l'infrastructure de l'enseignement supérieur et le recrutement du personnel spécialisé en la matière.

**a - Les réalisations acquises à la suite du (PAS)**

Une série de mesures ont été prises par le ministère de l'enseignement supérieur aussi bien au niveau institutionnel qu'organisationnel : Il en est par exemple ainsi de la réforme des examens, des études médicales, de la mise en place de formations nouvelles et de la création de nouvelles institutions universitaires.

Afin de rapprocher la vie professionnelle, l'enseignement supérieur a connu durant les années 1990, la création d'un type nouveau d'établissements (FST, EST, ENCG) et de nouveaux diplômes correspondants aux nouvelles formations dispensées. Il y a eu aussi la création des BTS, véritables EST dans les lycées, on a aussi encourager la formation professionnelle supérieure en créant les institutions supérieures de technologie appliquée (ISTA) qui sont des filières de formation de techniciens supérieurs. On note aussi la création des facultés de sciences et techniques (FST), prolongement des facultés des sciences et des écoles nationales de commerce et de gestion avec un nouveau modèle pédagogique et organisationnel. Dans les facultés des lettres, sciences et droit qui englobent plus de la moitié des effectifs d'étudiants du supérieur, il a fallu y créer des licences appliquées à partir du DEUG, on en compte actuellement une soixantaine dans des domaines, aussi variés que l'aménagement de l'espace,

l'aménagement touristique, l'informatique, les techniques de gestion, le commerce, la finance et Banque, le droit des affaires, etc. on a aussi instauré des programmes nationaux de formation - insertion qui rapprochent les diplômés de l'emploi. A côté des mesures de réformes de la formation et de l'organisation de la structure de l'université, il a été décidé une réforme globale des études doctorales accompagnée d'une réforme du statut des enseignants chercheurs.

Cette réforme a été mise en application à partir du Février 1997, elle fait l'objet de deux décrets ministériels n° 26 - 96 - 793 et n° 2 - 96 - 794<sup>1</sup>.

En principe, cette réforme<sup>2</sup> des études doctorales est venue pour répondre aux besoins de doter l'université de cadres compétents dont le statut doit répondre à un certain nombre de principes qui fondent la pratique rénovée de l'enseignement, à savoir la motivation, l'incitation à la recherche et la participation à la vie active avec des responsabilités nouvelles.

L'application de toutes ces mesures s'avère cependant difficile. En effet, les réalisations sont encore loin de correspondre aux résultats escomptés de la dite réforme. Il faut doter cette réforme de tous les préalables et les mesures d'accompagnement nécessaires au niveau de chaque établissement si on veut qu'elle se réalise.

#### **b - La réforme du financement de l'enseignement supérieur**

Le volet financement revêt une grande importance dans le débat sur la réforme à l'université. En effet cette question de réorientation de la politique de financement du secteur éducatif notamment celui de l'enseignement supérieur ne

---

<sup>1</sup> Voir Bulletin officiel du 20 Février 1997 n° 4458.

<sup>2</sup> La réforme des études doctorales et du statut des enseignants chercheurs vise à aligner le système marocain sur les pratiques en vigueur au niveau international

cesse de revenir au devant de la scène nationale et ceci depuis le début des années 1980.

La question de la réforme financière de l'enseignement supérieur fait partie intégrante du processus de réforme globale de l'enseignement supérieur, une réflexion collective a été engagée dans le cadre d'une commission nationale de l'enseignement formée suite à une lettre royale adressée au parlement (le 16 Juin 1994).

Les travaux de ladite commission se sont penchés notamment sur la gratuité et l'arabisation de l'enseignement.

Le caractère inéquitable de la répartition des dépenses éducatives a été récemment mis en relief par deux rapports de la Banque mondiale, le premier sur le Système éducatif (1992) et le second sur les dépenses publiques au Maroc (1995).

En effet, la Banque mondiale a préconisé dans son dernier rapport<sup>1</sup> l'adaptation de taux uniformes de frais de scolarité de l'ordre de 20% à 25% des coûts unitaires en précisant qu'il faudrait accompagner cette mesure d'un programme de prêts aux étudiants gérés par le système bancaire ou par l'administration fiscale "impôt du diplômé". Les bourses d'études ne devraient être accordées qu'aux étudiants nécessiteux et/ou excellents.

Les principales tentatives de réforme de l'enseignement supérieur se sont inspirées des recommandations de la Banque mondiale tendant à réduire la charge budgétaire de l'éducation, à renforcer son efficacité, à décharger l'Etat de certaines responsabilités au profit du secteur privé ; bref considérer l'éducation

---

<sup>1</sup> Rapport de la Banque mondiale, Education et formation au vingt et unième Siècle, ch 4 sur la mise en œuvre de réformes de l'éducation, Stratégie d'assistance au Maroc, Septembre 1995.

comme un service payant. C'est dans ce cadre qu'un projet<sup>1</sup> de réforme de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique a été élaboré en Avril 1996 par le Ministère de l'enseignement supérieur.

## **2 - Projet de réforme de 1996**

Les différentes perspectives dans le cadre de cette réforme seront traitées à travers quatre axes fondamentaux : La configuration du système, nouvelle organisation de la recherche scientifique, les nouvelles instances de régulation et les œuvres scolaires universitaires.

### **a - La nouvelle configuration du système de l'enseignement supérieur**

Le nouveau système d'enseignement supérieur s'articule autour des formations supérieures fondamentales ou technologiques de base.

Les établissements suivants devraient voir le jour :

- Les instituts supérieurs d'enseignement fondamental ou ISEF ;
- Les instituts supérieurs d'enseignement technologique ou ISET ;
- Des universités publiques à but non lucratif et privées.

Cette nouvelle configuration du système de l'enseignement s'inscrit dans le cadre d'une modernisation et diversification de notre formation afin qu'elle réponde aux nouvelles exigences du marché du travail.

---

<sup>1</sup> Le projet de réforme de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, élaboré en 1996 et soumis aux acteurs concernés est resté sans lendemain.

### **b - La nouvelle organisation de la recherche scientifique**

Afin de promouvoir la recherche scientifique, dans ses différentes formes (la recherche fondamentale appliquée, la recherche technologique, la recherche et développement, la recherche libre ou dirigée), une nouvelle prospective d'organisation et envisagée, elle prévoit :

- Un conseil supérieur de recherche scientifique (CNRS).
- La fondation nationale de recherche (FNR).

Cette nouvelle organisation de la recherche scientifique vise à la réhabiliter et à créer une véritable synergie entre l'enseignement et la recherche.

### **c - Les nouvelles instances de régulation**

Afin de répondre aux objectifs d'efficacité et de qualité de l'enseignement universitaire, un système global de régulation est conçu.

Dans ce sens un organe d'évaluation et d'accréditation, indépendant, agissant sur la base de rigueur, et de la compétence et bénéficiant de l'adhésion de tous les partenaires, devrait être mis en place.

Le suivi du système, l'évaluation de son efficacité externe et son orientation devrait être assurés par :

- L'observatoire des études et de l'emploi (OEE).
- Le conseil national de l'enseignement supérieur (CNES).
- Le conseil supérieur de la recherche scientifique (CSRS).

La mise en place d'un tel dispositif d'évaluation aurait permis d'assurer le suivi et l'appréciation des performances de notre système éducatif.

#### **d - Les œuvres scolaires universitaires**

La réforme prévoit aussi une véritable politique d'intégration des étudiants à la vie universitaire, visant la responsabilisation de l'étudiant, son épanouissement à travers la mise en place des services étudiantins tels que l'hébergement, la restauration, la couverture sociale, l'accès aux loisirs ainsi que les services d'orientation et d'information.

D'où le rôle qui sera joué par "les centres universitaires rigoureux des œuvres sociales et culturelles" (CUROSC). Le projet de réforme présenté ici succinctement comporte bien des éléments positifs qui pourraient être récupérés par la nouvelle réforme actuellement en gestation .

#### **§ II - Les déterminants organisationnels de la qualité de l'enseignement**

L'université marocaine connaît de sérieux problèmes sur le plan de sa structure et son organisation. On identifie deux types d'enseignements à l'université : un enseignement sélectif à l'entrée (Médecine, ESCAE, école Mohammedia ...) et un enseignement non sélectif à l'entrée (lettres, sciences, droit et économie ...).

Le mécanisme de sélection crée un déséquilibre entre les établissements universitaires et fait que l'université reste privée des meilleurs étudiants du fait que les meilleurs bacheliers choisissent d'abord les écoles ; l'université reste pour eux une solution de dernier recours.

De même la création d'un nouveau type d'institutions universitaires (ENCG – EST, etc.) à accès sélectif n'a fait qu'accentuer cette tendance de marginalisation de l'université, notamment des facultés de droit et d'économie qui dispensent un enseignement similaire.



Ceci étant, l'analyse des déterminants organisationnels de la qualité de l'enseignement renvoie à l'examen de la capacité d'accueil des établissements universitaires, à l'identification des défaillances de l'encadrement et à l'analyse des difficultés qu'ont les enseignants de concilier la recherche et l'enseignement.

#### **A - La capacité d'accueil de l'université marocaine**

La qualité de la formation est tributaire des moyens matériels et financiers mis à la disposition de l'université. A cet égard la faiblesse de la capacité d'accueil constitue un problème majeur de l'université marocaine et plus particulièrement les facultés de droit et d'économie. L'analyse des tableaux, (1, 2, 3, 4, 7)<sup>1</sup> (en annexe) retraçant l'évolution des effectifs des étudiants, de leurs répartition par institution et par discipline, ainsi que la structure du corps enseignant et la capacité d'accueil des établissements universitaires, permet de mettre en relief les divers dysfonctionnements et déséquilibres qui caractérisent l'enseignement supérieur :

- déséquilibre entre capacité d'accueil et effectifs des étudiants.
- déséquilibre entre les branches et les filières de formation et enfin,
- des dysfonctionnements dans la qualité d'encadrement.

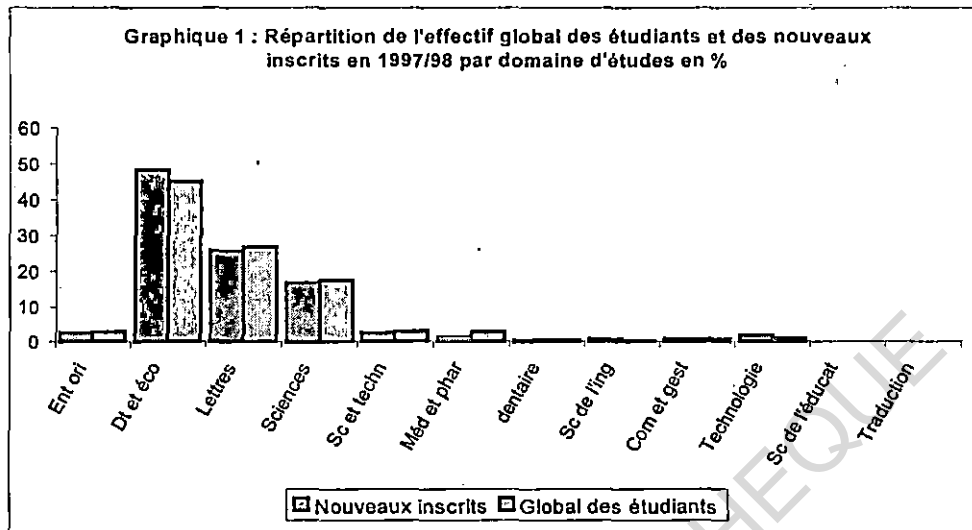
Par ailleurs, ces tableaux montrent que la situation des facultés de droit et des sciences économiques s'est particulièrement dégradée à cause notamment de l'afflux massif des bacheliers scientifiques. Ainsi, les effectifs d'étudiants inscrits dans ces facultés dépassent en (1997-98) les 109.299 étudiants, ce qui constitue un taux de 48,33% de l'effectif global des inscrits à l'université<sup>2</sup> alors que la

---

<sup>1</sup> Statistiques concernant l'enseignement supérieur élaborés par la direction de l'évaluation et de la prospective, Août 1998.

<sup>2</sup> Les tableaux 1 et 2 en Annexe retracent la répartition des effectifs globaux des étudiants et des nouveaux inscrits par domaine d'étude et les tableaux 5 et 6 présentent la situation par établissement.

capacité d'accueil n'y atteint que 54.446 places<sup>1</sup>. L'histogramme ci-dessus permet d'illustrer ces données .



Source : Ministère de l'enseignement Supérieur, Direction de l'Evaluation et de la prospective, Août 1998.

L'afflux massif d'étudiants à destination des facultés de droit ces derniers années n'a pas été accompagné d'un développement conséquent de l'infrastructure aussi bien en terme de locaux que de moyens didactiques, un tel déphasage s'est traduit bien évidemment par une sur-utilisation de la capacité d'accueil et un sous-encadrement des étudiants en droit et sciences économiques.

La prédominance des filières de droit et sciences économiques en termes d'effectifs dans l'enseignement supérieur semble être une situation universelle. En effet, la part de ces filières a atteint, au début des années 1990 près de 71% au Brésil, 68% en Espagne 65% au Canada, 60% au U.S.A., 59% en Belgique, 57%

<sup>1</sup> Les tableaux 4 et 5 en Annexe présentent la situation de la capacité d'accueil selon les domaines d'études et selon les établissements.

en Egypte, 55% en Roumanie, 53% au Pérou et 48% en Jordanie, la France à un ratio relativement faible (31% en 1991) par rapport aux autres pays développés<sup>1</sup>.

### **1 – L'utilisation de la capacité d'accueil des différents établissements universitaires**

Le taux d'utilisation de la capacité d'accueil est mesuré par le nombre d'étudiants pour 100 places, il était de 100% en 1997/98 contre 104% en 96/97. Les données disponibles sur les taux de la capacité d'accueil montrent l'existence de très grandes disparités entre les domaines d'études et entre les différents établissements relatifs à un même domaine d'étude. En effet ce taux serait de 125% dans les domaines à accès libre avec une pointe de 201% pour le droit et sciences économiques et un minimum de 76% pour les sciences, par contre ce taux n'a atteint en moyenne que 31% dans les établissements à accès limité. Il varie de 3% en traduction à 78% en médecine et pharmacie.

La situation par établissement montre que pour le droit et l'économie le taux d'utilisation de la capacité d'accueil est de 389% à Oujda, 273% à Rabat (Souissi), 248% à Marrakech, 227% à Fès et 223% à Casablanca.

Le taux élevé d'utilisation de la capacité d'accueil a pour corollaire l'insuffisance de l'infrastructure de base. Une telle insuffisance constitue un obstacle majeur qui a un impact très important sur la qualité de l'enseignement à l'université à tel point que les travaux pratiques ont été éliminés en premier cycle universitaire, c'est le cas de la faculté de droit de Casa et Marrakech; dans

---

<sup>1</sup> Direction de l'évaluation et de la prospective auprès du ministère de l'enseignement supérieur de la formation des cadres et de la recherche scientifique. op.cit.

d'autres facultés ils ont été réduits à un seuil qui ne présente plus aucun intérêt scientifique et pédagogique<sup>1</sup>.

Aussi, l'afflux massif des étudiants notamment vers les facultés de droit, leur hétérogénéité du point de vue origine sociale et type de formation antérieure reçue ont donné à ces facultés une nouvelle image caractérisée, entre autres, par des taux élevés d'échec et de déperdition et par une inefficacité des formations dispensées, de plus en plus inadaptées aux besoins du marché du travail. Par ailleurs, l'université est actuellement conçue davantage comme un lieu de transmission et de contrôle de connaissance qu'un espace de recherche. En effet, la recherche semble se dégrader de plus en plus, le nombre d'étudiants qui accèdent au 3<sup>ème</sup> cycle se rétrécit amplement.

## 2 - Les études de 3<sup>ème</sup> cycle

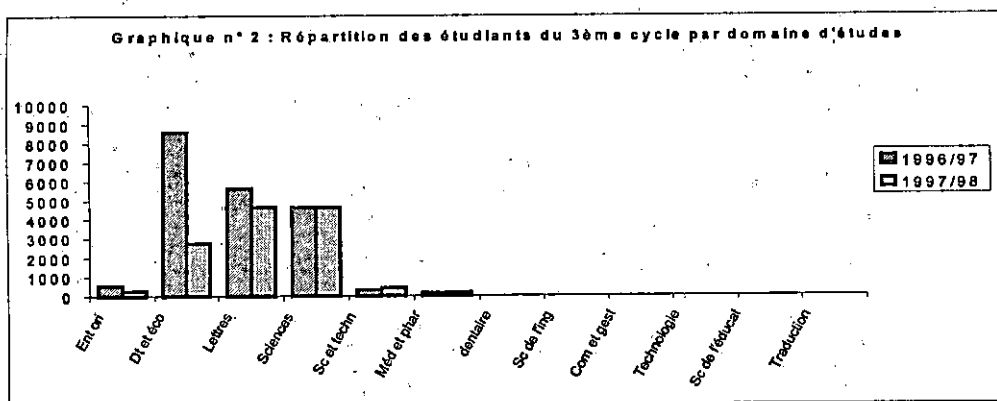
L'entrée en vigueur, à partir de l'année 97/98 de la réforme des études de 3<sup>ème</sup> cycle et de doctorat<sup>2</sup> a eu un impact régressif sur le nombre des inscrits dans les études doctorales. En effet la régulation des effectifs, par l'instauration des conditions, souvent contraignantes, à l'admission dans les études doctorales, fait partie des décisions de la CNAE<sup>3</sup> pour l'accréditation des établissements à ouvrir les formations de 3<sup>ème</sup> cycle. L'analyse des résultats des tableaux n°3 et 4 (en annexe) fait ressortir les remarques suivantes :

---

<sup>1</sup> Voir à ce propos Abdelhafid BOUTALEB : "*Réflexion sur l'enseignement supérieur et la recherche scientifique au Maroc*" in collectif de la fondation A. BOUABID, actes des journées d'études sur l'éducation nationale au Maroc 8-9 Avril 1995 p:44.

<sup>2</sup> Voir à ce propos bulletin officiel du 20 février 1997 "*la réforme des études doctorales*" B.O n° 4458.

<sup>3</sup> Commission nationale d'accréditation et d'évaluation (CNAE).



Source : Direction de l'évaluation et de la prospective, Août 1998.

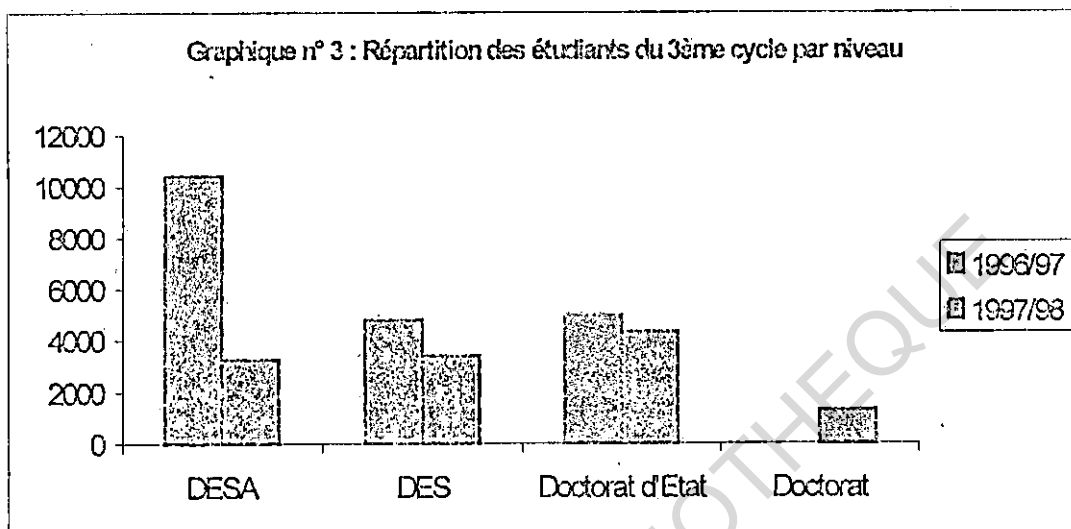
- Une baisse globale de l'effectif des étudiants inscrits en 3<sup>ème</sup> cycle de (-34,95%) entre 1996/97 et 97/98 (13024 en 97/98 contre 20022 en 96/97)
- Une forte réduction (entre 1996/97 et 1997/98) de l'effectif des étudiants en droit et sciences économiques (-68,17%), en enseignement originel (-52,33%), et en lettres et sciences humaines (-17,9%); celui des sciences est resté pratiquement au même niveau qu'en 1996/97.

Ces résultats s'expliqueraient, en grande partie, par les difficultés de démarrage de cette nouvelle expérience des Unités de formation et de recherche (UFR) ressenties différemment d'un type d'établissement à un autre, et par l'introduction, pour la première fois, de la sélection au niveau du droit et sciences économiques et de l'enseignement originel et littéraire; dans les facultés des sciences, une certaine régulation des effectifs se pratiquait bien avant la mise en œuvre de cette réforme.

L'effectif des nouveaux inscrits en première année du 3<sup>ème</sup> cycle atteint 2110 en 1997/98 contre 6350 en 96/97 soit une réduction de (-66,8%).

L'enseignement de droit et des sciences économiques a enregistré une baisse remarquable (-80,7%), suivie par le domaine de l'enseignement originel (-68%) puis par

les lettres et les sciences humaines (-57%). Par contre, les facultés des sciences ont inscrit 11,5% de plus par rapport à 1996/97. Les réinscriptions en doctorat d'Etat et en DES ont connu aussi d'importantes variations par effectifs globaux et par domaine d'étude .



Source : Direction de l'évaluation et de la prospective, Août 1998.

On remarque que les inscriptions en DES et en doctorat d'Etat sont relativement importantes. L'effectifs des inscrits en DES a atteint 3402 en 1997/98 soit 71% de l'effectif inscrit en 1996/97.

Les inscriptions au Doctorat d'Etat se chiffrent à 4319 soit 85% de l'effectif global des étudiants qui étaient inscrits en 1996/97.

Par domaine d'études, l'on constate que c'est dans le domaine des sciences qu'il y a eu le plus de transformations de DES en doctorat nouveau système (1329). En droit et sciences économiques, bien que les inscriptions au doctorat nouveau-système soient faibles, (50), le nombre des inscrits en DES et doctorat d'Etat est relativement faible par rapport aux effectifs de 1996/97. L'effectif des étudiants inscrits au doctorat d'Etat est dominé par les scientifiques qui

représentent (51,3%) et les littéraires (33,6%), les juristes et les économistes ne représentent que 5,4% des inscrits.

Pour les inscrits en DES : les scientifiques représentent 16,7% de l'effectif global, les littéraires 66,5%. Les étudiants en DES, droit et sciences économiques, dont le nombre n'est que de 456 c'est à dire 13,7% de l'effectif global des inscrits en DES, sont près de la moitié des nouveaux inscrits de l'année 1997/98.

Concernant le doctorat nouveau régime, on enregistre un effectif de 1343 dont 65,5% appartient aux facultés des lettres et sciences humaines et 3,7% seulement aux facultés de droit et sciences économiques.

Ces chiffres sont révélateurs de la situation alarmante des filières de droit et sciences économiques en matière de recherche. En effet, si l'effectif des étudiants des 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> cycles est dominé par les juristes et les économistes et si l'effectif du 3<sup>ème</sup> cycle était également et jusqu'à la veille de la réforme des études doctorales dominé par les juristes et économistes, avec la première année de la mise en œuvre de la réforme, l'effectif des étudiants de 3<sup>ème</sup> cycle est désormais dominé par les scientifiques et les littéraires (71,5% de l'effectif global de 3<sup>ème</sup> cycle); l'effectif des économistes et des juristes marque alors un recul net.

### **B - La défaillance de l'encadrement**

L'encadrement pédagogique constitue un autre élément important dans l'évaluation du rendement et de la qualité de l'enseignement. En effet, l'encadrement à l'université marocaine est défaillant, conséquence logique entre autres des mesures prises par l'Etat dans le cadre du PAS. Ainsi à travers quelques données statistiques va-t-on essayer de montrer jusqu'à quelle mesure ce problème d'encadrement, surtout dans la filière droit et sciences économiques, influe sur les pratiques pédagogiques et sur la qualité de l'enseignement.

D'après les tableaux (4 et 7 en annexe) qui présentent la situation de l'encadrement pédagogique par domaine d'études et par établissement, on remarque que le taux moyen d'encadrement pour l'ensemble des établissements universitaires est de 1 enseignant pour 25 étudiants en 1997/98 et de 1/33 pour les filières à accès libre.

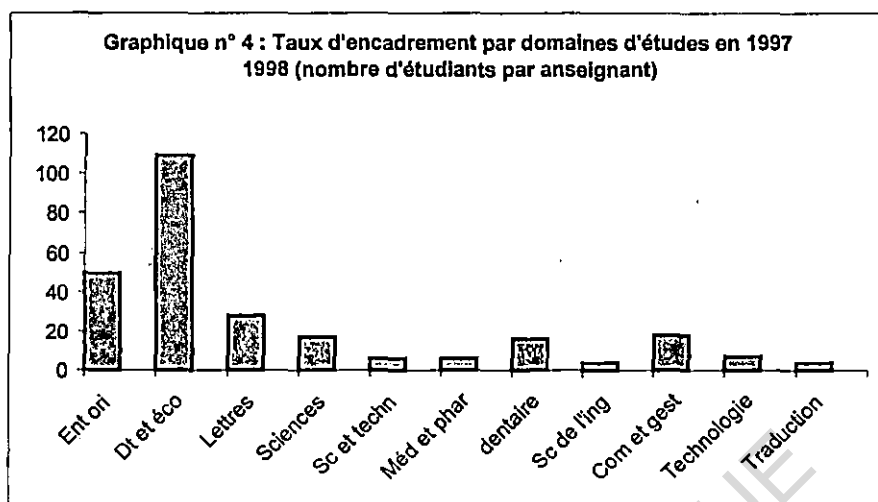
Ce taux moyen place le Maroc dans la fourchette normale au niveau international<sup>1</sup> car en comparaison avec les autres pays on remarque que pendant les années 1990 ce taux était, toutes choses étant égales par ailleurs, de l'ordre de 29 pour le Canada, 28 en Italie, 27 en Turquie, 25 en France, 24 en Corée du sud, 19 en Espagne, 19 en Algérie, 17 au Royaume Unis, 17 au U.S.A, 13 au Portugal et 10 au Japon concernant le Maroc, le taux d'encadrement est très disparate : il est faible pour les filières à accès libre (1/109 en droit et sciences économiques) et assez élevé pour les filières à accès limité (1/7). Il varie par ailleurs entre 5 pour les sciences de l'ingénieur et 15 pour les écoles de commerce et de gestion.

---

<sup>1</sup> La norme internationale d'encadrement pédagogique est de l'ordre de 1/10 pour l'enseignement technique, de 1/15 pour les sciences exactes et de 1/25 pour les sciences sociales.



6



Source : Direction de l'évaluation et de la prospective, Août 1998.

D'après ce tableau, on remarque que la situation est préoccupante dans presque l'ensemble des établissements de droit et sciences économiques. Elle l'est plus particulièrement dans les six derniers établissements nouvellement créés (Meknès – Rabat/Souissi, Mohammedia, Settat et Tanger).

Cette détérioration de l'encadrement dans le domaine du droit et des sciences économiques s'inscrit dans une tendance lourde et ce depuis les années 1980/81 et surtout depuis les années 1990, suite à l'afflux massif des bacheliers qui regagnent désormais les facultés de droit dans l'espoir de s'insérer plus facilement sur le marché du travail car les formations dispensées dans ces établissements sont considérées comme plus ouvertes sur l'entreprise et l'environnement extérieur.

Par ailleurs, la politique de recrutement menée depuis la fin des années 1978 n'a pu suivre ni le rythme d'expansion des effectifs d'étudiants, ni le mouvement de décentralisation des institutions universitaires. De même aucune stratégie de formation des enseignants, à l'exception peut être du cycle de Formation des formateurs, des facultés des lettres des sciences et de l'économie,

n'a été mise en œuvre pour faire face à ces contraintes démographiques et institutionnelles.

De même la réforme du 20 Février 1997 sur les études doctorales et le statut des enseignants stipule que le recrutement se fera désormais sur la base d'un doctorat nationale, et du fait que les premières thèses ne seront soutenues qu'en l'an 2000, les recrutements seront presque gelées et ce jusqu'à cette échéance.

Ce sont là autant de facteurs qui expliquent la faiblesse des taux d'encadrement notamment dans les facultés des sciences juridiques, économiques et sociales.

## **SECTION II: Les déterminants pédagogiques de la qualité de l'enseignement**

Outre les déterminants institutionnels et organisationnels, la qualité de l'enseignement à l'université soulève un ensemble de problèmes complexes et interdépendants qui concernent aussi bien l'organisation des cursus, les techniques et les méthodes pédagogiques en vigueur, le contenu des programmes, la formation des enseignants et les méthodes d'évaluation. On ne peut bien évidemment analyser en profondeur chacun de ces aspects ainsi que l'ensemble des difficultés d'ordre pédagogiques qui se posent à l'université et à l'enseignement des sciences économiques. Notre propos consiste, à ce niveau, à mettre l'accent sur l'importance de la variable pédagogique dans l'enseignement universitaire. Dans ce cadre nous tenterons, par une méthode essentiellement clinique, de cerner les pratiques pédagogiques des enseignants des sciences économiques ainsi que les obstacles auxquels ils se heurtent, car nous estimons que l'enseignant producteur du savoir à transmettre, constitue le vecteur essentiel et le médiateur garant de cette qualité de l'enseignement .

Notre analyse s'appuyera sur les données recueillies par notre questionnaire qui a été adressé aux enseignants.

## **§ I - Les pratiques et méthodes pédagogiques de l'enseignement des Sciences économiques**

Il ne s'agit pas dans ce paragraphe de traiter des différentes méthodes pédagogiques et didactiques de l'enseignement des sciences économiques à l'université. Cet aspect a été déjà abordé dans la première partie de ce travail. Nous voulons seulement, en nous basant sur les réponses de certains enseignants enquêtés, chercher à identifier les pratiques pédagogiques de certains enseignants. Plus précisément, nous tenterons de rendre compte de leur attitude vis à vis des étudiants et des méthodes élaborées en vue de transmettre leur savoir ainsi que des obstacles auxquels ils se heurtent dans l'élaboration et la transmission de leurs cours.

Comme on l'a déjà mentionné dans notre première partie, notre population enquêtée est constituée de 60 enseignants universitaires, dont 82% sont des maîtres assistants, 12% des maîtres de conférence et 7% des professeurs. Les méthodes et pratiques pédagogiques adoptées par les enseignants enquêtés diffèrent selon qu'il s'agit des cours magistraux ou des travaux dirigés.

### **A - Rôle du cours magistral :**

Le cours magistral est l'outil principal pour dispenser un cours à l'université. Celui-ci est dispensé sous forme de conférence moyennant le plus souvent un support pédagogique (manuel ou polycopé...).

En l'absence de supports, les professeurs dictent les cours et renvoient certaines explications aux travaux dirigés. Dans ce cadre, la question n° 20 relative au recours des professeurs à des méthodes pédagogiques et didactiques spécifiques dans la transmission de leur Savoir, a permis de recueillir les données suivantes:

**Tableau n° 18 : Types de méthodes adoptées par les enseignants**

Libellé	Nb citation	Fréquence
Non réponse	10	17%
Non	19	32%
Pedagogie par objectif	4	7%
meth active	15	25%
meth interact	2	3%
upport pédagogique	9	15%
Dynami des groupes	4	7%
Format sur le tas	3	5%
Sans importance	0	0%

**Source : Enquête auprès des enseignants**

Ce tableau montre que 32% de nos enseignants enquêtés ne font appel à aucune méthode pédagogique lors de la transmission des contenus des cours dispensés . Par ailleurs, la prédominance de la formule du "cours magistral" rend le taux d'encadrement moyen purement théorique.

A cause de la défaillance de l'infrastructure et de la faiblesse de la capacité d'accueil, les rapports enseignants-étudiants sont réduits à leur expression minimum et sont marqués par de sérieuses difficultés. Voire même l'absence de communication. L'étudiant, ne disposant que de peu d'espace d'expression, est condamné à un rôle passif de simple consommateur du Savoir.

Toujours selon les données de notre questionnaire, 25% des enseignants enquêtés optent pour la méthode dite active dans la transmission des connaissances. Par cette méthode, ils mettent l'accent sur le dialogue, la communication et surtout la participation des étudiants au déroulement et à l'enrichissement des cours. On remarque cependant que les enseignants qui privilégient cette méthode sont ceux qui dispensent un cours en Licence appliquée où l'effectif des étudiants est relativement réduit.

Ces enseignants expriment une volonté de faire introduire la didactique et la pédagogie dans leurs pratiques d'enseignement.

### **B - Rôle et place des travaux dirigés dans l'enseignement des Sciences économiques**

A la différence du cours magistral, les travaux dirigés (TD) représentent les moments privilégiés de contact et de communication entre enseignants et étudiants. Un tel objectif est visé par le décret<sup>1</sup> du 17-10-1975 portant statut du personnel chercheur des établissements de formation des cadres et de l'enseignement supérieur.

Les TD représentent pour l'étudiant un espace de formation, de communication et d'initiation à la recherche. Les TD offrent à l'étudiant l'occasion d'apprendre à dialoguer et à réfléchir par l'appréhension des différentes méthodologies d'approche en sciences économiques. C'est un véritable espace d'exercice et d'expression orale qui donne à l'étudiant la possibilité de se forger une culture et une formation économique adéquates.

---

<sup>1</sup> Bulletin officiel n° 3286 du 22-10-75, l'article 18 du chapitre II du décret relatif au statut des enseignants : « *les maîtres de conférences assurent en collaboration avec les professeurs l'encadrement des maîtres assistants dans la préparation et la mise à jour des travaux dirigés et des travaux pratiques* ».

En dépit de leur intérêt primordial, les TD connaissent depuis quelques années, une dégradation tellement importante qu'ils ne constituent plus une référence pour les épreuves d'examens, celles ci se limitent le plus souvent à examiner les étudiants sur les contenus enseignés en cours magistraux.

Aussi de nos jours dans la quasi-totalité des facultés de droit au Maroc, remarque-t-on un désintéressement quasi complet pour les séances de TD. Outre la non prise en compte des contenus des TD dans les épreuves d'examen, un tel désintéressement est à imputer aux nombreux dysfonctionnements et problèmes de notre Système d'enseignement supérieur dont notamment : le manque d'infrastructure adéquate, le nombre impressionnant de groupes et d'étudiants par groupe.

La logistique matérielle et infrastructurelle s'avère actuellement sans commune mesure avec l'afflux massif des étudiants surtout au niveau du premier cycle universitaire des facultés de droit . Ce contexte est démotivant pour les étudiants . Force est de constater en effet le peu d'enthousiasme pour les TD de la part des étudiants qui fuient ces séances et les jugent secondaires, encombrantes, voire inutiles et ce d'autant plus que la présence n'y est pas obligatoire.

On remarque aussi que bon nombre des enseignants chargés des TD, encouragés par le comportement passif des étudiants transforment le plus souvent ces séances en cours magistral. A cet égard, l'attitude des enseignants enquêtés vis à vis des TD peut être illustrée par les données du tableau suivant :

**Tableau n° 19 : Attitude des enseignants vis à vis des TD**

Libellé	Nombre de citation	Fréquence
Non réponse	3	5%
Complément	39	65%
Explication	19	32%
Application	40	67%
Approfondissement	2	3%

**Source: Enquête auprès des enseignants**

Ce tableau montre que 65% des enquêtés pensent que les TD constituent un complément du cours. En effet si le cours magistral est un moyen indispensable pour transmettre des connaissances et donner une vue d'ensemble sur la matière enseignée, les TD permettent de développer chez l'étudiant un esprit de communication et d'initiative . A cet égard, 32% des enseignants enquêtés estiment que les TD permettent de susciter chez l'étudiant un esprit critique. Les TD restent donc un moyen important qui pourrait permettre à l'étudiant de réfléchir et surtout d'acquérir une méthodologie du travail et une plus grande autonomie.

Une réhabilitation des TD s'avère donc nécessaire, en repensant leur contenu et leur rapport avec le cours magistral, dans le cadre d'une réforme globale de l'enseignement.

## **§ II - Les obstacles pédagogiques**

Des obstacles typiquement pédagogiques sont particulièrement préjudiciables à la qualité de l'enseignement supérieur notamment dans les facultés de sciences juridiques, économiques, et sociales. Ceux-ci sont nombreux, complexes et interdépendants. Nous pouvons globalement les regrouper en deux axes : des

obstacles en provenance des étudiants (A) et des obstacles liés aux pratiques des enseignants (B).

### **A - Les obstacles en provenance des étudiants**

#### **1 - Problème de communication et de langue**

La non maîtrise de la langue d'apprentissage en l'occurrence le Français constitue un handicap majeur à l'assimilation du Savoir et et par conséquent à l'origine de l'accroissement des taux d'échec dans les universités marocaines. Ce problème de langue s'est posé à l'université surtout après l'arabisation de l'enseignement secondaire et fondamental, à la suite de la réforme de 1985. En effet l'arrivée des premiers bacheliers arabisés à l'université a suscité un problème énorme. Ainsi la non maîtrise de la langue française au supérieur constitue un blocage et marque une rupture entre les niveaux : fondamental, secondaire et universitaire ; c'est aussi un facteur de discrimination pour les différentes options d'orientations scientifiques, techniques et littéraires. On remarque que la non maîtrise de la langue française par un certain nombre de bacheliers scientifiques fait que ces étudiants fuient les facultés de sciences où l'enseignement est totalement dispensé en Français pour rejoindre les autres facultés, ce qui crée un déséquilibre entre les facultés.

Ce Problème de communication et de langue ne réside pas à notre sens dans l'arabisation elle même, mais plutôt dans la façon dont celle-ci a été menée. Il serait même dangereux d'affirmer le contraire, car l'arabe est une composante fondamentale de notre identité arabo-musulmane et les résultats du baccalauréat depuis l'instauration de l'arabisation au secondaire montrent que les élèves assimilent mieux qu'auparavant les matières enseignées; seulement aucune infrastructure adéquate n'a été préparée à l'université afin de recevoir ces étudiants totalement arabisés.



## 2 - Carence de la formation antérieure

Outre le problème linguistique, les étudiants bacheliers qui accèdent à l'université sont handicapés par une carence de formation antérieure. En effet, un véritable problème de méthodologie se pose à l'étudiant, qui au lycée était habitué à un certain contrôle continu, mais arrivé à l'université il est livré à lui-même. Ce problème a été confirmé par un certain nombre d'enseignants enquêtés, c'est ce que montre le tableau suivant à travers la question n° 14 de notre questionnaire.

**Tableau n° 20 : Problèmes pédagogiques auxquels se heurtent les enseignants**

Libellés	Nombre de citations	Fréquence
Non réponse	3	5%
Non	21	35%
Problème de communication et de langue	27	45%
Dégradation du niveau	6	10%
Méthodes	5	12%
Faible motivation	3	5%
Hétérogénéité	3	5%
Surcharge	4	3%
Infrastructure	1	2%

**Source: Enquête auprès des enseignants**

Ces données montrent que 35% des enseignants enquêtés affirment ne pas avoir de problèmes avec les étudiants. 25% affirment l'existence de quelques problèmes dus surtout aux conditions de travail : Surcharge des classes, une infrastructure qui ne s'apprête pas à des bonnes conditions de travail, 12% des

enseignants se plaignent d'une carence de formation antérieure des bacheliers qui rejoignent l'université. En effet ces étudiants éprouvent d'énormes difficultés d'adaptation, ils sont entre autres incapables de prendre des notes et de structurer les connaissances qu'on leur communique à cause du problème de la langue. Conséquence : aggravation des taux d'échec et de redoublement. A cet égard 45% des enseignants affirment que la langue constitue un facteur discriminant de formation, c'est un facteur de réussite, d'insertion sociale et professionnelle, voire de maîtrise de l'information et du Savoir scientifique et technique.

**Tableau n° 21 : causes d'échec des étudiants**

Libellé	Nombre de citation	Fréquence
Non réponse	2	3%
Manque motivation	34	57%
Manque de méthodologie	26	43%
Manque d'esprit critique	14	23%
Carence de formation antérieure	29	48%
Problème d'encadrement	15	25%

**Source : Enquête auprès des enseignants**

Les réponses à la question (n° 16 de notre questionnaire adressé aux enseignants) concernant les causes d'échec des étudiants confirment les réponses aux questions déjà commentées sur les difficultés des étudiants. En effet, les principales causes d'échec des étudiants dans les facultés de droit et d'économie, surtout en premier cycle universitaire, relèvent des problèmes divers notamment le manque de motivation (57% des répondants), de méthodologie (43%), carence de la formation antérieure notamment le problème de langue (48%). Il y a aussi d'autres problèmes qui relèvent de la dégradation des conditions de travail ; effectif élevé des étudiants aux travaux dirigés, problème de la Bibliothèque, etc

tous ces problèmes font que les enseignants trouvent beaucoup de difficultés dans la transmission de leur Savoir.

### **B - Les difficultés rencontrés par les enseignants**

Un autre déterminant de la qualité de l'enseignement supérieur est celui de la recherche. En effet, la recherche et l'enseignement s'alimentent mutuellement. Ce sont là les missions confiées à l'université par le Dahir de 1975 relatif à l'organisation des universités. « Celui-ci stipule : Le rôle de l'université est de dispenser l'enseignement, promouvoir la recherche scientifique, former des cadres et contribuer à la diffusion de la connaissance »<sup>1</sup>.

#### **1 - Objet et structure de la recherche à l'université**

L'objet de la recherche est un problème beaucoup plus délicat que la structure de la recherche. Concernant les facultés de droit quelques percées sur le plan de l'ouverture des facultés sur leur environnement ont été réalisées mais dans l'ensemble, le mouvement est demeuré assez limité et trop personnalisé et individualisé. En effet, la recherche à l'université est condamnée à l'élaboration de thèses ou d'enquêtes et travaux de recherche élaborés par les étudiants au niveau de la licence ou du 3ème cycle.

La plupart de ces travaux de recherche ne sont pas publiés ; le chercheur qui veut en prendre connaissance, doit dans les meilleurs des cas consulter une bibliothèque universitaire surtout dans la faculté de l'université dans laquelle le travail a été présenté.

---

<sup>1</sup> Bulletin officiel n° 3552 du 23/2/1975 , p. 305

Au-delà des considérations subjectives, il faut reconnaître que les conditions générales de fonctionnement spécifiques à la faculté de droit semblent être à l'origine de cette Situation notamment la masse estudiantine, l'instabilité du corps enseignant et surtout la marginalisation de l'activité de recherche au sein des départements largement absorbés par les activités pédagogiques ; tout ceci fait que la recherche à l'université marocaine souffre d'une insuffisance de structure adéquate. Afin d'appuyer la recherche, encore modeste et embryonnaire dans la quasi-majorité des établissements universitaires, une structure institutionnelle a été mise en place, en l'occurrence le centre national de la recherche scientifique (CNRS).

La plupart des recherches qui relèvent de cette institution sont orientées vers les sciences exactes. En effet , on ne relève l'existence d'aucun laboratoire se préoccupant des études de droit et d'économie. Certes, à titre personnel , des liens existent, mais sur le plan de l'organisation de la recherche dans le domaine du droit et d'économie on ne relève aucune attention du CNRS à cette discipline, dans les facultés de droit et d'économie une chose est certaine, les universitaires se débattent pour trouver le financement nécessaire à l'aboutissement de la recherche. Malgré ces conditions difficiles, des projets de recherche sont menés avec succès dans ces facultés en s'appuyant sur le financement extérieur à travers notamment les actions intégrées, la FNEGE et des structures para - universitaires qui sont les associations scientifiques dont certaines d'ailleurs sont même indépendantes de l'université.

De ce fait, la stimulation de la recherche passe indéniablement par l'amélioration des conditions de recherche et la mise en place de dispositions et d'instruments nécessaires à l'accomplissement de cette tâche.

## 2 - Conciliation entre la recherche et l'enseignement :

Cette question sera examinée à travers les réponses à la question 19 relative aux difficultés auxquelles se heurte l'enseignant pour concilier la recherche et l'enseignement.

**Tableau n° 22 : Conciliation recherche - enseignement**

Libellé	Nb cit	Fréquence
Non réponse	9	15%
Problème financier	32	53%
Non concordance	16	27%
Prédominance	10	17%
Manque de structure	9	15%
Absence de structure	8	13%
Motivation	11	18%
Environnement	6	10%

**Source: Enquête auprès des enseignants**

D'après les réponses fournies par ce tableau, on remarque que la majorité des enseignants enquêtés affirment avoir un intérêt certain pour l'enseignement, mais voient la recherche leur seul moyen d'épanouissement. En effet, la mission principale de l'université reste la recherche ; sans recherche le contenu de l'enseignement universitaire se dévalorise progressivement. Par ailleurs, l'absence de concordance entre la recherche et l'enseignement est un problème sérieux : 27 % des enseignants enquêtés affirment en effet qu'il n'y a aucune concordance entre l'enseignement dispensé par un enseignant à l'université et son domaine de recherche. 53% des enquêtés soulèvent les problèmes de financement et de faiblesse de l'infrastructure et de la logistique adéquates à la recherche dans les établissements universitaires. Par ailleurs les résistances institutionnelles qui se manifestent notamment dans la faible coopération des

entreprises, des collectivités locales et des départements ministériels font que les facultés de droit au Maroc s'ouvrent peu sur leur environnement extérieur.

En effet la relation entre l'université et l'industrie est presque inexistante, il n'y a que peu de projets liant les établissements universitaires à l'industrie notamment les facultés de droit. Les enseignants sont conscients de l'intérêt de l'étroite liaison entre l'enseignement et la recherche. En effet 20% des enquêtés estiment que l'enseignant qui limiterait son travail uniquement à l'enseignement finira par dispenser un enseignement figé, sclérosé qui n'arriverait pas à ouvrir de nouveaux horizons aux étudiants.

### **SECTION III : Propositions pour une meilleure pratique didactique et pédagogique**

Si l'enseignement est défini comme le fait de transmettre des connaissances, la formation par contre est le fait de faire acquérir aux apprenants des aptitudes et un Savoir faire. Ce projet suppose des moyens, faute de quoi le système éducatif sera limité à sa fonction de transmission de connaissances sans pour autant se soucier de la formation.

Nous allons examiner dans cette section quelques stratégies à mettre en œuvre pour un enseignement efficace à l'université. Le paragraphe (1) sera consacré aux nouvelles pratiques pédagogiques centrées sur la formation de l'enseigné et le paragraphe (2) traitera de la formation des enseignants à la didactique et à la pédagogie.

#### **§ I - Les nouvelles pratiques pédagogiques de formation en sciences économiques**

La mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques requiert notamment le recours à la notion de contrat didactique (A) et l'élaboration de systèmes appropriés d'évaluation(B).

### **A - Le contrat didactique**

Notre réflexion en terme de problématique didactique schématisée par le triangle : Savoirs → Formateur → apprenant met en lumière trois champs de réflexion :

- Le problème de transposition; celui du passage du savoirs - savants aux savoirs enseignés.
- Le problème de représentation : qui permet le repérage des obstacles à l'apprentissage.
- La nécessité de construire une stratégie didactique afin de faciliter les apprentissages.

Cette relation tripolaire est tissée par un ensemble de mécanismes qui régissent les rapports entre le professeur et les étudiants à propos d'une situation d'apprentissage; c'est ce qu'on appelle contrat didactique qui est un système régulateur qui permet d'établir une relation de confiance entre enseignant et enseigné.

#### **1 - Comment aider les étudiants dans leur travail ?**

L'enseignement de l'économie a un double objectif: acquérir des connaissances théoriques et des aptitudes de Savoir-faire. C'est un enseignement aussi qui reste vulgarisé, largement médiatisé et constamment interpellé par le biais des problèmes d'actualité (cf. ch I).

L'enseignement économique doit non seulement fournir des connaissances sur l'homme et la société sous leurs aspects économiques mais aussi sous leurs aspects sociaux, politiques et éthiques. Ceci suppose de développer chez l'étudiant un comportement et une compétence rationnelle, qui lui permettra

d'assumer ses responsabilités sociales. Il ne s'agit pas pour l'enseignant de transmettre seulement un Savoir académique mais d'aider les apprenants à développer une structure cognitive qui leur permettra de s'adapter à la réalité de la société et de l'évolution de l'entreprise; bref fournir à l'apprenant un Savoir faire, des aptitudes de l'organisation en gestion du temps.

## 2 - La transmission des connaissances et le Savoir être

Enseigner revient à concilier les deux termes de processus éducatif, d'une part la transmission rationnelle d'un savoir de l'enseignant à l'enseigné et d'autre part la relation affective entre l'enseignant et l'enseigné c'est à dire le savoir être, comme l'a souligné H. Hannoun : « *L'un des problèmes de la pédagogie est celui de la conciliation de deux processus qui ne s'impliquent pas nécessairement l'un à l'autre, d'une part, la transmission rationnelle d'un savoir de l'enseignant à l'enseigné, d'autre part la motivation donc l'adhésion affective de l'élève à cette transmission, la première formule réclame la rationalité, voir autorité de celui qui sait alors que la motivation suppose la chaleur d'un rapport de sympathie, une relation directement fondée sur les effets et peu souvent reliée aux structures rationnelles de la personne.* »<sup>1</sup>.

La transmission de connaissance comporte donc deux dimensions nécessaires en pédagogie : La première une pédagogie explicite basée sur le Savoir et la deuxième appelée pédagogie implicite basée sur une relation affective entre les enseignants et les enseignés. Ainsi la communication nécessite à ce que l'Enseignant soit proche de son étudiant.

Une relation de confiance doit être entretenue entre les deux; l'enseignant doit se rapprocher de ses apprenants, il doit leur accorder assez de temps même

---

<sup>1</sup> Hannoun H., *paradoxe sur l'enseignant*, Les éditions ESF, Paris, 1989. p. 260.



en dehors du cours. Ceci paraît peut paraître impossible avec la masse des étudiants de l'université où le cours magistral constitue le mode de transmission dominant, de même les carences en formation antérieure, la non maîtrise de la langue font que l'enseignant n'est pas toujours compris des élèves et réciproquement . En effet; étudiants et enseignants n'ont pas les mêmes systèmes de représentations, les premiers ont des représentations sociales faiblement marquées par la science alors que les seconds ont un objectif de transmission de connaissances moins subjective.

Dans le cours magistral, la distance entre la groupe d'étudiants nombreux et le professeur est renforcée par la complexité des problèmes de langue, ainsi la communication par le langage verbal réclame pour l'enseignant de se mettre à la place de l'apprenant pour pouvoir aller vers lui et être compris de lui, donc la relation enseignant/ enseigné reste importante dans ce processus d'apprentissage. Il faut donc que l'enseignant prenne conscience de l'environnement socio-économique de ses étudiants, il pourra de la sorte tenir compte des représentations des apprenants et adapter son enseignement à cette donnée préalable, il pourra également choisir ses objectifs d'apprentissage à partir des représentations des étudiants.

### **B - L'évaluation : constat et proposition**

L'efficacité d'un système éducatif est fonction d'un certain nombre de déterminants aussi bien organisationnels qu'institutionnels, d'autres paramètres peuvent intervenir tels que objectifs et contenu des programmes et surtout le système d'évaluation. En effet, l'évaluation n'a pas seulement pour but de mesurer le comportement des étudiants, elle reste aussi un contrôle du produit fini et une garantie des compétences aussi bien des enseignants, des enseignés que de l'apprentissage :

L'évaluation incite l'étudiant à apprendre puisque l'examen reste la principale motivation de l'étudiant qui apprend pour passer un examen et réussir. Ainsi l'évaluation guide-t-elle l'étudiant en mettant à sa disposition les moyens de se renseigner sur son niveau de maîtrise des connaissances acquises. Cette évaluation, à condition d'être permanente, fournit le feed-back nécessaire à tout apprentissage et guide ainsi l'enseignant à retrouver le reflet de l'efficacité de son enseignement. En effet, la nature des épreuves conditionne dans une large mesure la façon d'apprendre de l'étudiant car il oriente son apprentissage en fonction des épreuves posées ; de même le rythme des contrôles influe-t-il aussi sur le comportement des étudiants: un contrôle continu oblige à travailler régulièrement et à gérer correctement son temps. Aussi ne suffit-il pas d'améliorer les méthodes d'enseignement mais aussi d'agir au niveau du système d'évaluation, c'est le moyen pédagogique le plus efficace pour modifier le comportement des étudiants et améliorer la qualité de l'apprentissage et de la formation.

### **1 - Modes et critères d'évaluation**

Vue l'importance de la question, nous avons jugé nécessaire de consacrer une question à travers notre enquête aux critères d'évaluation utilisés par les enseignants à l'université.

**Tableau n° 23 : critères d'évaluation**

Libellé	Nombre de citation	Fréquence
Non-réponse	8	13%
Assiduité	15	25%
Participation	29	48%
Communication	12	20%
Compréhension	12	20%
Analyse	10	17%
Cohérence	10	17%
Pertinence	5	8%
Examen	16	27%
Esprit critique	10	17%
Esprit de synthèse	10	17%

**Source: Enquête auprès des enseignants**

A travers les résultats mentionnés ci-dessous on remarque que l'examen constitue un critère important d'évaluation à l'université marocaine puisque 27% des enseignants enquêtés sont pour cette méthode. Seulement l'examen comme méthode d'évaluation présente un certain nombre de limites : une évaluation efficace exige une certaine fiabilité des épreuves et tests qui doivent refléter les performances d'un candidat, de même une épreuve qui n'explore qu'une partie très limitée d'un enseignement ne permet pas d'apprécier la performance réelle d'un candidat. Malheureusement la plupart des épreuves mettent plus souvent en jeu la mémoire ce qui ne permet pas d'évaluer les compétences réelles de l'étudiant.

Concernant le critère d'évaluation relatif à la participation des étudiants aux travaux dirigés, 48% de nos enseignants enquêtés estiment que cette participation constitue un bon élément d'évaluation et de compréhension du

cours magistral, 25% privilégient l'assiduité, seulement vu l'effectif pléthorique des étudiants, cette méthode pose problème. En effet, le nombre d'étudiants en augmentation croissante dans les facultés de droit constitue un handicap majeur d'une évaluation efficace. Si la préparation des épreuves demande dans l'ensemble peu de temps, la correction mobilise les enseignants pendant plusieurs jours ou semaines en fonction du nombre d'étudiants au détriment d'activités plus rentables.

## **2 - Propositions pour une meilleure évaluation à l'université**

Pour que l'évaluation soit efficace, il faut faire appel aux meilleures techniques possibles d'élaboration des sujets d'examen, en tenant compte de l'effectif d'étudiants, du temps nécessaire pour la construction et la correction des examens. Pour cela, il faut doter les enseignants des moyens nécessaires pour la mise en œuvre d'un système d'évaluation performant.

Un tel système d'évaluation doit s'intéresser à tous les domaines de la formation : acquisition des connaissances, capacités intellectuelles, aptitudes et attitudes des étudiants. L'évaluation est un moyen efficace pour modifier le comportement de l'étudiant en le renseignant sur son niveau de maîtrise des connaissances, ses progrès et ses lacunes; c'est le meilleur service qu'on peut rendre à un étudiant puisqu'il l'incite à apprendre, oriente et guide son apprentissage.

Il est donc important de vérifier tout au long du cursus universitaire des étudiants leur capacité d'analyse, de raisonnement, et de participation . Aussi convient-il d'apprécier en fin d'études l'acquisition des compétences dans les différents domaines, et de revoir la méthode d'élaboration des mémoires de licence, en procédant à la mise en œuvre d'une soutenance de tous les travaux de fin d'études. Une évaluation efficace nécessite donc autant de réflexion, d'effort et de temps que l'élaboration du programme éducatif, c'est une affaire de tous les

acteurs du système éducatif, il est donc temps de revoir les modes et les critères d'évaluation de l'enseignement supérieur dans la prochaine réforme de l'université.

## **§ II - La formation des enseignants à la pédagogie et la didactique**

La réflexion pédagogique est plus urgente que jamais dans l'enseignement supérieur, en effet l'afflux massif des étudiants à destination de l'université, les taux élevés d'échec au premier cycle, le chômage des diplômés nécessitent l'urgence d'une réflexion d'édification d'un enseignement de qualité. De ce fait, la formation des enseignants universitaires à la pédagogie s'impose aujourd'hui et doit faire partie intégrante de toute réforme de notre enseignement. D'après les réponses analysées précédemment à travers notre enquête adressée aux enseignants, on remarque que la plupart des enseignants enquêtés semblent ignorer les méthodes didactiques et pédagogiques modernes telles que les méthodes basées sur le phénomène des représentations, déjà analysé dans la première partie de ce travail. Cependant la majorité des enseignants affirment pratiquer de la pédagogie sur le tas. A cet égard, la question 22 de notre questionnaire sur la formation des enseignants à la pédagogie nous a permis de faire les remarques suivantes :

**Tableau n° 24 : Formation des enseignants dans le domaine pédagogique**

Libellé	Nombre de citations	Fréquence
Non réponse	6	10%
Attachés au savoir	27	45%
Manque de pédagogie	28	47%
Formation théorique	3	5%
Manque de recyclage	5	8%

**Source: Enquête auprès des enseignants**

45% des enseignants enquêtés déclarent être attachés à leur Savoir et estiment qu'ils n'ont pas besoin de pédagogie pour transmettre leur connaissance. Selon les enseignants enquêtés le public universitaire possède des structures de pensée nécessaires pour assimiler n'importe quel type d'information, pourvu qu'il soit bien transmis. Par conséquent, la plupart des efforts pédagogiques des enseignants se limitent à la recherche d'une bonne didactique de la matière sans pour autant tenir compte des pratiques pédagogiques modernes. Dans le même ordre d'idées 47% des enseignants déclarent avoir une carence en formation pédagogique dans leur carrière professionnelle.

Dans ce cadre 8% estiment qu'il faut instaurer des synthèses de recyclage ou de formation continue pour les enseignants. La carence en formation pédagogique des enseignants demeure sans doute un obstacle sérieux à l'amélioration des pratiques pédagogiques à l'université. Pour dépasser cet obstacle bon nombre d'enseignants enquêtés estiment que le recours aux disciplines comme la psychologie, la sociologie, l'épistémologie et surtout la didactique est primordial dans le cursus de formation de l'enseignant.

**A - Dimension pédagogique de la formation**

Une bonne pratique pédagogique nécessite de la part des enseignants le recours à un certain nombre de disciplines telles que la communication, la psychologie, la sociologie, l'épistémologie, etc.

Dans ce cadre les réponses à la question 23 du questionnaire montrent que 72% des enquêtés estiment que l'enseignant d'économie doit avoir recours à la didactique et la pédagogie pour compléter sa formation. Le tableau ci-dessous illustre bien ce propos.

**Tableau n° 25 : Matières pouvant améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants**

Libellé	Nombre de citations	Fréquence
Non réponse	3	5%
Psychologie	34	57%
Sociologie	31	52%
Epistémologie	36	60%
Didactique	43	72%
Informatique	10	12%
multidisciplinaire	9	15%

**Source : Enquête auprès des enseignants**

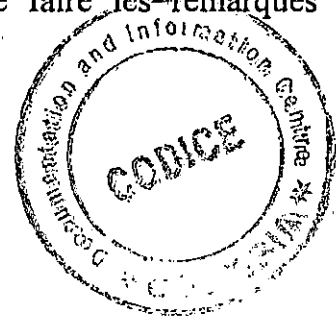
Ce tableau montre que 57% des enseignants enquêtés estiment que la psychologie aide l'enseignant à transmettre son Savoir. En effet, la personne de l'enseignant est considérée aujourd'hui non plus comme transmetteur passif de contenus mais comme agent effectif d'éducation qui a besoin d'une solide formation psychologique. En connaissant bien ses étudiants, l'enseignant apprend en même temps à bien transmettre son Savoir.

52% des enseignants enquêtés, optent pour une dimension sociologique dans leur formation. D'ailleurs, la dimension sociologique du phénomène de représentation comme l'ont signalé S. Moscovici et D. Jodelet<sup>1</sup> est d'un apport considérable en pédagogie, elle permet à l'enseignant de prendre conscience de la nature de l'éducation à transmettre et de situer l'apprentissage dans son vrai contexte.

### **B - Plaidoyer pour une formation des enseignants à la didactique et à la pédagogie**

Les enseignants à L'université sont interpellés sur la qualité de leur enseignement et sur la qualité de leur produit qui est l'étudiant.

Ainsi le modèle pédagogique traditionnel tend-il à devenir inadéquat et appelle de la part des universitaires de nouvelles approches pédagogiques. Les enseignants sont aujourd'hui conscients du rôle de la didactique et de la pédagogie dans le processus éducatif universitaire, certains sont même pour l'introduction de la pédagogie dans le cursus de formation des enseignants. Les différentes réponses à notre question n°30 à propos de la mise en œuvre d'un projet de pédagogie à l'université nous ont permis de faire les-remarques suivantes :



---

<sup>1</sup> S. Moscovici op cit p 79. Jodelet op cit p 44



**Tableau n° 26 : Démarches de mise en œuvre d'un projet pédagogique à l'université**

Libellé	Nombre de citations	Fréquence
Non réponse	28	47%
Cursus de formation	19	32%
Stage pour l'enseignant	14	23%
Promotion	4	7%
Réforme globale	16	27%

Source: Enquête auprès des enseignants

La majorité des enseignants ont des attitudes favorables à l'égard de la formation pédagogique des enseignants du supérieur puisque 27% d'entre eux sont pour une réforme globale de l'enseignement supérieur en y introduisant, entre autres, la pédagogie ; 32% sont pour l'introduction de la pédagogie dans le cursus universitaire des enseignants<sup>1</sup>, en revanche 47% des enseignants interrogés n'ont pas répondu à cette question, ceci dénote, encore une fois, le caractère sceptique des enseignants vis à vis de l'introduction de la pédagogie dans l'université. Cependant on remarque que bon nombre d'enseignants souhaitent développer des recherches dans le domaine de la didactique et de la pédagogie, c'est ce que montrent les réponses à la question n° 20 relative aux méthodes susceptibles de développer et de promouvoir la recherche en didactique et pédagogie à l'université, mentionnées dans le tableau ci -dessous.

<sup>1</sup> Notons à ce propos que depuis l'instauration de la réforme du statut des enseignants chercheurs du 20 Février 1997, les activités pédagogiques constituent désormais un outil important de promotion et de valorisation de la carrière professionnelle des enseignants alors qu'auparavant la promotion portait presque exclusivement sur leur activités de chercheur

**Tableau n°27 : Moyens de promouvoir la recherche en didactique**

Libellé	Nombre de citations	Fréquence
Non réponse	36	60%
Organisation séminaire	6	10%
Groupe de recherche	13	22%
Investissement empirique	11	18%
Assist-conseil	5	8%
Sensibilisation	7	12%
Méconnaissance	2	3%

Source: Enquête auprès des enseignants

Ce tableau montre que 10% des enquêtés jugent souhaitables d'organiser des séminaires et de collaborer avec des spécialistes en didactique, 22% sont même pour la création de groupes de recherche et de service d'aide pédagogique à l'instar de ce qui se passe en France et d'autres pays. On note ici le rôle joué par les « services pédagogiques » mis sur pied par certaines universités étrangères où se trouvent des enseignants intéressés par une initiation dans les domaines didactiques et pédagogiques, ces services interuniversitaires ont la caractéristique d'être intégrés à une institution d'enseignement supérieur : Université ou école. Ils ne sont pas rattachés à telle ou telle discipline ou faculté, ils s'adressent aux enseignants et ont un rôle fondamentalement pédagogique, ce sont des centres de ressource et de production de matériel didactique, ces centres fournissent de nombreux dossiers comportant des plans de cours, recueil d'objectifs, épreuves d'évaluation, etc. Ils sont mis à la disposition des enseignants et peuvent être consultés.

Ces centres organisent aussi des séminaires, des colloques scientifiques où sont confrontés des résultats de recherche dans le domaine de la pédagogie, tel est le cas de l'université Glasgow en Grande Bretagne, l'université Louvain en

Belgique et l'université Mac-Gill au Canada, dont le service pédagogique p la «revue pédagogique» avec le soutien de l'Aupelf.

Au Maroc, on remarque que les initiatives en matière de recherche dans le domaine didactique et pédagogique sont encore rares dans bon nombre d'établissements, à l'exception de quelques travaux de recherche dans les facultés des sciences de l'éducation, et ceux menés par quelques groupes de recherches s'intéressant à la didactique<sup>1</sup> Et même lorsque des tentatives dans ce domaine existent, les enseignants les ignorent; c'est ce que montre le tableau suivant :

**Tableau n°28 : Recherche en didactique**

Libellé	Nombre de l'observation	Fréquence
Non réponse	6	8%
Non	21	30%
Didacticiels	4	5%
Séquences pédagogique	2	2%
Support pédagogiques	6	8%
Polycopiés	15	22%
Manuels universitaires	16	23%

**Source: Enquête auprès des enseignants**

Il ressort de ce tableau que 30% des enseignants enquêtés déclarent ignorer des recherches dans le domaine de la didactique et de la pédagogie , 22% estiment que le polycopié constitue un support pédagogique et didactique important, 23% sont pour le développement des manuels universitaires, en effet

<sup>1</sup> Premier colloque Franco-Maghrebin de didactique des sciences organisé par la faculté des sciences de Fès sur : « Education et Formation scientifique dans l'enseignement supérieur », Fès 9-11 Mai 1996

aussi bien le polycopé que la manuel constituent des supports importants qui peuvent aider l'enseignant dans la transmission des connaissances.

Les recherches proprement dites dans le domaine de la didactique sont encore rares notamment dans les facultés de droit. Par ailleurs, comme nous venons de le préciser même lorsque certaines initiatives en matière de recherche didactique émergent timidement, bon nombre d'enseignants ignorent ces initiatives ou sont sceptiques à leurs égard. Cependant on enregistre quelques pratiques pédagogiques qui marquent la volonté des enseignants universitaires à instaurer la pédagogie à l'université. En effet, des journées d'études sont organisées par les différents départements sur la méthodologie de certains enseignements, notamment des commissions pédagogiques se forment notamment dans les départements des facultés de droit et se penchent de plus en plus sur cette problématique de didactique et de pédagogie<sup>1</sup>. Sur le plan national<sup>2</sup>, le premier Séminaire sur l'auto-formation pédagogique à l'enseignement supérieur a eu lieu à la FST de Mohammadia les 17 et 18 juin 1996, plusieurs Recteurs, Doyens, directeurs et enseignants y ont participé. Le deuxième Séminaire a eu lieu du 16 au 18/9/97 toujours à la FSTM et sur le même thème, le service culturel scientifique et de coopération de l'ambassade de France a participé et soutenu ces deux manifestations.

Lors du deuxième Séminaire des modules d'amélioration pédagogiques des enseignements supérieurs (MAPES) (écrits et audiovisuels) ont été mis-à travers un comité national de suivi (CNS) à la disposition de tous les enseignants des

---

<sup>1</sup> Voir à ce propos :

- Colloque : « Pour une pédagogie adaptée à l'enseignement universitaire »  
Université Moulay Ismail. Faculté des sciences juridiques économiques et sociales, Meknes, Mars, 1996.
- Journée d'études sur la méthodologie de l'enseignement de droit organisée par la faculté des sciences juridiques économiques et sociales de Fès, le 17 Mars 1999

<sup>2</sup> Le Ministère de l'enseignement supérieur et de la formation des cadres a lancé une enquête d'une grande envergure au Moi de Mars 1999 sur l'instauration d'une réforme pédagogique à l'université.

quatre universités qui ont constitué le Réseau d'amélioration pédagogiques des enseignements supérieurs (RAPES), celui-ci regroupe actuellement quatre universités : Hassan 1<sup>er</sup> , Ibn Tofail et Mohamed 1<sup>er</sup>. L'objectif de ce réseau, appelé (RAPES) est de développer une pratique de l'évaluation et du suivi de la qualité des enseignements au supérieur. Dans ce cadre, RAPES a organisé en collaboration avec le réseau pour l'amélioration pédagogique des enseignements supérieurs (MAPES) et le service culturel, scientifique et de coopération de l'ambassade de France, le premier congrès sur la " Formation pédagogique à l'enseignement supérieur "à l'université Ibn Tofail de Kenitra les 13 et 14 Mai 1998. Ce premier congrès dans lequel ont été débattu des questions relatives aux enjeux et problématique de la formation pédagogique à l'enseignement supérieur ( évaluation, stratégie, techniques) a réfléchi sur une nouvelle stratégie de développement de la recherche en didactique et pédagogie à l'université. Le deuxième congrès va avoir lieu a Oujda au mois de Mai 1999 et porte toujours sur la réforme pédagogique à l'enseignement supérieur.

### CONCLUSION

L'intérêt accordé à la recherche dans le domaine de la didactique et de la pédagogie par les universitaires reste minime, la majorité ignorent l'existence de recherches en matière de pédagogie et de didactique, la plupart des enseignants privilégient en revanche la réflexion sur certaines pratiques pédagogiques que posent leur discipline enseignée, tels que les problèmes d'ordre organisationnel et institutionnel qui influent sur la qualité de l'enseignement.

Cependant la volonté d'instaurer des instances pédagogiques à l'université ne manque pas chez bon nombre des enseignants, puisque 77% sont pour l'instauration de groupes de recherche à l'université et de centres pédagogiques d'initiation aux nouvelles méthodes d'information et de technologie éducative.

## CONCLUSION DU CHAPITRE I

D'après notre enquête adressée aux enseignants, nous remarquons que les réponses varient significativement selon la catégorie d'enseignant et le degré d'ancienneté dans l'enseignement. En effet certains enseignants qui avaient exercé dans l'enseignement primaire et secondaire avant d'accéder à la faculté semblent être plus sensibilisés aux problèmes pédagogiques. Ces enseignants sont au courant des pratiques et théories pédagogiques et considèrent que leur passage dans l'enseignement secondaires était leur plus grand acquis dans le domaine pédagogique.

D'autres estiment qu'une simple extrapolation de la pédagogie du secondaire à l'université est inutile sinon dangereuse étant donné que le public et ses motivations ne sont pas les mêmes.

Les résultats mis en évidence par notre enquête nous ont donné la conviction que la pédagogie universitaire suscite désormais les préoccupations de la plupart de nos enquêtés, bien que ce soit un thème encore « tabou » pour d'autres qui l'abordent avec méfiance et scepticisme .

Ainsi la réforme actuellement en gestation se doit-elle de prendre en compte sérieusement la dimension didactique et pédagogique et ce en rapport avec les autres déterminants de la qualité de l'enseignement supérieur : aspects organisationnels, institutionnels, financiers...

## **CHAPITRE II**

### **L'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans la didactique des sciences économiques et sociales**

#### **INTRODUCTION**

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) constituent une véritable révolution industrielle du 20ème siècle; encore plus déterminante pour l'avenir que les précédentes. Elles ont révolutionné radicalement le mode de vie en intervenant dans un ensemble de pratiques sociales : organisation du travail, formation, etc.

Au niveau des échanges : de nouvelles possibilités commerciales sont désormais attendues sur le marché. On assiste en effet à l'apparition des supermarchés planétaires ainsi qu'à des galeries marchandes virtuelles; grâce à ces nouveautés les entreprises peuvent proposer à leur clients de se connecter sur leur site de production pour décider directement du modèle de leur choix. Ainsi les firmes peuvent-elles adapter leur production aux goûts changeants et diversifiés de leur clientèle, ce qui facilite le développement d'une production de masse. Ainsi l'entreprise est-elle à même de gérer à distance son patrimoine et ses relations avec son environnement économique et social (Clients, fournisseurs, banques, ... ).

Sur le plan de l'organisation du travail les cadres et employés, obligés aux déplacements professionnels ont de plus en plus recours aux visioconférences et téléconférences et, en conséquence, se déplacent de moins en moins.

Sur le plan de la formation, les nouvelles technologies éducatives vont permettre de créer des environnements pédagogiques riches au service du

formateur et de l'enseignant; des cours numérisés sont disponibles sur ordinateur permettant d'élargir l'offre de formation, en proposant à un large public d'accéder à la télé-formation. En outre les nouvelles technologies éducatives offrent la possibilité de suivre des télé cours et téléconférences, de faire des exercices et devoirs de manière interactive. Elles permettent aussi l'échange d'informations entre les apprenants à l'intérieur de la classe dite virtuelle.

Bien que les NTIC renvoient à toute une gamme d'outils, nous nous consacrerons davantage à l'analyse de l'outil informatique. Pour ce faire, nous présenterons successivement : les enjeux de l'usage de l'intégration de l'informatique dans le domaine éducatif (Section I), Les applications pédagogiques et didactiques de l'informatique (Section II) et les perspectives de l'évolution de l'intégration des NTIC dans l'enseignement des sciences économiques (Section III).

### **SECTION I : Enjeux de L'intégration de L'informatique dans le domaine éducatif**

L'informatique date de 1962, le mot lui même est un néologisme construit à partir des Termes "*information*" et "*automatique*" qui signifie le traitement automatique de l'information. En 1965, l'Académie française a défini l'informatique comme: "*... Science du traitement du signal notamment par des machines automatiques de l'information considérée comme le support des connaissances humaines et de communications dans les domaines techniques et sociaux.*"

De nos jours, l'informatique constitue un moyen de développement important, elle suscite une sorte de révolution similaire à celle de l'imprimerie au 15ème Siècle, comme nous l'avons déjà souligné, l'informatique a révolutionné notre mode de vie et de pensée. Par les services qu'elle offre et les produits



nouveaux mis en œuvre (Logiciel ,multimédia CD- ROM, Banques de données, etc.), l'informatique engendre de nouveaux concepts, et de nouveaux cadres de pensée ; elle renouvelle les relations du travail et les apports de l'homme au savoir. Elle est de ce fait un puissant facteur de changement social et culturel.

Ces changements suscités par l'informatique, constituent les éléments d'une nouvelle "culture informatique". Dans le domaine éducatif, l'informatique a suscité des bouleversements sans précédent. En effet, comme le souligne J.H Tret<sup>1</sup> . *"L'accès généralisé à des systèmes de communication et de traitement va remettre en question progressivement les contenus , les méthodes et les techniques de tous les systèmes d'éducation, car cet accès remet en cause et les savoirs et les savoir-faire"*.

De ce fait, l'informatique ouvre de larges et nouvelles perspectives dans le domaine de l'enseignement. Dans ce cadre, l'informatique offre de nouvelles opportunités en matière de lutte contre l'exclusion scolaire et ce en ouvrant le domaine de l'enseignement à une population qui en était exclue auparavant: formation continue, individuelle et possibilité accrue de formation pour des personnes coupées des lieux d'enseignement traditionnel (malades, handicapés, prisonniers, etc.). Ainsi, il apparaît nécessaire de diversifier et de moderniser les méthodes pédagogiques afin de répondre aux besoins nouveaux des acteurs de la formation notamment en matière de connaissance et de technologies nouvelles dans le domaine de l'éducation.

Afin d'appréhender les enjeux de l'intégration de l'informatique dans le domaine éducatif, nous aborderons successivement, l'informatique dans les

---

<sup>1</sup> Jacques Hebens Tret, « *Informatique et enseignement* », La vie des sciences n° 12, 1992, p. 34

théories pédagogiques (§1), l'approche didactique de l'informatique (§2) et quelques éléments de didactiques pour l'usage informatique (§3).

### **§ I - L'informatique dans les théories pédagogiques**

Vu son apport à l'enseignement, l'informatique suscite actuellement l'intérêt des théories pédagogiques; l'apport de l'informatique réside, entre autre, dans ce que l'on appelle l'enseignement assisté par ordinateur l'E.A.O. Celui-ci trouve ses racines dans l'enseignement "programmé" des années 1950-1970 dont l'objet est de répondre à certaines exigences des méthodes dites "actives" dans le cadre d'un projet d'individualisation de l'enseignement.

Par le biais de l'outil informatique les contenus à maîtriser d'une façon générale sont décortiqués et morcelés en petites parcelles qui sont successivement proposés à l'apprenant<sup>1</sup>. Ainsi l'enseignement programmé explique bien certains principes que l'on trouve actuellement dans certains logiciels éducatifs tels que le découpage de la leçon en étapes, la découverte de la réponse adéquate; grâce à la réflexion personnelle de l'élève, etc.

Deux courants de pensée ont inspiré l'enseignement programmé: le courant béhaviouriste et le courant génétique.

#### **A - Le courant béhaviouriste**

selon le courant béhaviouriste, la science ne peut pas être construite qu'a partir de ce qu'on observe immédiatement, seul le comportement répond à ce critère.

---

<sup>1</sup> Charles Duchâteau « l'ordinateur auxiliaire de l'enseignant ou empêcheur d'enseigner » in actes, du séminaire: informatique, formation des enseignants, quelle interaction? 1992/93.

Le psychologue américain Skinner père de l'enseignement programmé est considéré comme le grand fondateur du béhaviourisme . En effet, après avoir découvert une forme de conditionnement chez les animaux, Skinner n'hésita pas à étendre sa théorie à l'apprentissage et au comportement chez les humains.

Dans ce cadre, l'étude menée par Skinner sur les animaux montre que pour qu'il y ait apprentissage, il importe que l'animal soit motivé. Plus précisément, trois exigences sont requises :

- Il faut que les problèmes qui lui sont proposés soient à sa mesure ;
- Il ne poursuit son exercice que si les essais sont renforcés ;
- Il n'apprend qu'en faisant effectivement quelque chose.

Pour Skinner, le moteur du processus d'apprentissage est la réponse, elle permet de détecter le niveau de difficulté chez l'apprenant. Le côté cognitif se développe par l'apprentissage. L' apprenant ne peut pas inventer les choses qu'il ignore.

### **B - le courant génétique**

Le courant génétique vient s'opposer au courant behaviouriste ou comportementaliste, le fondateur de ce courant est l'épistémologue, psychologue et biologiste. Jean Piaget, l'approche piagetienne consiste à associer la séquence d'apprentissage au développement psycho-cognitif de l'élève. L'approche génétique de l'éducation n'accorde pas d'importance à l'acquisition des connaissances mais se préoccupe plutôt du processus mental suscité par cette connaissance. Selon les partisans de ce courant, l'apprenant doit faire appel à ses aptitudes supérieures telles que l'exploration, l'invention, etc.

## **§ II - L'approche didactique de l'informatique**

La concrétisation des travaux de recherche de ces courants béhaviouriste et génétique a donné naissance au langage "logo", qui demeure le premier langage informatique à vocation pédagogique et psychologique développé à partir de 1970 par Bolt Beranek et Newman sous la direction de Seymour Papert <sup>1</sup>.

L'enseignement fondamental qui se dégage à partir de ce langage est que l'informatique pourrait modifier les méthodes traditionnelles de la pédagogie de la connaissance et de l'apprentissage.

L'informatique, aujourd'hui plus qu'une simple aide à l'enseignement, fait de plus en plus souvent partie intégrante des disciplines éducatives. Elle a suscité des bouleversements aussi bien au niveau de la présentation des cours qu'au niveau de la relation enseignant-enseigné. Elle est de ce fait un outil pédagogique de première qualité, à grande capacité de transmission et de structuration de connaissance; l'informatique interpelle donc la didactique à plusieurs volets notamment au niveau de l'apprentissage et au niveau des rôles accomplis par les acteurs de la formation.

### **A - L'apport de l'informatique à l'apprentissage**

L'apport didactique de l'informatique peut être analysé selon deux axes fondamentaux :

- la capacité de l'outil à transmettre un contenu;
- son apport aux différents acteurs de la formation.

---

<sup>1</sup> Seymour PAPER, *jaillissement de l'esprit ordinateur et apprentissage*, Paris. Flammarion, 1981, P. 54

Concernant le premier axe, l'informatique permet une bonne présentation du cours illustré par des graphiques, des tableaux, des dessins... accompagnés même de questions d'évaluation. L'informatique offre aussi une possibilité de stockage d'une quantité importante d'informations, ce qui permet une représentation pertinente d'un contenu en reliant le texte, le graphique, le son et l'animation.

Ainsi comme le souligne M.Picard<sup>1</sup> " *l'informatique présente une certaine richesse et souplesse qui donnent au formateur la possibilité de créer ce qu'il ne pouvait réaliser avec la seule assistance de la craie, du tableau noir et des moyens audiovisuels traditionnels*". L'informatique modifie aussi les pratiques pédagogiques liant l'enseignant à ses élèves.

## **B - L'apport de l'informatique aux acteurs de la formation**

### **1 - L'apport de l'informatique à l'utilisateur**

L'informatique apporte une aide à l'apprenant à travers des scénarios et des dialogues.

L'informatique permet à l'étudiant de communiquer seul avec la machine et d'assimiler des connaissances à son propre rythme; cette situation lui permet une certaine indépendance vis à vis de l'enseignant. L'informatique permet donc une formation individualisée et supprime la rigidité qui a toujours existé quant aux heures et lieux de formation.

---

<sup>1</sup> Murriel Picard " *Les Logiciels éducatifs que sais je.*, PUF, 1987, p.29

## **2 - L'apport de l'informatique au formateur**

L'ordinateur permet à l'enseignant d'éviter la lourdeur des répétitions lors des explications d'un cours; si l'ordinateur ne remplace pas l'enseignant, il reste un outil capable de lui faciliter le travail en lui donnant la possibilité de se décharger de certains aspects répétitifs de son enseignement pour se concentrer sur les aspects créatifs, répondre à la diversité de son auditoire et contrôler facilement les connaissances des apprenants.

L'informatique ouvre ainsi au formateur plusieurs perspectives prometteuses du fait que le travail « artisanal » de l'enseignant sera exécuté par un système plus rentable.

L'informatique offre ainsi à l'enseignant la possibilité de travailler autrement en libérant la parole et le temps de l'enseignant qui peut se consacrer alors plus à ses étudiants (dimension pédagogique), voir même diagnostiquer les besoins en formation. Pourtant sur le plan de la productivité et de l'efficacité, l'ordinateur ne pourra jamais remplacer l'enseignant. En effet la relation enseignant/enseigné ne peut être programmé, il s'agit seulement d'offrir des outils aux enseignants afin de les aider dans leurs tâches; c'est ce que tentent de montrer plusieurs recherches<sup>1</sup> qui ont été menés sur la didactique de l'informatique.

### **§ III - Eléments de didactique pour l'usage informatique**

L'informatique est une discipline nouvelle, elle a pourtant ses règles comme toute autre discipline, ses développements théoriques, son champ

---

<sup>1</sup> recherches en didactique des sciences expérimentales publiés par la revue Aster et éditées par l'institut national de recherche pédagogique (INRP), Paris. Voir à ce propos :

- Revue Aster n: 23, 1996  
- Revue Aster n: 11, 1990

scientifique, ses propres modes de pensée et des méthodes de travail spécifiques. La didactique, de part même sa définition, s'intéresse à la transmission des connaissances liées à certains savoirs qui reposent en toute évidence sur des hypothèses ayant trait à la nature, la structure et l'épistémologie de ses savoirs enseignés.

Quelles sont donc les éléments de didactique qui caractérisent le champ scientifique de l'informatique c'est à dire : son paradigme, son objet, ses méthodes et ses concepts ?.

### **A - Le paradigme informationnel**

Un paradigme est défini comme un modèle général qui englobe des lois, des théories, des applications et des objectifs expérimentaux permettant à un moment donné de développer la connaissance scientifique d'un domaine du réel<sup>1</sup>.

A la suite de l'essor de l'informatique et des techniques de la communication, le paradigme informationnel a connu un développement remarquable et ceci à partir des années quarante avec l'apparition des théories de la cybernétique et de l'information.

### **B - Objet, méthodes et concepts clés de la science informatique**

L'objet d'étude de l'informatique est le traitement automatique de l'information. A partir des années 1970, avec l'apparition des logiciels interactifs on a vu se développer une autre forme du processus de traitement de l'information avec un nouveau partage des tâches entre l'ordinateur et l'homme.

---

<sup>1</sup> Voir Félix Pooletti : " *La dimension informatique et société dans la formation des enseignants*"; Technologies nouvelles et éducation INRP, 1993

l'informatique puise ses méthodes pour l'essentiel dans les mathématiques. Cependant avec le développement de l'intelligence artificielle, elle fait appel aux sciences humaines qu'elle adapte à ses propres finalités ( psychologie cognitive, linguistique...).

L'informatique est un champ très vaste du savoir scientifique; cette discipline présente cependant de sérieuses difficultés d'ordre didactique. Ainsi comme le fait remarquer Jean François Lévy<sup>1</sup>, l'informatique comporte un certain nombre d'obstacles (techniques, cognitifs, et didactiques) qui conditionnent son apprentissage.

La cause principale de ces obstacles réside dans la difficulté de concilier en informatique une approche expérimentale et une approche théorique. L'informatique relève d'une démarche constructiviste qui est aux antipodes du positivisme dominant dans les sciences de la nature et en science économique.

En effet la plupart des travaux<sup>2</sup> sur la didactique de l'informatique soulignent cette difficulté et de ce fait ne s'intéressent pas à l'informatique scientifique ou "science informatique"; ils s'intéressent plutôt aux aspects techniques et professionnels de l'informatique, tels que l'application des logiciels de traitement de texte, les tableurs et E.A.O et des dispositifs multi- médias.

Une réflexion sur la didactique de l'informatique impose des éléments de réflexion pour penser les objets et les rapports aux objets.

Sur le plan cognitif, les psychologues ne reconnaissent que les connaissances déclaratives (savoirs - faire); d'autres parlent de connaissances en

---

<sup>1</sup> Jean François Lévy " *Didactique des utilisateurs du micro - ordinateur dans les disciplines*" . Technologies nouvelles et éducation, INRP, 1993.

<sup>2</sup> Travaux de l'INRP. Département de didactique des disciplines unité "processus cognitifs" et didactique des enseignements technologiques (DEP).



actes que le sujet acquiert et peut ainsi effectuer des actions sans les expliciter et sans avoir réalisé les conceptualisations qui les sous-tendent.

L'hypothèse de la rupture technologique chez J.F.Levy fait douter de cette possibilité en informatique .

A cause des caractéristiques très spécifiques du domaine, il semblerait plus judicieux d'enseigner parallèlement des concepts et des savoirs faire, mais comment peut-on les choisir, les organiser et les transmettre.

Pour parler d'une didactique de l'informatique il faut chercher les principaux concepts nécessaires à l'utilisateur d'un dispositif micro- informatique afin de réaliser les fonctions indispensables( cognitifs et didactiques). " On ne peut pas tenir aux « concepts savants »<sup>1</sup> il faut définir également des concepts actes<sup>2</sup> et établir des liens avec les premiers, ce qui renforce l'idée de la nécessité d'un apprentissage à la fois théorique et pratique"<sup>3</sup> .

Dans le même ordre d'idées et selon J F Astolfi et Develay<sup>4</sup>: *« des études généralisantes offrent des schémas globaux, allant de la réflexion conceptuelle disciplinaire à la mise en œuvre concrète de contenus d'enseignement, cependant la question de référence constitue un obstacle de taille pour nos domaines, ce ne sont pas seulement des "savoirs Savants" mais en grande partie " des savoirs en actes" »*.

L'informatique pose ainsi un problème de concepts. Son domaine reste très difficile à formaliser directement, malgré que certaines opérations pourraient être

---

<sup>1</sup> concept savant : propre à la science informatique ( programme, algorithme)

<sup>2</sup> concept acte : concept indispensable à la réalisation d'opérations d'une certaine qualité sur Ordinateur.

<sup>3</sup> J.F Levy : op cit p. 25

<sup>4</sup> J.P Astolfi et M.Develay: "*La didactique des sciences*", PUF, que sais-je, Paris, 1998, P.31

considérées comme des concepts propres à sa réalisation (exemple : mettre en œuvre un Logiciel d'exploitation, gérer des fichiers, enregistrement, sauvegarde, etc.).

L'obstacle de référence mérite une attention particulière du fait de l'importance qu'il prend dans l'étude de la transposition didactique. Cette notion, élaborée en mathématique par Chevallard, constitue une tentative d'analyse du savoir-savant Ce problème avait été abordé notamment par J-L Martinand <sup>1</sup> pour qui « les enseignements techniques présentent un problème de pratique sociale de référence, en référence à des activités professionnelles et sociales ».

### CONCLUSION

L'ensemble des recherches menées par les auteurs qu'on vient de présenter, se donnent pour objectif de définir un ensemble minimal de concepts relatifs à l'utilisation de l'ordinateur en tant qu'outil d'aide à l'apprentissage et d'esquisser une didactique de ces acquisitions de connaissances et du savoir faire.

Ce faisant, ces recherches contribuent indéniablement à la réflexion sur l'intégration de l'informatique dans l'enseignement qui semble être un souci dominant actuellement.

Cependant, la plupart des auteurs de ces recherches se heurtent à un dispositif technique d'aide à l'apprentissage et aux enseignements qui ne peuvent intégrer le processus de formation dans la discipline informatique.

Toute recherche en didactique de l'informatique doit établir des liens entre les concepts savants de l'informatique en tant que discipline scientifique et des

---

<sup>1</sup> J.L Martinand : " *connaître et transformer la matière des objectifs pour l'initiation aux sciences et technique*", Berne, Peter Lang. 1986, p.32

concepts en actes relatifs à l'usage de l'outil. Ce qui renforce l'idée de la nécessité d'un apprentissage à la fois théorique et pratique.

## **SECTION II: Les applications pédagogiques et didactiques de l'informatique**

L'exploitation pédagogique et didactique de l'informatique ne peut se réaliser que grâce à une réflexion sur les logiciels utilisés. En effet le côté didactique de l'informatique se manifeste dans la réalisation de ces logiciels.

Le logiciel est un mot, qui fut son entrée dans le lexique français au début des années 1970, remplaçant progressivement le terme anglais "software".

Le Logiciel des premiers ordinateurs a été conçu par des informaticiens pour des besoins spécifiques d'utilisateurs. Vers les années 1980 des logiciels ont été conçus par des spécialistes informaticiens puis diffusés pour permettre à des non informaticiens de résoudre des problèmes de gestion de données (textuelles graphiques et numériques sur micro-ordinateur...).

Le logiciel définit la forme et le type des interactions possibles entre la machine et l'utilisateur. Quant au logiciel éducatif, il est spécialement conçu en vue de l'utilisation d'un média interactif pour la formation ou l'enseignement. Ces logiciels de formation ne sont pas seulement utilisés dans l'enseignement et les entreprises; de nos jours, on les trouve dans les foyers, parfois ils sont conçus à une formation spécifique: aider les jeunes en difficulté, combattre l'illettrisme, sensibiliser un groupe à un problème de société, aider à une auto-formation spécifique, etc.

Pour identifier et examiner les applications pédagogiques et didactiques de l'informatique nous commencerons par l'analyse du rôle de quelques logiciels éducatifs ou didacticiels (§1) ainsi que quelques banques de données à usage

éducatif (§2). Nous Analyserons dans un deuxième temps, l'apport de l'informatique à l'enseignement des sciences économiques (§3).

### **§ I - Logiciels éducatifs ou didacticiels**

L'introduction de l'informatique dans le domaine éducatif pose un problème de définition relatif à tous les travaux didactiques; ceux-ci se heurtent en effet à une véritable ambiguïté terminologique.

Ainsi, selon la terminologie francophone, on trouve la nomination "enseignement assisté par ordinateur" (E.A.O). On a aussi la pédagogie assistée par ordinateur (P.A.O); mais le risque de confusion avec la production assistée par ordinateur empêche la diffusion de cette notion.

La terminologie anglo saxonne associe à chaque champ d'application une définition précise :

- " computer assisted instruction (C.A.I)" : correspond à la nomination (E.A.O) et concerne la transmission des connaissances par ordinateur; elle s'applique bien à la didactique .
- " computer assisted Learning ( C.A.L) " : pourrait se traduire par "apprentissage assisté par ordinateur" cette expression désigne l'utilisation de l'ordinateur comme source d'apprentissage.
- " computer Managed instruction ( C.M.I)" : Signifie "enseignement géré par ordinateur ; ici le mot gestion veut dire évaluation du travail de l'apprenant".

Ce flou terminologique s'est répercuté sur la typologie des logiciels éducatifs: (didacticiels- tutoriels - ludiciels...). En général, un didacticiel est un logiciel conçu à des fins pédagogiques. Cette définition, que nous adoptons, est

celle de M.Picard et G. Braun<sup>1</sup> : *"Un logiciel éducatif est tout logiciel spécialement conçu en vue de l'utilisation d'un média interactif pour la formation ou l'enseignement..."*.

### **A - Les étapes de conception et réalisation d'un logiciel éducatif**

Les logiciels éducatifs traduisent les comportements humains; leur réalisation nécessite le recours aux compétences informatiques des spécialistes et aux théories psychologiques de l'éducation.

#### **1 - Etude préalable**

La conception et la réalisation d'un logiciel éducatif nécessite au préalable une étude qui consiste à répondre à une série de questions: quel contenu choisir ?, pour quelle population cible et avec quel objectif ?.

La réponse à ces questions constitue l'étape de faisabilité nécessaire dans l'élaboration d'un logiciel ; une certaine connaissance des modèles pédagogiques permet de choisir l'approche la mieux adaptée. Ce concepteur de logiciel doit aussi choisir et déterminer le support de réalisation du logiciel c'est à dire le matériel informatique sur lequel le logiciel va être visionné.

#### **2 - le contenu du logiciel**

Le concepteur du logiciel doit définir le champ d'application et les unités de contenu qui doivent être transmis à l'utilisateur. Des recherches et des études sont donc nécessaires pour structurer les éléments de référence indispensable à la conception d'un logiciel. De même le concepteur doit mesurer l'intérêt du

---

<sup>1</sup> M. Picard et G Braun: *"Les Logiciels éducatifs"*, que sais-je, PUF, 1987, Paris, p.47

logiciel à réaliser par rapport à d'autres types d'auxiliaires d'enseignement pour la même thématique.

### **3 - Population cible**

Dans la conception-réalisation d'un logiciel il faut tenir compte aussi de la population cible: âge, nature des études en cours, niveau d'étude, le programme étudié ,c'est à dire connaître les prés- requis et les prés- acquis des étudiants afin de mettre au point des logiciels adaptés aux besoins de la population cible.

### **4 - Définition des objectifs**

La définition des objectifs permet au concepteur d'un logiciel de définir la nature des activités proposées en fonction des objectifs fixés.

Il faut savoir qu'est ce qu'on attend de l'utilisateur?. Doit-il assimiler un cours, résoudre un problème ou manipuler des concepts. Il s'agit de préciser l'ensemble des comportements attendus de l'apprenant, que le logiciel doit prendre en considération, c'est à dire tenir compte des différentes représentations des utilisateurs.

Le concepteur du logiciel doit aussi prendre en considération la forme du dialogue interactif qui devra s'instituer entre la machine et son utilisateur. En effet la mise en forme d'un dialogue pédagogique est un exercice délicat, d'où l'importance du matériel, support physique du logiciel (taille - mémoire - vitesse de l'ordinateur).

Il est donc indispensable d'accompagner le travail accompli d'une disquette explicative soit du contenu, soit de l'utilisation et permettre aux autres concepteurs d'en tirer profit pour l'élaboration d'autres logiciels éducatifs. Dès

lors des compétences diverses aussi bien pédagogiques, techniques qu'artistiques doivent être réunies dans l'équipe de conception d'un logiciel

## **B - Typologie des logiciels éducatifs**

Une classification des logiciels éducatifs s'impose afin de répondre à la multiplicité des situations d'apprentissage proposées . Parmi ces logiciels nous pouvons citer entre autres les questionnaires, les tutoriels, les langages de programmation, les jeux...

### **1 - Les questionnaires**

Ce sont les premiers logiciels conçus à usage éducatif. Ayant pour objectif l'évaluation et l'acquisition du contenu d'une leçon par des questions ainsi que la mémorisation et l'approfondissement des connaissances à travers des explications et de commentaire des réponses.

Globalement ces logiciels sont élaborés selon le schéma suivant afin de permettre à l'apprenant de mieux l' assimiler.

-Formulation des questions au fur et à mesure pour évaluer si l'objectif intermédiaire est atteint ou non, ou pour mieux mémoriser ce contenu.

-préparation d' un ensemble de questions et tests pour évaluer si l'objectif est atteint et pour voir où réside la difficulté d'assimilation chez l'apprenant.

### **2 - Les Tutoriels**

Ce sont des logiciels qui permettent à l'utilisateur d'acquérir le savoir-faire des Logiciels; leur finalité c'est d'informer sur les caractéristiques et les possibilités d'un progiciel ( Logiciel- professionnel).

Un tutoriel se présente souvent sous forme de menus avec plusieurs choix et chaque choix renvoie à des explications.

### **3 - Les langages de programmation**

Il s'agit des logiciels d'autoformation, ces logiciels favorisent le développement de la capacité de réflexion et de raisonnement chez l'apprenant. le meilleur exemple est celui du langage logo mis au point par Seymour Papert. Il existe aussi d'autres logiciels qui sont conçus pour aider à réaliser certaines activités, telles que la création des dessins animés, la création artistique...

D'autres sont surtout destinés à des formations spécifiques, tels que les logiciels professionnels utilisant le traitement du texte ; citons ici quelques exemples :

- Word – Exel

- Le Logiciel " Professor DOS" ( individuel, software, USA) dont l'objectif est d'enseigner l'utilisation du système DOS de l'IBM-PC aux futurs utilisateurs.

- Le logiciel "Elmo " logiciel d'entraînement à la lecture rapide à l'aide du micro-ordinateur.

- Le logiciel "orthographe d'usage": logiciel de contrôle de connaissance et d'apprentissage de l'orthographe.

### **4 - Les Jeux éducatifs**

L'informatique pour le grand public a été marquée ces dernières années par la diffusion d'un grand nombre de logiciels de jeux à caractère éducatif. Ces logiciels ont souvent en commun avec les autres logiciels éducatifs le choix d'un contenu informatique à transmettre ou la répétition d'un processus qui doit



apporter le savoir-faire à l'apprenant. Ils s'apparentent aux logiciels didactiques . Citons à ce propos: les jeux d'éveil, les jeux d'action, les jeux de simulation, les jeux de création, etc.

### **5 - Les logiciels de simulation et modélisation**

La simulation est utilisée depuis fort longtemps dans le domaine de la recherche scientifique et l'industrie afin de remplacer des expériences réelles par des expériences simulées parce qu'elles sont plus faciles à mettre en œuvre, moins coûteuses ou moins dangereuses.

La notion de simulation renvoie à la conception d'un modèle, à une action sur ce modèle. Un modèle est défini comme étant une représentation d'un système réel utilisant des symboles divers: Textes, logos, flèches, couleurs, etc. C'est une schématisation simplifiée et condensée d'une partie de la réalité externe.

L'informatique a donné à la simulation sa validation et son affinement contribuant ainsi au développement de la modélisation, savoir-faire d'un modèle. L'ordinateur reste donc un outil et un support important de manipulation des modèles. Grâce à l'ordinateur, la simulation s'est imposée comme outil permettant des démarches didactiques et pédagogiques originales. L'utilisation de la simulation dans le domaine de l'enseignement date des années 1970. En effet le premier contact avec la simulation pédagogique s'est fait par l'intermédiaire de logiciels anglo- Saxons portant sur la génétique et l'écologie des logiciels comme Mendel, Nut, Dico...

Les Logiciels de simulation sont surtout utilisés dans l'enseignement expérimental; leur champ de prédilection est la Biologie et la Géologie. Ces Logiciels sont souvent utilisés lorsque la manipulation sur le réel reste difficile

ou impossible à réaliser. A titre d'exemple, en Biologie lorsqu'on veut travailler à l'échelle cellulaire ou lorsque l'expérimentation s'avère impossible comme dans le cas des vertèbres ou encore lorsque l'objet à étudier est une population d'insectes, dans ces cas, le logiciel de simulation offre à l'apprenant l'avantage de reproduire autant d'expériences qu'il souhaite en conservant ou en modifiant très rapidement les conditions expérimentales.

#### **6 - L'intérêt didactique et pédagogique des logiciels de simulation**

Le logiciel de simulation intervient comme aide didactique important aussi bien pour le formateur que pour l'enseigné .

Pour l'enseignant, le logiciel de simulation permet en effet de dépasser certaines contraintes, qui entravent la bonne gestion de l'apprentissage.

Pour l'enseigné, la simulation permet de développer le niveau d'abstraction chez l'apprenant. On sait que la conciliation entre la tâche de modélisation et la maîtrise d'une expérimentation pose problème, la simulation permet de dissiper au moins partiellement cette difficulté. Comme l'a signalé J.TATIN " *l'intérêt majeur de la simulation réside justement dans la valeur pédagogique du niveau intermédiaire d'abstraction qu'elle met en oeuvre et qui se situe entre le phénomène réel et le modèle abstrait de ce même phénomène* " <sup>1</sup> .

Grâce à la simulation sur ordinateur, l'usager peut étudier le comportement du modèle, sous des aspects qui ne sont pas directement accessibles dans les phénomènes réels. Le Logiciel de simulation reste donc un outil pédagogique important qui permet de développer de nouvelles attitudes; il met donc l'enseigné

---

<sup>1</sup> J.Tatin " Modélisation et enseignement assisté par Ordinateur" Bulletin E.P.I n: 48, 1998

en situation de recherche, développe chez lui un esprit de synthèse, élargie ses possibilités cognitives et stimule son esprit créatif.

La simulation est un moyen efficace qui permet à l'étudiant de confronter ses théories naïves aux théories scientifiques. La simulation est un outil nouveau qui permet des types d'activités pédagogiques, qui n'étaient pas possible jusqu'à présent, capables d'améliorer le processus d'apprentissage.

En revanche, pour certains chercheurs et pédagogues<sup>1</sup>, la simulation présente un danger dans la mesure où elle est loin de la réalité, elle donne, de ce fait, une appréciation erronée des difficultés de l'expérience réelle.

Il convient cependant de préciser que la simulation ne peut en aucun cas remplacer les travaux des laboratoires de recherche qui ont leur valeur et leur fonction propres et doivent être conservés.

La simulation présente l'avantage d'afficher une quantité importante d'informations significatives sous des formes appropriées.

A cet égard un certain nombre de produits logiciels ont vu le jour ces dernières années montrant ainsi l'intérêt de la simulation.

## **§ II - Banques et bases de données à usage éducatif**

Les Banques et bases de données constituent un élément important de développement des connaissances et d'aide à la prise de décision aussi bien au sein de l'entreprise qu'au niveau de la recherche scientifique et de la formation.

---

<sup>1</sup> Voir à ce propos Actes du colloque " *Intégration de l'informatique dans l'enseignement et la formation des enseignants*", INRP, 28, 29, 30 Janvier 1992, Paris.

Les données regroupées dans des banques peuvent être de nature textuelles, bibliographiques, numériques et se prêtent à plusieurs manipulations de traitement numérique, statistique et graphique.

### **A - Usage didactique et pédagogique des Banques et bases de données**

L'utilisation des Banques de données dans le domaine éducatif a pris une ampleur considérable. En France par exemple on remarque que les programmes officiels d'enseignement font une place de plus en plus grande à ce type d'outils dont l'apport pédagogique reste incontestable aussi bien pour l'enseignant que pour l'enseigné.

Dans le domaine de l'apprentissage, les banques de données modifient le rapport de l'apprenant au savoir. En utilisant une banque de données, l'enseigné devient en effet actif et autonome dans l'acte d'apprentissage: il peut formuler seul des hypothèses de travail et prendre des décisions.

Cependant, le rôle de l'enseignant reste toujours indispensable dans la mesure où il lui convient d'assurer le contrôle et le suivi des résultats et synthèses obtenus par l'enseigné.

### **B - Rôle des Banques et bases de données dans le domaine des sciences humaines**

L'informatique est d'un grand apport pour les sciences humaines. De nos jours on voit se développer ce qu'on appelle les industries de langue, dans lesquelles les banques de données jouent un rôle important en particulier dans le domaine de la traduction automatique et de système de documentation automatisée.

Dans ce domaine, les banques de données sont divers, et sont accessibles sur différents supports qui en facilitent plus au moins l'accès (serveurs, bandes magnétique CD-ROM, etc.). On peut distinguer ainsi:

- Des banques de données bibliographiques qui existent aussi dans les autres disciplines.
- Des dictionnaires électroniques, comme le grand Robert, disponible maintenant sur CD-ROM.
- Des encyclopédies : Universalis, Encarta , Atlas mondial... ect
- Des banques de données syntaxiques: le dictionnaire des verbes, constitué par l'équipe de Maurice GROSS, fournit pour chaque verbe l'ensemble des constructions syntaxiques dans lesquelles il peut figurer .
- Des Banques de donnée textuelles : exemple de la Banque FRANTEXT, constituée par l'institut national de la langue française et qui comprend plusieurs milliers d'ouvrages consultables en ligne; cette Banque est disponible sur CD-ROM.
- Des Banques de données sur l'information et la documentation (CDI)<sup>1</sup>.

En effet, la plupart des journaux sont désormais disponibles sur CD-ROM ce qui facilite l'accès à l'information et à la documentation. En effet, ces banques

---

<sup>1</sup> Voir les travaux sur les C.D.I, notamment ceux réalisés par l'équipe de l'ERSICO, Université Jean Moulin. Lyon 3 par Alain Van Cuyck sous la responsabilité scientifique de Monsieur le professeur Jean Metzger sur "*Rôle et enjeux des centres de documentation et d'information dans l'innovation pédagogique en région Rhone-Alpes*"

de données sont pourvues de programmes de recherche documentaires qui permettent de retrouver rapidement les articles qui traitent d'un sujet donné. Il en est ainsi du journal français le "Monde" et du journal Marocain "L'Economiste". Par ailleurs des CD-ROM relatifs aux dispositions fiscales, comptables et financières sont désormais disponibles, ce qui permet aux opérateurs économiques d'accéder plus aisément à l'information économique.

L'informatique a permis d'obtenir ainsi, grâce à ces logiciels et Banques de Données au service des sciences humaines, d'importants débouchés industriels.

### **C - Banques de données dans les sciences de la nature et de la vie**

Les enseignements scientifiques font appel de plus en plus à l'informatique dans l'analyse et le traitement de données; en effet ces enseignements reposent en général sur l'observation et l'expérience qui nécessitent le recours à des données quantitatives et qualitatives d'une grande variété que seuls les logiciels, Banques de données accessibles aux chercheurs et mises à jour sur des CD-ROM peuvent aider à les comprendre et les actualiser.

Plusieurs logiciels ont été réalisés surtout dans le domaine de la Biologie, la Géologie et la médecine, parmi ces logiciels:

- SEQAID II : mis au point par deux chercheurs de l'université de Kansas, ce logiciel offre un grand nombre de fonctions: édition, analyse de séquences, comparaison, transcription, traduction, etc. Le logiciel "évolution moléculaire" réalisé en collaboration avec les chercheurs de l'université d'Orsay. Grâce à ce logiciel les élèves ont ainsi la possibilité de sélectionner les données relatives à quelques espèces, comparer les séquences entre elles, comparer les résultats obtenus avec des molécules différentes.

Les Banques de données assurent ainsi un rôle pédagogique et didactique incontestable et ce aussi bien dans le domaine des sciences humaines que dans celui des sciences dites exactes.

De ce fait, on assiste de nos jours à un développement d'une gamme assez diversifiée de logiciels dans ces deux domaines. (Tableurs, graphes, système de gestion de base de données, logiciels intégrés et quelques logiciels spécifiques au traitement statistique).

### **§ III - L'informatique et l'enseignement de l'économie**

Dans le domaine des sciences économiques et sociales, l'informatique est d'un apport considérable ; elle constitue un outil pédagogique au potentiel très riche, tant par la diversité des logiciels utilisables que par les moyens et dispositifs pédagogiques qu'elle autorise. En effet, la science économique entretient une relation particulière avec l'informatique, aussi bien pour l'enseignement de gestion que pour celui de l'économétrie, de la politique économique et de la modélisation en économie.

Ainsi l'informatique favorise-elle une certaine efficacité et des gains de productivité importants dans l'apprentissage des sciences économiques et reste de ce fait un outil pédagogique de haute portée pour les acteurs de la formation.

#### **A - L'intérêt pédagogique de l'informatique dans l'enseignement économique**

L'introduction de l'informatique dans l'enseignement économique et d'une grande efficacité, elle facilite selon J.M. ALBERTINI<sup>1</sup> l'apprentissage en créant des environnements pédagogiques plus riches aidant ainsi l'enseignant à enrichir considérablement la présentation d'un cours en produisant des modèles et des

---

<sup>1</sup> Voir J.M Albertini "Bulletin officiel de l'éducation nationale" n: 22 juin 1988, France

schémas (ex :Modèle de croissance, multiplicateur , osculateur, interdépendance entre l'économie de plusieurs pays, courbe d'offre et de demande, etc.).

Il faut cependant remarquer que l'environnement pédagogique des sciences économiques et sociales, à la différence des autres disciplines, pose problème. En effet par environnement pédagogique nous entendons l'espace dans lequel un enseignant exerce sa tâche (classe, documents, image, statistique, travail individuel, cours magistral, discussion, etc.). Les moyens et auxiliaires de travail utilisés par l'enseignant en sciences économiques doivent répondre à certaines exigences qui restent parfois coûteuses (matériel informatique, supports pédagogiques coûteux). De même l'enseignement économique fait appel plus que les autres disciplines à des sources statistiques et documentaires, ce qui pose un problème d'actualisation des données pour l'enseignant. Le recours à des logiciels et bases de données statistiques, aide l'enseignant à actualiser ses connaissances.

Du côté de l'apprenant, l'informatique facilite la compréhension des chiffres, des expressions graphiques et schématiques et de certains modèles de simulation en associant l'apprenant. En effet les modèles économétriques dans l'apprentissage des sciences économiques restent similaires aux expériences dans les sciences exactes. De ce fait leur schématisation graphique sur ordinateur reste plus facile et dispense ainsi l'apprenant de faire appel à des expressions mathématiques et chiffrés qui risquent de le tromper.

### **B - Rôle des logiciels de simulation dans l'enseignement des Sciences économiques et sociales**

Les logiciels de simulation sont d'un apport pédagogique incontestable pour l'apprentissage des sciences économiques et sociales. Pour l'enseigné, ils permettent entre autres de donner une vision ou une expérience sur des sujets difficiles à aborder et pour le formateur, ils restent un instrument d'aide et un



support pédagogique. Cependant ces logiciels restent pauvres sur le plan quantitatif mises à part quelques logiciels de comptabilité et de gestion, des logiciels destinés à la formation continue dans les entreprises et surtout les logiciels de jeux d'entreprise.

Les logiciels de simulation en économie reflètent l'usage des modèles dans la recherche et dans les organismes chargés de faire des prévisions économiques, tels que les organismes de statistique et de prévision sur la situation économique d'un pays (Direction de statistique-Banques, etc.).

Ces logiciels s'efforcent de représenter une situation économique réelle à l'aide de quelques équations comptables. Certains de ces logiciels se présentent sous forme de jeux. Exemple du logiciel (Business-Flexichange) où l'élève joue le rôle de chef d'entreprise au premier ministre ( Matighon ) au expert ( Hermès ou Talengai), ainsi l'élève apprend à décider quand il faut investir, augmenter les dépenses de publicité ou de recherche, agir sur le taux intérêt, les impôts, les salaires; ce genre de logiciel permet à l'élève de susciter des étonnements et des questions qui pourront trouver des réponses dans les connaissances acquises en cours. Ces logiciels permettent à l'apprenant d'avoir un esprit critique et rectifier certains de ses préjugés relatifs à certains problèmes économiques. Exemple des logiciels :Hermès et Talengai qui mettent l'élève dans la situation d'un expert qui propose une politique de développement à un pays pauvre, découvre ainsi que le sous développement ne résulte pas seulement du mauvais choix des gouvernements du tiers monde, mais des contraintes internationales puissantes rendant la plupart des politiques de développement inopérantes.

Les logiciels de simulation restent un moyen didactique important dans l'enseignement des sciences économiques et sociales du fait qu'ils apportent une expérience et font apparaître plus concrets les phénomènes étudiés. Cependant

leur inconvénient majeur réside dans la difficulté à faire saisir pour les élèves l'écart existant entre la réalité trop complexe et le modèle étudié, souvent trop simplifié. Il s'avère donc dangereux pour l'apprenant de croire que le modèle sous-jacent au jeu épuise toute la réalité étudiée et que c'est scientifique et vrai parce que l'ordinateur le dit; il serait souhaitable que ces logiciels comportent plusieurs modèles construits à partir des applications pédagogiques et didactiques élaborées dans la phase de conception d'un logiciel. En outre l'utilisation de tels logiciels dans l'enseignement des sciences économiques et sociales suppose la maîtrise par l'enseignant des savoirs savant disciplinaires pour aborder la mise en œuvre de la simulation et pour l'exploiter en formation. Parmi les logiciels les plus utilisés dans le domaine économique, citons plus particulièrement les Logiciels : statis, Sphinx, Ecomédia, T.S.P, et Maroc'Stat

### **C - Présentation de quelques Logiciels**

#### **1 - Le logiciel Statis**

Le Logiciel Statis est une nouvelle version de SECOS publié par CEDIC/Nathan; c'est le logiciel le plus utilisé en sciences économiques et sociales. Statis permet l'accès à de nombreuses données, économiques et sociales régulièrement mises à jour, il fournit les moyens pour transformer ces données par des calculs, des graphiques des cartes, création de nouveaux tableaux fusion de tableaux, il permet aussi de faire des calculs de proportions de taux de variation, d'indices, graphes en camembert, histogramme, courbe d'évolution, etc. Ce Logiciel est accompagné d'un didacticiel qui décrit les utilisations pédagogiques de ce logiciel pour les travaux dirigés des étudiants en sciences économiques, c'est un guide de travail très précis qui permet à son utilisateur d'améliorer son savoir faire statistique.

## **2 - Le logiciel Sphinx**

Il permet de mener des enquêtes par questionnaire, c'est un logiciel performant de dépouillement des enquêtes et de traitement de données statistiques, c'est un outil didactique important qui permet à son utilisateur d'acquérir un savoir faire statistique, ainsi il rentre dans le cadre d'une pédagogie active de construction de connaissance.

## **3 - Le Logiciel Pyramide**

Pyramide est un logiciel à usage démographique qui permet de stimuler l'impact des variations des quotients de mortalité (par âge et en moyenne) et de fécondité sur la répartition par âge de la population. Avec ce logiciel, on peut simuler l'impact de toutes les variations sur la structure de la population.

## **4 - Le Logiciel Ecomédia\***

C'est un didacticiel d'initiation à la Macro-Economie, adressé à une population d'âge de 15 à 16 ans. Ce logiciel donne une priorité à la structuration des connaissances économiques préexistantes et à la représentation graphique tant symbolique que concrète. Ce Logiciel a une approche pédagogique et didactique et ceci en prenant en considération les concepts et le vocabulaire économique des étudiants. Il prend appui sur les représentations déjà acquises en s'efforçant de leur apporter une cohérence d'ensemble. De ce fait la conjoncture économique qui a l'avantage d'être largement médiatisée dans ses principaux indicateurs, connu de tous est largement privilégié. Ce logiciel permet de

---

\* la conception et la réalisation de ce Logiciel fut l'œuvre du professeur Michel Pariset, au CNRS/IRPEACS Lyon Ecully.

– Le didacticiel est développé sous Windows avec les Logiciels Toolbook et Graphic Server.

produire des statistiques graphiques et d'actualiser les données grâce à l'accès immédiat à des bases de données économiques, ce qui permet une souplesse didactique dans la formulation des analyses et interprétations. Le logiciel Ecomédia permet la diffusion et l'utilisation des données économiques les plus récentes et les plus présentes dans l'esprit de l'apprenant, il permet donc l'élaboration inédite d'une pédagogie médiatisée basée sur ces données conjoncturelles. Sur ce plan, le Logiciel se fixe comme Objectif de :

- Comprendre l'origine économique des revenus primaires et en découvrir d'une manière critique, la distribution sociale et les problèmes (égalité/inégalité, Salaire, profit...)
- Percevoir l'impact de la redistribution des revenus opérée par les Budgets de l'Etat et de la sécurité sociale.
- Positionner les réalités micro-économiques du citoyen et de l'entreprise en termes de revenus primaires et secondaires.
- Articuler et rendre cohérent la perception des principaux concepts macro-économiques.
- Affiner et organiser la perception de la conjoncture et ses principaux indicateurs tout en restant en prise directe permanente et obligatoire avec l'actualité économique la plus récente.
- S'ouvrir sur la conjoncture internationale.
- Articuler à partir de la connaissance de la conjoncture, articuler les principaux paramètres économiques de l'entreprises ( emploi - Chômage, production - productivité, prix, etc. ).

- Articuler à partir de la connaissance de la conjoncture, articuler les principaux paramètres économiques de l'entreprises ( emploi - Chômage, production - productivité, prix, etc. ).

Le Logiciel Ecomédia réalise aussi une approche de la distribution primaire et de la distribution secondaire des revenus, tout en mettant en évidence le rôle macro-économique du Budget de l'Etat.

### **5 - Le Logiciel TSP**

TSP : Time, Séries Processor, c'est un outil puissant d'analyse et de modélisation des données économiques, il procure à son Utilisateur un arsenal de méthodes allant du plus simple (Régression linéaire) au plus complexe (modèles VAR) et permet également le traitement des données qualitatives à travers les modèles Probit et logit et la variable muette. On distingue aussi une autre variante du TSP, le Micro TSP, moins puissante, qui permet les régressions OLS, NLS, VAR<sup>1</sup>, EWMA<sup>2</sup> ce Logiciel dispose d'un menu pouvant guider L'utilisateur à accéder facilement aux données. Dans le même domaine d'analyse le RATS reste aussi un Logiciel puissant destiné aux économistes, sa version sous Windows permet de faire des études de programmation, son help incorpore un cours résumé des méthodes économétriques et d'analyse statistiques.

### **6 - Présentation du Logiciel Maroc'Stat**

Le logiciel Maroc'Stat est le premier résultat de notre recherche<sup>3</sup>, il s'inscrit dans le cadre de notre problématique qui vise, entre autres, à identifier

---

<sup>1</sup> VAR : Vectoriel autoregressif

<sup>2</sup> EWMA : Exponential Wheighted moving average

<sup>3</sup> Maroc'Stat représente une composante essentielle du projet d'action intégrée 89/366 Portant sur « la didactique de l'enseignement des sciences économiques », cette recherche constitue l'aboutissement d'un

les voies et les moyens à mettre en œuvre pour promouvoir le développement des nouvelles pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur notamment l'utilisation de l'informatique comme outil pédagogique au service de l'enseignement des sciences économiques. En effet, les enseignants des sciences économiques sont confrontés souvent à la nécessité de renouveler en permanence leurs données statistiques et sources documentaires, condition nécessaire à l'actualisation et au perfectionnement de leur enseignement. Autrement dit, l'enseignant des sciences économiques se heurte généralement à deux grands problèmes : celui de la mise à jour des ouvrages et manuels, et celui de la nécessité de faire appel à des supports pédagogiques souvent coûteux. A ces deux problèmes, l'informatique et aujourd'hui en mesure d'apporter une réponse efficace du fait qu'elle offre des possibilités de stockage considérable de l'information et ceci à un coût relativement faible et permet tout à la fois de bénéficier d'un très grand nombre de données statistiques et de procéder facilement à leur mise à jour. C'est dans ce cadre que le logiciel Maroc' stat a été conçu.

Maroc'Stat est un logiciel destiné spécialement au traitement de données statistiques, économiques et sociales; il permet de disposer d'une base de données informatisées sur l'économie marocaine. De par sa nature et les possibilités qu'il offrent en matière de traitements de données statistiques, il constitue un outil pédagogique précieux qui permet d'adapter l'enseignement des sciences économiques aux réalités et aux besoins de l'économie marocaine.

---

travail mené conjointement par la faculté de Droit de Fès (Maroc), L'IRPEACS-CNRS d'Ecully (France) et le CRDP de Montpellier (France).

Maroc'Stat permet aussi à un large public de s'approprier l'outil informatique à des fins de connaissance de l'environnement économique et social; Maroc' Stat est un support pédagogique important qui répond au désir d'adapter notre formation aux exigences des nouvelles technologies éducatives. C'est un outil qui va vraisemblablement permettre aux étudiants, aux chercheurs, aux personnels des entreprises d'être en mesure de s'approprier de façon autonome un savoir économique et de suivre l'évolution d'un nombre important d'indicateurs de l'activité économique de notre pays.

Maroc' Stat va ouvrir de nouvelles perspectives à nos enseignants de sciences économiques en matière de didactique et de pédagogie de l'enseignement et de la recherche en sciences économiques. L'élaboration d'un manuel d'exercices d'application conçu à partir de la base de données, confectionnée sur Maroc'Stat, permettrait de valoriser davantage ce didacticiel.

#### **a - Les principes de fonctionnement du logiciel**

Maroc'Stat est un logiciel intégré qui permet de traiter des données statistiques, c'est à dire de les classer, de les stocker, de les éditer et de les transformer sous différentes représentations (courbes, histogrammes...). Sa principale caractéristique et d'être, par sa conception même un outil pédagogique.

Il est destiné plus spécialement au traitement des statistiques économiques et sociales. Maroc'Stat se décompose en deux parties distinctes, la première est ce qu'on peut appeler " la gestion de l'arborescence". Elle permet de classer l'information disponible en chapitres, sous chapitres, et tableaux..., et de traiter leur environnement; la seconde est un ensemble de commandes, qui permet de faire diverses opérations sur un tableau précis sélectionné préalablement (proportions, indice, moyenne, écart type... ect.).

Les données sont constituées de séries numériques rassemblées dans des tableaux, qui sont eux mêmes regroupés par thèmes sur la base d'une structure arborescente. Les données peuvent être aussi des séries non chronologiques (annuelles, semestrielles, trimestrielles, mensuelles), que des informations numériques non chronologiques. Dans les deux cas, les traitements seront de type différent. Le dialogue avec le logiciel se fait au bas de l'écran.

#### **b - La gestion de l'arborescence**

Pour accéder aux tableaux, il n'est pas question d'indiquer des noms de fichier, c'est par un titre qu'un tableau est sélectionné dans une arborescence, c'est-à-dire une classification hiérarchique des tableaux de données à trois niveaux: chapitres, sous chapitres et tableaux.

Plusieurs opérations peuvent être faites sur l'arborescence, c'est ainsi qu'on peut construire un nouveau tableau, supprimer une branche ou modifier le nom d'une branche. on peut aussi déplacer un tableau, c'est par cette opération qu'on peut accéder directement aux listes d'intitulés standards: on peut les éditer, les modifier et en créer de nouvelles.

#### **c - Le traitement des tableaux**

Maroc'Stat gère des tableaux à deux dimensions constitués de lignes et colonnes, chaque ligne et chaque colonne a un intitulé abrégé de 10 caractères.

Un tableaux comporte au maximum 3000 cases ; il peut comprendre entre 1 et 500 lignes et entre 1et 500 colonnes; à chaque tableau est associé un certain nombre d'indications méthodologiques :

- Un titre pouvant comporter jusqu'à 160 caractères et un titre abrégé de 60 caractères.



- La source du tableau.
- D'autres observations méthodologiques (4 lignes maximum).

Des calculs peuvent être faits sur une partie du tableau ou sur tout le tableau. Des calculs élémentaires peuvent aussi être automatisés, tels que le calcul des proportions-indices, moyenne, écart type, taux de croissance moyen, coefficient de corrélation, etc.

#### **d - Annexion et modification**

Le logiciel permet aussi de rassembler deux tableaux en un seul soit par juxtaposition ligne à ligne, soit par fusion case à case.

Les données de chaque tableau peuvent être modifiées une par une ainsi que leur format d'édition. La structure du tableau peut aussi être modifiée en supprimant des lignes ou des colonnes ou en les déplaçant une à une. On peut aussi modifier la périodicité d'une série chronologique.

Enfin, toutes les spécificités d'un tableau peuvent être modifiées c'est-à-dire le titre, la source, les observations méthodologiques, les intitulés des lignes et des colonnes, les unités, etc.

#### **e - Les graphiques**

Toute série peut être mise en graphique chronologique ou non, le graphique est obtenu par simple choix d'une ligne ou d'une colonne sous forme de courbe, de diagramme en bâtons ou de nuages de points.

Maroc'Stat est un logiciel à mode d'emploi très convivial, l'édition des tableaux est très soignée et les commandes sont faciles à manipuler.

## **CONCLUSION**

Le logiciel Maroc'Stat est le résultat de notre travail de recherche réalisé au sein du (GERPE)<sup>1</sup> en collaboration avec ERSICO<sup>2</sup> Lyon 3, l'IRPEACS<sup>3</sup>, CNRS d'Ecully et le CRDP<sup>4</sup> de Montpellier; c'est le fruit d'un véritable partenariat inter- universitaire entre la France et le Maroc.

L'élaboration du logiciel Maroc'Stat constitue une réponse à un certain nombre d'objectifs que s'est fixés initialement le (GERPE) à savoir:

- Contribuer à la réalisation de supports pédagogiques au service de l'enseignement des sciences économiques au secondaire et au supérieur.

- susciter à travers ces supports, une collaboration entre les enseignants du secondaire et ceux du supérieur et permettre à l'université marocaine une meilleure insertion dans son environnement économique et social.

L'élaboration et la diffusion de didactiels (à l'instar du logiciel Maroc'Stat) constitue une importante étape sur la voie d'une réflexion sur l'instauration de nouvelles pratiques pédagogiques à l'université.

Maroc'Stat va probablement ouvrir de nouvelles perspectives à nos enseignants des sciences économiques et sociales, grâce notamment aux

---

<sup>1</sup> GERPE : groupe d'études et de recherches en pédagogie de l'économie, Faculté de droit de Fes.

<sup>2</sup> ERSICO : Equipe de recherche sur l'information et la communication, Université Jean Moulin-Lyon 3

<sup>3</sup> l'IRPEACS/CNRS: Institut de recherche en pédagogie de l'économie et en Audiovisuel pour la communication dans les sciences sociales

<sup>4</sup> CRDP : centre régional de documentation pédagogique/Ministère de l'éducation nationale, Académie de Montpellier France.

possibilités de traitement d'une information statistique variée et riche, contenue dans sa base de données.

Dans ce cadre la rédaction d'un manuel d'exercices d'applications couplés à un didactiel conçu à partir de la base de données confectionnées sur Maroc'Stat est en cours de réalisation au sein du GERPE <sup>1</sup>.

### **SECTION III : Les perspectives de l'évolution de l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement des Sciences économiques**

Les nouvelles technologies, en permettant un accès élargi à la connaissance et au savoir, en inventant une nouvelle génération de loisirs et en permettant de travailler chez soi, vont donner naissance à un mode de vie nouveau. Pour beaucoup d'économistes, l'an 2000 va connaître un " New-deal " électronique dans lequel les nouvelles technologies ne seront plus considérées seulement comme des outils très performants d'automatisation et source d'emploi mais au contraire comme des vecteurs de richesse.

#### **§ I - De la technologie éducative au Multimédia**

L'informatique est une science jeune qui a connu une importante évolution durant les dernières décennies; l'on peut ainsi distinguer trois phases :

---

<sup>1</sup> Voir :

- Annexe 3: copie du logiciel Maroc'Stat.
- Annexe 4 : exercices d'application conçus par nous même sur la base du Logiciel.

Maroc'Stat :

- Sa première qui correspond à l'informatique classique; débattu au milieu des années soixante par son utilisation dans le traitement des problèmes de gestion des entreprises.

- Sa deuxième phase correspond à la micro-informatique de gestion, marquée par les phénomènes de la miniaturisation et l'intégration qui ont été à l'origine de l'apparition de la micro-informatique au début des années 1980.

- Sa troisième phase est marquée par le développement rapide des technologies du Multimédia et correspond au début des années 1990.

Le multimédia est la convergence de savoirs divers, reposant sur l'image, le son, le texte et même l'hypertexte et la compression numérique, l'interactivité et les réseaux<sup>1</sup>.

Dans le domaine éducatif, l'évolution rapide de l'informatique fait que l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) fera de plus en plus place aux applications Multimédia informatisées (AMI) appelées ainsi système d'apprentissage Multimédia interactif (SAMI).

Ainsi, le Multimédia constitue-t-il un véritable défi de notre société, il va marquer une véritable révolution copernicienne au sein de l'informatique, c'est un instrument utile et performant dans le domaine de l'éducation; il permet d'exploiter de nouvelles situations pédagogiques.

Des enquêtes menées aux USA et en France, ont mis en évidence des résultats significatifs dans le domaine de la motivation. Ainsi le Multimédia suscite mieux l'intérêt des étudiants, voire leurs enthousiasme pour l'école et les

---

<sup>1</sup> C MEYER " une technologie à la recherche de son marché: le Multimédia". l'informatique professionnelle n: 123 Avril 1994.

habitue à une activité du groupe <sup>1</sup>. En outre, le Multimédia reste d'un soutien pédagogique remarquable pour l'enseignant. Ce dernier devient en effet un authentique maître d'œuvre de la pédagogie et non un simple exécutant passif de l'acte pédagogique, il passe de l'état de consommateur à l'état de créateur et de producteur.

L'enseignant connecté au serveur pourra identifier et sélectionner les moyens pédagogiques les plus efficaces :

- Analyser le parcours de chaque élève et les causes de ses difficultés.
- Choisir des modules appropriés à son cours à tout moment.
- Utiliser des messageries pour proposer des modifications, des contenus de cours et de modules (ex du système de télé-tutorat qui a été développé grâce au Multimédia où un formateur tuteur se trouve dans le centre émetteur et suit en temps réel les travaux des étudiants). De même, grâce au multimédia, le système du télé-cours est très utilisé actuellement : un formateur depuis le centre émetteur diffuse son cours à l'ensemble du groupe du travail.

Le système de visio- conférence permet aux étudiants d'être en contact immédiat avec des professeurs étrangers. Grâce au système réseaux, on crée une véritable communauté d'élèves qui pourront communiquer et échanger des informations.

---

<sup>1</sup> Voir : Bulletin FNEGE : nouvelles technologies et formation de gestion n: 6 , 1996

### **A - Essor et perspectives d'Internet**

Internet ou "Réseau des réseaux", cyberspace", toile d'araignée électronique", "autoroute de l'information" ou encore espace virtuel, est un important réseau informatique mondial <sup>1</sup>.

Internet constitue aujourd'hui une véritable révolution de la communication que l'humanité n'a jamais connue; il abolie les distances géographiques et permet de consulter des gisements fabuleux de données et de participer directement à des forums de discussions; avec Internet l'ordinateur n'est plus un simple récepteur mais aussi un émetteur d'information, avec le E-mail (courrier électronique). Les newsgroups ( forums de discussion de la communauté internet ) ou le web: appelé ( word, wide - web) ou w3, qui permet de mettre à la disposition des utilisateurs du réseau des informations sous forme de documents hypertextes comportant le texte, les images, le son et la vidéo, c'est l'interface d'utilisation d'internet la plus conviviale.

Internet avec ces grands types de services disponibles a bouleversé la communication et devient l'un des phénomènes technologiques majeurs de la fin du siècle; au USA 67% des foyers sont aujourd'hui équipés d'au moins un micro ordinateur et d'ici l'an 2000, les spécialistes estiment que 80 % des américains disposeront de ces matériels à titre individuel.

---

<sup>1</sup> Internet en chiffre, problème économique n° 2464, Mars 1996

- plus de 40 millions d'utilisateurs dans le monde
- plus de 6 millions de machines interconnectées
- plus de 100 pays reliés à internet dont le Maroc
- plus de 4500 réseaux déjà connectés

Le gouvernement français vise d'ici l'an 2015 à ce que tous les foyers et toutes les entreprises seront connectés à l'Internet *"pour assurer une égalité de tous les citoyens devant l'accès aux autoroutes de l'information, afin d'éviter toute cassure sociale ou géographique, d'où la création des conditions économiques et techniques de la mise au point de ces matériels"*<sup>1</sup>.

### **B - Rôle et place d'Internet dans le domaine éducatif**

Internet est une source d'information gigantesque pour les enseignants comme pour les étudiants.

Dans le monde de la recherche, le réseau est devenu un outil indispensable à tout chercheur désireux de s'intégrer dans la communauté scientifique internationale.

Internet a ouvert la voie aux "écoles virtuelles" où chacun pourra se former au moment de son choix. En effet un nouveau mode de formation est né, des modifications profondes ont touché l'acte d'apprentissage lui même; c'est ce qui a entraîné un nouveau paradigme éducatif. La puissance des techniques de stockage de l'information permet de mettre à la disposition des apprenants des savoirs numérisés facilement consultables sur micro-ordinateur. Ainsi des écoles virtuelles vont se multiplier dans l'avenir et vont permettre à toute personne, de se former chez soi ou sur son lieu de travail.

Chacun pourra s'inscrire au programme de son choix, il le recevra sur son téléordinateur par câble ou satellite.

Ainsi, les savoirs les plus universels seront disponibles pour tous. A l'université, les étudiants et professeurs, grâce à Internet, peuvent établir des

---

<sup>1</sup> G. Théry " *Les autoroutes de l'information* ". Documentation française , 1994 p 127.

contacts avec d'autres universités à travers le monde, les professeurs peuvent publier les résultats de leurs recherches par le biais du réseau de communication.

Les bibliothèques commencent à s'équiper en revues et livres électroniques. Ainsi grâce à Internet, les universités de part le monde sont-elles en prise directe avec les centres scientifiques majeurs de la planète<sup>1</sup>.

Internet a donné l'occasion à chaque étudiant de disposer de sa propre porte ouverte sur le monde, il pourra utiliser les banques de données internationales et consulter les catalogues des bibliothèques des autres universités depuis son domicile; de même le professeur peut diffuser les supports écrits, ses cours et ses séminaires sur réseau informatique.

Avec tous les bouleversements qu'il a suscités, Internet présente des avantages et des inconvénients. En effet d'aucuns voient en Internet les bases d'une cybersociété plus conviviale, plus solidaire et plus démocratique. D'autres vont beaucoup plus loin et considèrent qu'à très long terme les classes sociales seraient effacées, les affrontements disparaîtront.

Dans le même ordre d'idée, certains voient en Internet un projet porteur d'espérance face à l'argent, au pouvoir des firmes et au contrôle social utilisé par de nombreuses associations progressistes<sup>2</sup>.

En revanche, pour d'autres, Internet reste un signe de décadence et non de démocratie: il dénature les rapports humains en favorisant une forme de

---

<sup>1</sup> Il faut faire observer à ce niveau, qu'hormis quelques rares exceptions la quasi-majorité des universités et instituts supérieurs marocains ne sont pas encore abonnés au réseau Internet, cet état de fait affecte négativement la capacité de nos chercheurs à s'intégrer dans la communauté scientifique internationale.

<sup>2</sup> Cyberspace et démocratie, monde diplomatique, juillet 1994



communication sans contact réel, il héberge une population mal cernée et aux comportements mal connus.

En outre, en l'absence d'une réglementation et d'un contrôle de l'utilisation du réseau Internet, les informations diffusées peuvent très bien être incertaines mensongères voir même non conformes à la déontologie et l'Ethique...

De même, l'absence de garanties juridiques et morales a pour corollaire une éthique qui demeure encore très forte sur les messageries et groupe de discussion ; une démarche sécurité s'avère indispensable et logique dans un tel contexte.

### CONCLUSION

Les enjeux et l'ampleur des nouvelles technologies de l'information et de la communication restent considérables dans la mesure où elles modifient profondément le contexte et la situation de la formation et de l'apprentissage.

Certes, la composante informatique du Multimédia et Internet reste fondamentale pour la formation et la recherche, mais sur le plan pédagogique et didactique, un problème crucial demeure posé: compte tenu des innovations introduites par les nouvelles technologies de l'information et de la communication quels seraient le rôle et la place de l'enseignant dans le processus éducatif ?

En effet dans tout acte d'apprentissage, les enseignants et les formateurs sont les artisans de toute innovation pédagogique; l'intérêt que porte l'enseignant pour l'outil et sa volonté de l'utiliser conditionnent la réussite de toute expérience éducative. Donc, il ne faudrait en aucun cas oublier et sous-estimer le rôle de l'enseignant. Il faut trouver le juste équilibre entre le rôle indispensable de l'enseignant et les apports de la machine; de ce fait la recherche pédagogique

prospective est essentielle. Comme le souligne JM Albertini <sup>1</sup> "... si les recherches cognitives et pédagogiques ne se développent pas en voulant individualiser la formation nous risquons d'accumuler des quincalleries aux efficacités aléatoires".

Ainsi, au fur et à mesure que la révolution informatique se poursuit, il convient de compléter les progrès réalisés sur le plan technique par des recherches sur le plan pédagogique tout en impliquant l'enseignant dans ce processus.

## **§ II – L'expérience de certains pays en matière d'introduction de l'informatique dans l'enseignement**

L'informatique a connu un développement spectaculaire en un laps de temps assez faible. Son histoire n'a à peine qu'une cinquantaine d'année, alors que les progrès qu'elle a réalisés nous poussent souvent à croire qu'elle date de la révolution industrielle.

L'informatique est en train de conquérir tous les domaines de la vie quotidienne. Même si le phénomène paraît quelquefois encore embryonnaire dans les pays sous développés, il commence à pénétrer l'ensemble du système économique et social de ces pays.

### **A - Cas des Pays industriels**

Dans les pays industrialisés l'informatique a connu une évolution rapide et commence à intégrer les systèmes éducatifs et les pratiques pédagogiques. L'évolution de l'informatique dans ces pays a été si rapide qu'elle s'est constituée

---

<sup>1</sup> JM Albertini : op cit p 58

en discipline scientifique reconnue. En l'espace d'une génération l'informatique est devenue l'objet d'une culture sociale.

Dans le domaine éducatif, et dès le milieu des années 70, les sociétés européennes de service en ingénierie informatique ont élargi leur compétence au domaine de production de logiciels éducatifs. Parallèlement à cette évolution, bon nombre d'établissements scolaires ont pu adapter les manuels scolaire aux logiciels éducatifs. En effet, les pays industrialisés, en prenant vite conscience de l'importance de l'informatique dans le domaine éducatif, se sont confiés la mission de production des logiciels éducatifs et de leur diffusion au sein de l'éducation nationale. Ainsi, assiste-t-on dans ces pays au développement de maisons d'édition de logiciels; des éditeurs anciens qui ouvriront leur champ d'activité à ces nouveaux produits (Nathan et Hachette en France, Gessler au USA) et des éditeurs spécialisés en support informatique comme "Infogramme" en France, "learning company" au USA ou "logidisque" au Canada.

De même, des équipes de recherche en sciences cognitives et en informatique commencent à connaître une ampleur considérable dans les pays industrialisés, leur impact est déterminant pour l'élaboration des produits et logiciels éducatifs: "INRP,CNDP" ( Institut nationale de recherche pédagogique) en France, "IPN" (Institut pédagogique nationale) ( Kiel,RFA), l'open Université (Londres, GB), le plus prestigieux et celui L.R.D.C ( Learning Research and development centre, université de Pittsburgh, USA).Ainsi, l'ensemble des pays industrialisés ont-ils pris conscience de conduire des recherches sur le développement des applications pédagogiques de l'informatique; il est cependant difficile pour nous de faire un panorama complet des actions de chaque pays dans ce domaine. C'est pourquoi nous nous limiterons à donner un bref aperçu sur le cas français et anglo-saxon pour ensuite présenter le cas marocain et ceci en nous basant sur les résultats de notre enquête auprès des enseignants concernant

certaines questions relatives à l'application de l'informatique dans le domaine de l'apprentissage.

### **1 - Cas de la France**

L'informatique a été introduite dans le système éducatif français depuis la seconde moitié des années 1960; à l'université, les premiers enseignements de maîtrise d'informatique datent de 1966.

Les premiers départements d'informatique des instituts universitaires de technologie datent de 1967, les premières thèses soutenues sous l'intitulé "informatique" sont apparues vers 1970. En 1976 fut créée auprès du CNRS une section "informatique, automatique analyse des systèmes, traitement du signal".

De même, l'expérience dite des 58 Lycées<sup>1</sup> marque un pas très important dans l'introduction de l'informatique dans l'enseignement; cette expérience a en effet permis d'offrir à environ 1000 enseignants une formation essentiellement technique. A cet égard, le centre national de documentation pédagogique (CNDP) a mis en place toutes les structures nécessaires à la production et la diffusion de logiciels éducatifs.

Bref, l'informatique pédagogique a fait son véritable entrée dans l'éducation en France par le biais du "plan informatique pour tous" mis en place par le Ministère de l'éducation nationale en 1985; ce plan se fixait des objectifs ambitieux tels que:

- initier tous les élèves de tous les niveaux à l'informatique .
- intégrer la culture informatique pour encourager le travail individuel et autonome chez l'apprenant.

---

<sup>1</sup> Voir à ce propos : Revue Française de pédagogie n: 92 . Juillet- Août, Septembre 1990

- utiliser l'informatique comme moyen de lutte contre l'échec scolaire.
- utiliser l'informatique comme outil didactique et pédagogique pour l'enseignement des différentes disciplines.

Ce plan a été réalisé en l'espace d'une année, 120 000 micro-ordinateurs ont été installés dans les écoles et les universités

Cette stratégie efficace menée par l'Etat français a doté les écoles françaises du plus important parc d'ordinateurs en Europe .

Avec le développement du Multimédia et de l'Internet, on voit se développer en France l'enseignement à distance avec le C.N.E.D<sup>1</sup> (centre national d'enseignement à distance): établissement public qui relève du ministère de l'éducation nationale, premier opérateur en Europe et en Francophonie; ses missions sont de dispenser et de promouvoir un enseignement à distance notamment en faisant appel aux techniques modernes de communication.

Ainsi les étudiants français peuvent-ils suivre à distance des cours d'un établissement étranger et obtenir, en France, des diplômes étrangers.

---

<sup>1</sup> le CNED en chiffres;

- 360000 inscrits dans 176 pays;
- dont 80% ont plus de 18 ans;
- dont 53% pour des formations supérieures;
- 5000 professeurs de l'éducation nationale, spécialistes de formation à distance et des services interactif ;
- 2750 modules de formation;
- 500 formations complètes ;

## **2 – L'expérience anglo-saxonne. ( Grande Bretagne et U.S.A.)**

La Grande Bretagne a acquis une avancée importante par rapport aux autres pays pour la qualité du logiciel éducatif et ceci en lançant le " Micro-Electronics éducation programme" (MEP ). Ce pays a une large expérience dans l'introduction de l'ordinateur dans l'enseignement. Les résultats réalisés de cette expérience sont considérables; les recherches et études approfondies qui ont accompagné la conception et la mise en œuvre de ce projet étaient d'un grand apport dans le domaine. Par ailleurs, les U.S.A. ont déjà acquis une importante expérience en la matière et semblent être en avance par rapport à l'Europe dans le domaine de l'utilisation de l'informatique dans l'enseignement; un nombre important de produits ont été créés, la gamme en est très étendue, allant du jeu éducatif de très bonne qualité destiné aux enfants, aux produits conçus dans les laboratoires d'intelligence artificielle et encore utilisés dans des conditions expérimentales.

- Les Américains se sont engagés dans la voie d'une numérisation<sup>1</sup> sociale massive; pour eux l'information est un nouveau vecteur de la croissance à tel point qu'on parle d'un "New deal électronique" ; " En effet toutes les écoles Américaines, les bibliothèques et les hôpitaux doivent d'ici l'an 2000 être reliés aux autoroutes de l'information ".

### **B - Cas du Maroc**

Dans le contexte socio-économique Marocain l'informatique est souvent conçue comme une révélation et comme la panacée aux problèmes de gestion; cependant son entrée dans le domaine de l'économie et de l'éducation se fait à petit pas. Aussi, aujourd'hui le marché Marocain reste relativement restreint.

---

<sup>1</sup> Processus qui consiste en l'utilisation conjointe de l'informatique et des télécommunications.

Conscientes de l'importance cruciale de l'outil informatique, les entreprises marocaines y manifestent un intérêt certain; mais malheureusement elles sont encore loin d'exploiter l'outil à des fins productives. L'informatique, dans la quasi majorité de nos entreprises, est essentiellement utilisée dans la Bureautique (traitement de texte et gestion du personnel), ce qui explique le non recours de ces entreprises aux logiciels d'application.

En effet en analysant la structure du marché informatique marocain nous constatons une offre pratiquement inexistante de logiciels d'application.

Une enquête <sup>1</sup> menée par LMS-Marketing (cabinet d'étude privé) qui porte sur l'étude de l'utilisation de l'informatique dans les entreprises marocaines, indique que seules 44% des entreprises marocaines ont recours à l'informatique et que l'introduction de celle-ci remonte seulement à une décennie.

Une étude <sup>2</sup> plus récente tend à montrer que " *les chefs d'entreprises perçoivent mal le rôle de l'informatique dans la résolution des problèmes de gestion; ils passent leur temps dans le choix du matériel en utilisant l'informatique en tant que phénomène de mode, tout en oubliant son côté gestionnaire, malheureusement les entreprises ont peu recours aux logiciels d'application*".

Dans le domaine éducatif, l'informatique n'est pas encore bien installée, elle n'a pas encore conquis son territoire. Partant de la situation actuelle, on peut même dire, sans grand risque d'erreurs, qu'il y a absence, presque totale, de l'informatique comme discipline enseignée et ceci dans tous les plans de notre

---

<sup>1</sup> Enquête portant sur 100 entreprises réalisée au profit de la revue L'enjeux n°: 36 , 1992.H.

<sup>2</sup> H.El Malouki: "*Le traitement micro-informatique et gestion des PME : étude empirique sur la région de Fès*", mémoire de D.E.S, faculté des sciences juridiques, économiques et sociales Fès, 26 Avril 1997.

système éducatif (primaire, secondaire et supérieur). Manifestement, l'informatique est encore considérée comme une innovation dans le domaine de l'éducation. Elle est conçue comme un ensemble de produits qui relèvent du monde de l'entreprise, notamment les traitements de textes, gestion de base de données, tableurs, etc.

Si l'informatique est quasi inexistante dans l'enseignement primaire, au niveau de l'enseignement secondaire seuls certains lycées, dispensant un enseignement technique, disposent d'outils informatiques (matériel, logiciel...). Cependant le corps enseignant dans sa majorité n'est lui-même pas encore familiarisé avec l'informatique.

Au niveau universitaire, la recherche informatique reste marginalisée à part quelques recherches menées par certains Laboratoires de l'automatique dans les grandes écoles d'ingénieurs et les facultés des sciences.

En outre, l'enseignement de la discipline (informatique) n'est pas plus satisfaisant. En effet certaines écoles supérieures et quelques facultés de droit assument un enseignement d'informatique qui reste généralement insuffisant.

Notre enquête menée auprès des enseignants tend à mettre en évidence ces résultats. Comme nous l'avons mentionné auparavant l'enquête menée auprès des enseignants se fixait deux objectifs fondamentaux:

- identifier les pratiques pédagogiques adoptées par les enseignants en science économique;

- tester le degré de sensibilisation des enseignants envers l'introduction de nouvelles méthodes didactiques. Dans ce cadre, on a jugé nécessaire d'insérer certaines questions relatives à l'attitude des enseignants à l'égard de l'utilité de l'informatique en tant qu'outil didacticiel au service de l'apprentissage.



- donner un aperçu des recherches en cours et identifier les pratiques actuelles d'usage informatique à des fins pédagogiques.

Les données recueillies montrent que sur 60 enseignants enquêtés, 68% sont pour l'introduction de l'informatique dans le processus de l'apprentissage. 23% sont cependant réticents face à l'informatique et optent pour les méthodes pédagogiques traditionnelles.

En outre parmi les enseignants enquêtés, 55% d'entre eux s'accordent à penser que l'outil informatique est bien adapté aux enseignements de l'économie et de gestion: il permet d'améliorer la qualité de l'enseignement de diverses manières et ceci en complétant les cours de manière plus efficace.

Dans ce cadre, les résultats mis en évidence montrent que :

- 38% affirment que l'informatique permet un auto-apprentissage (et une individualisation de l'acte d'apprentissage) de certaines disciplines (statistique, gestion, comptabilité...).
- Pour 23% des enseignants enquêtés, l'informatique reste une opportunité à la formation continue.
- 32% ne voient cependant pas la nécessité de l'enseignement assisté par l'ordinateur, ce qui montre ainsi les entraves psychologiques et le manque de maîtrise des techniques informatiques chez les enseignants.

Comme nous l'avons déjà démontré, l'apport didactique et pédagogique de l'informatique est indéniable <sup>1)</sup>. L'informatique est en effet susceptible d'entraîner des changements dans le métier même de l'enseignant: conception des contenus des cours, transmission des connaissances, relations avec les

---

<sup>1)</sup>cf paragraphe (3), section 1, vers une didactique de la science informatique.

apprenants, etc. Cependant l'informatique ne s'intègre pas si facilement dans les pratiques pédagogiques des enseignants qui sont toujours insérés dans un cadre institutionnel et éducatif à évolution lente et se heurtent à une maîtrise insuffisante de l'outil informatique.

C'est pour cette raison que la plupart des enseignants se plaignent d'un manque de formation de l'utilisation de l'outil informatique. Comme nous l'avons mentionné auparavant, l'informatique connaît un développement rapide, d'où la nécessité d'une formation davantage ciblée, continue et efficace pour les enseignants.

Les institutions marocaines, consciente du rôle joué par les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) dans l'édification du village planétaire que sera le monde de demain, ne cessent de déployer des efforts dans ce domaine. Dans ce contexte l'expérience de l'ONPT<sup>1</sup> reste encourageante. De même l'APEBI<sup>2</sup> ne cesse déployer des efforts dans le domaine de la vulgarisation de l'informatique. Cette association organise chaque année un grand salon à Casablanca, qui reste une occasion aux visiteurs d'assister à des visio conférences en direct de Paris et des USA et la mise à disposition du public d'un "cyber-center" pour s'initier gratuitement à Internet.

Dans le domaine éducatif, malgré d'énormes dispositions prises par le ministère de l'enseignement<sup>3</sup>, la dimension informatique est loin d'être présente dans toutes les disciplines et dans toutes les universités.

---

<sup>1</sup> ONPT : office nationale des postes et télécommunication.

<sup>2</sup> l'APEBI : Association des professionnels de l'informatique, de la Bureautique et de la télématique.

<sup>3</sup> Expérience pilote d'un projet pour la télévision interactive ( TVI) associant le Ministère d'éducation nationale, l'UNESCO et l'union internationale des télécommunications. L'économiste n°: 288, 10 Juillet 1997.

Donc, il demeure nécessaire de mobiliser sérieusement toutes les ressources humaines et financières disponibles afin de promouvoir l'intégration de l'informatique à notre système éducatif. A cet égard, l'ensemble des établissements d'éducation, de formation, d'enseignement et de recherche, en collaboration avec L'ONPT, le ministère de l'habitat, de l'emploi et de la formation professionnelle ont mis au point un réseau informatique national « Réseau Marwan » ( Maroc Wide Area Network) destiné à interconnecter l'ensemble des établissements d'éducation, de formation et de recherche. Les enseignants chercheurs et étudiants pourront disposer gratuitement des services offerts par le réseau qui va permettre la valorisation des travaux de recherche par l'archivage électronique, le traitement et la diffusion du savoir, il offrira aux établissements universitaires et de formation professionnelle la possibilité d'accéder aux technologies multimédia, son ambition est d'offrir les services suivants :

- Le E-mail ou messagerie électronique qui est le service le plus utilisé
- Le FTP ou transfert de fichiers
- Le Telnet qui permet de servir d'un ordinateur distant
- Le W<sup>3</sup> qui donne accès aux informations multimédia stockés sur différents Serveurs dans le monde
- L'accès aux réseaux de recherche internationaux.

## **CONCLUSION DU CHAPITRE II**

Partant de notre analyse de l'apport de l'informatique à l'enseignement, on a pu formuler certaines remarques et recommandations relatives aux rôle et place des NTIC en matière d'éducation et de formation .

Certes, l'enjeu et l'ampleur de l'informatique restent considérables pour l'éducation et l'enseignement en général; mais elle ne saurait être un substitut à bien d'autres méthodes privilégiant la relation personnelle, l'expérience, le travail en équipe et le développement des aptitudes personnelles nécessaires à l'action de demain. Il semble qu'avec le NTIC, il n'y a pas disparition de la pédagogie; celle-ci tend à changer de visage seulement. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication véhiculent ainsi de nouvelles pratiques pédagogiques. L'innovation technologique n'est pas nécessairement synonyme d'innovation pédagogique sauf à penser qu'introduire les NTIC peut amener à modifier les pratiques des enseignants.

En effet si l'enseignement traditionnel se situe au centre entre le formé et le savoir, avec les nouvelles technologies éducatives, les savoirs sont en centre et l'élève y accède selon un mode ouvert organisé par le pédagogue concepteur du didactiel.

Cependant l'apparition de nouveaux outils (Multimédia, hypertexte, machine, portable, etc.) risque d'avoir des conséquences néfastes sur les pratiques pédagogiques des enseignants. La baisse des coûts, la miniaturisation vont faire que dans l'avenir les élèves disposeront d'un ordinateur portable, comme ils disposeront d'une calculatrice programmable. De même le marché de l'informatique devenant important, les éditeurs développeront des logiciels pédagogiques, les manuels seront accompagnés de disquettes ou de CD-ROM, les portables pourront être connectés en réseaux, et seront vraisemblablement

généralisés et accessibles à faible coût et en tout lieu. Si dans une situation classique, l'enseignant crée son propre matériel pédagogique (Transparents, supports écrits, etc.), aujourd'hui l'enseignant doit coopérer avec des scénaristes informatiques, des éditeurs de logiciel, etc. tout ceci conduit à s'interroger sur ce que pourrait être pour un professeur la préparation d'un cours dans l'avenir.

Le développement et l'expansion des NTIC ne se fait pas sans difficultés. En effet sur le plan financier, les nouvelles technologies éducatives supposent un matériel plus cher; sur le plan de la situation d'apprentissage proprement dite, un changement profond de la pédagogie et de la relation au savoir est en train de se réaliser. Devant toute ces difficultés de nombreuses recherches sont engagées sur les conséquences des NTIC sur l'apprentissage, l'organisation de formation et la répartition des rôles entre les acteurs traditionnels et nouveaux de la formation.

Plus que les NTIC elles-mêmes, c'est l'environnement socio-éducatif dans lequel celles-ci vont s'insérer qui est déterminant. En effet pour J.M. ALBERTINI, les nouvelles technologies donnent au travail individuel une place importante, mais elles ne sont pas l'essentiel, ce qui importe c'est leur insertion dans une technologie éducative. Pour l'auteur, il faut donc créer un environnement qui facilite l'apprentissage. Selon J.M. Albertini<sup>1</sup> " *l'introduction des nouvelles technologies dans le domaine éducatif a transformé les enseignants en hommes orchestres encore plus écrasés par la complication de leurs tâches, on a ajouté des coûts aux coûts... quoi qu'on fasse, on ne change pas la nature économique de l'éducation et de la formation, elle demeure un service, c'est-à-*

---

<sup>1</sup> JM Albertini " *pourquoi les nouvelles technologies n'ont-elles pas trouvé leur place dans l'enseignement?* " Bulletin de la FNEGE n: 3 Mars 1996, p.9

*dire un effet sur une personne ou une organisation qui suppose la participation de celui qui en bénéficie".*

Le rôle des nouvelles technologies dans l'éducation et la formation ne sera donc efficace que si l'on tient compte du rôle des acteurs dans ce processus. Il faut donc former les enseignants à la technologie éducative et leurs donner les moyens à mettre en place. Il faut rendre le formé capable de faire l'apprentissage de son propre savoir et le préparer à travailler dans ce contexte nouveau. De même, il faut continuer les recherches sur l'utilisation pertinente de l'informatique dans l'enseignement en y associant la réflexion pédagogique.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

## **CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE**

L'analyse menée le long de cette partie nous a amenée à formuler un certain nombre de remarques et de propositions quant à la mise en place d'une véritable stratégie didactique à l'université marocaine.

Pour ce faire, nous avons tenté d'identifier les principaux déterminants institutionnels, organisationnels et pédagogiques de la qualité de l'enseignement supérieur des sciences économiques au Maroc. Ainsi constate t- on que les taux du rendement interne à l'université restent faibles : taux d'échec et d'abandon élevés, durée excessive d'obtention des diplômes, taux d'encadrement et capacité d'accueil insuffisants, etc.

Aussi les ressources publiques allouées à l'enseignement supérieur n'arrivent désormais plus à suivre le rythme de croissance de la masse estudiantine à destination notamment des facultés de droit. Par ailleurs, les pratiques pédagogiques et didactiques sont marquées par des traits caractéristiques essentiels dont notamment leur caractère traditionnel, l'absence de structure de recherche dans ce domaine et la dégradation des conditions de travail.

---

---

## CONCLUSION GENERALE

---

---

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE



L'enseignement supérieur au Maroc est en crise : c'est un enseignement de masse qui dispose de peu de moyens matériels et didactiques. L'université devient de plus en plus impuissante à répondre aux multiples attentes qui lui sont adressées. Un des traits marquants de cette impuissance réside dans les multiples dysfonctionnements qui caractérisent son fonctionnement tels que les taux élevés d'échec et d'abandon notamment en premier cycle.

Les conditions de travail défavorables et la faible prise de conscience de l'intérêt de la variable didactique font que les enseignants se heurtent à des difficultés sérieuses dans l'exercice de leur fonction qui requiert, entre autres, l'adoption de méthodes pédagogiques efficaces, pertinentes et adaptées au contexte socio-économique des apprenants. Curieusement, ce constat marque un recul par rapport aux pratiques en vigueur dans l'enseignement secondaire.

C'est en partant de ce constat que nous avons tenté de réfléchir sur les contraintes et les modalités d'introduction de la didactique à l'université marocaine.

Au Maroc et à l'instar de bon nombre d'autres pays, la pédagogie universitaire a du mal à faire son chemin dans les Universités. Les raisons sont diverses : la faible prise de conscience de l'intérêt de la problématique pédagogique et didactique, la faiblesse des moyens, les obstacles institutionnels, etc. Ces obstacles sont dus au fait que les règles de fonctionnement et mécanismes institutionnels au sein de l'université, la formation académique et la recherche y sont séparées de la formation pédagogique; celle-ci étant perçue comme inutile et peu rentable.

La problématique didactique, comme nous l'avons souligné dans l'introduction de ce travail repose sur l'analyse de trois éléments importants à

savoir le phénomène de transposition didactique, celui de représentation et celui de la stratégie à adopter en vue d'instaurer une meilleure pratique pédagogique.

Dans un premier temps, nous avons tenté d'analyser quelques concepts fondamentaux de la didactique. Cette analyse nous a permis de mettre en évidence le statut épistémologique de toute réflexion sur la didactique et les spécificités de la science économique qui comporte des paradigmes divers que l'enseignant doit en tenir compte notamment lors de la transposition didactique, c'est à dire le passage du savoir-savant issu de la recherche au savoir à enseigner contenu dans les manuels. Par ailleurs, nous avons souligné le rôle primordial du concept de représentation en tant qu'outil permettant d'améliorer la pratique didactique, aussi bien au niveau de la transmission du savoir que de l'évaluation.

Partant de ces concepts, et en prenant appui sur les enquêtes que nous avons menées auprès des enseignants et étudiants, nous avons tiré les conclusions suivantes :

On a essayé de faire l'inventaire des diverses méthodes pédagogiques adoptées par les enseignants de sciences économiques, d'identifier les obstacles à l'amélioration de pratiques pédagogiques et de recueillir les propositions en vue de mettre en place une meilleure stratégie pédagogique à l'université. Dans ce cadre, les points suivants méritent d'être rappelés : les représentations ne sont souvent pas prises en compte dans l'acte d'apprentissage. Celles-ci, inspirées du contexte socio-économique des apprenants et de leur formation antérieure, véhiculent des conceptions erronées de bon nombre de catégories et notions économiques, et sont parfois traînées le long du cursus universitaire des apprenants. Le caractère vulgarisé et médiatisé du savoir économique peut parfois contribuer à ancrer des fausses représentations chez les apprenants. Comme l'a montré le cas des phénomènes monétaires, les fausses représentations

peuvent s'ériger comme des obstacles sérieux à la formation ultérieure des apprenants.

La transposition didactique telle qu'elle est effectuée souffre de multiples défaillances : faible articulation entre analyse théorique et présentation des faits, réduction des contenus des matières enseignées aux préoccupations des enseignants en matière de recherche, recherche des cas d'illustration et des exemples dans d'autres économies notamment développées, modeste actualisation des programmes. Aussi, l'aspect paradigmatique de l'économie est-il parfois évacué.

Partant de ce constat, nous nous sommes interrogés sur les stratégies pédagogiques les plus opportunes à mettre en œuvre pour remédier, au moins partiellement aux multiples insuffisances d'ordre didactiques et pédagogiques dont souffre l'enseignement de l'économie à l'université marocaine. Dans ce cadre nous avons souligné l'importance d'une action sur les multiples déterminants de la qualité de l'enseignement : d'abord sur le plan pédagogique, il convient de provoquer la prise de conscience, d'avoir recours aux concepts de transposition et représentation, de faire appel aux NTIC, etc. Ensuite sur le plan institutionnels, il serait opportun notamment de réhabiliter le rôle pédagogique des départements et des commissions scientifiques des facultés, d'insérer la didactique dans le cursus de formation des enseignants, de valoriser l'effort accompli par les enseignants dans ce domaine, dans leur carrière professionnelle, de créer des structures de recherches sur la problématique didactique, etc. Par ailleurs, toute une logistique éducative devrait être mise en place.

Au total, la réflexion sur la pédagogie à l'université doit s'inscrire dans une réflexion plus large portant sur une réforme globale, cohérente et intégrée de l'enseignement supérieur. Une telle réforme pourrait s'articuler, entre autres autour des axes suivants :

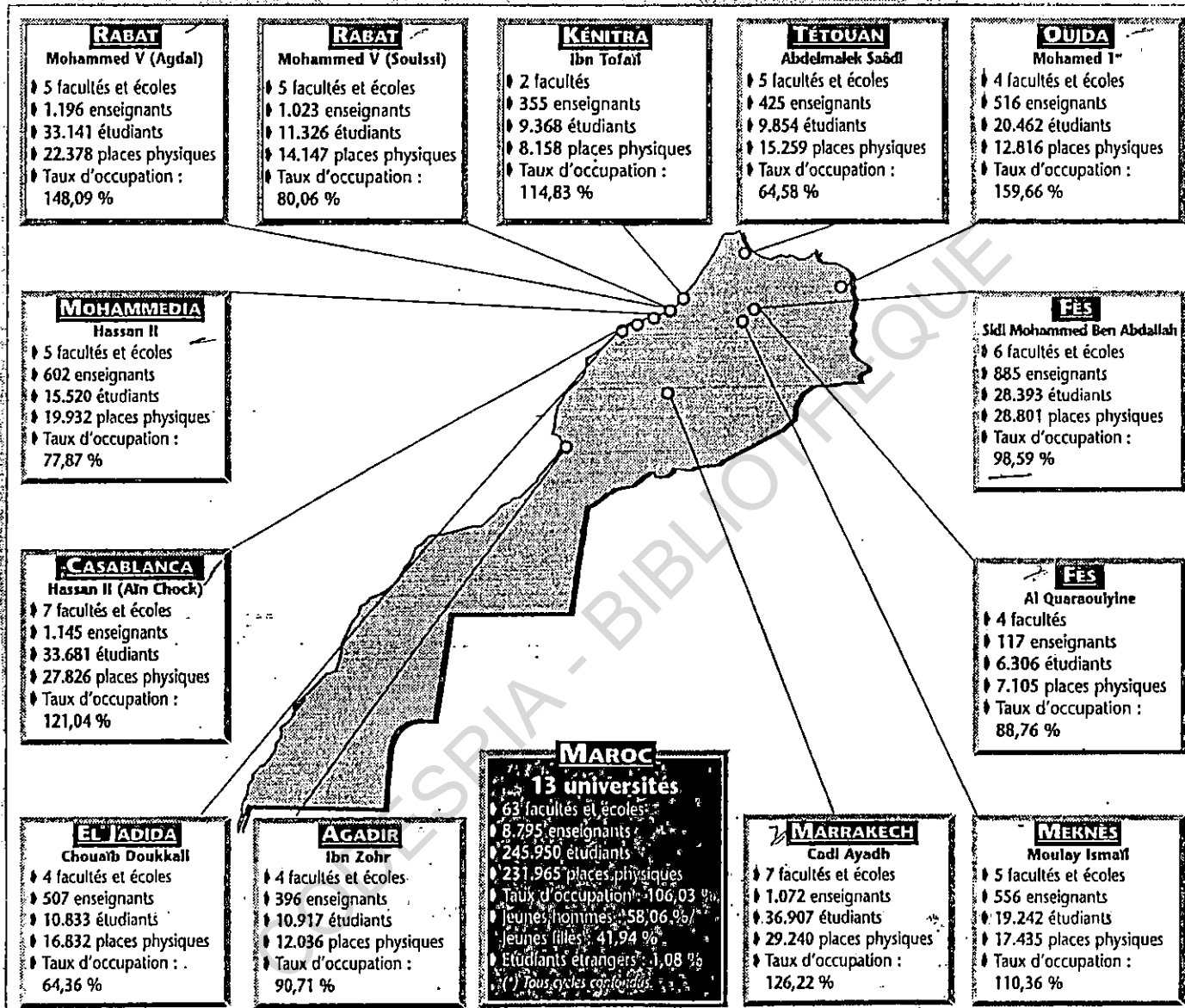
- Sur le plan organisationnel, il faut revoir l'organisation globale du système en dépassant le clivage actuel entre les formations "pléthoriques" inefficaces et les formations "coûteuses" en s'orientant vers un type d'enseignement de qualité.

- Sur le plan financier, la réflexion devrait s'engager dans le sens de l'octroi de l'autonomie financière aux universités qui tout en permettant de rationaliser leurs dépenses et de définir une stratégie de rénovation des enseignements, ne doit surtout pas se traduire par un processus de débudgétisation visant à désengager l'Etat de ses responsabilités.

Cette autonomie ne peut d'ailleurs porter ses fruits que si elle se matérialise par une diversification des sources de financement, par une meilleure gestion financière des établissements de formation et par leur ouverture économique. Cette ouverture est d'autant plus indispensable que la conjoncture actuelle est prédominée par le lancinant problème du chômage des diplômés.

# ANNEXES

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE



Voici la radioscopie détaillée de l'université marocaine. Les données contenues dans cette carte correspondent à l'année 1995/96, les statistiques de l'actuelle saison n'étant pas encore définitivement arrêtées. C'est un état des lieux qui intéresse spécialistes, enseignants, chercheurs et étudiants. Actualisation en Juin prochain.

## **ANNEXES 1 :**

Questionnaire auprès des enseignants

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

Université Sidi Mohamed Ben Abdellah  
Faculté des Sciences Juridiques  
Economiques et Sociales  
F.E.S

## **QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS**

Ce questionnaire relève d'une étude à caractère purement scientifique qui fait l'objet d'une thèse de 3<sup>ème</sup> cycle en Sciences Economiques sur le thème :

***Vers une approche didactique de l'enseignement  
des sciences économiques à l'université marocaine.***

Présenté par Melle Amina MAGDOUD sous la codirection des professeurs Driss GUERRAOUI et Ahmed SILEM.

Tout en vous garantissant l'anonymat, nous vous prions de bien vouloir répondre à nos différentes questions . Nous tenons à souligner que les déclarations dans ce formulaire demeureront absolument confidentielles . Nous vous remercions pour votre collaboration .

**N.B:** cochez la ( les ) case(s) qui vous intéresse(nt) - Classez les réponses par ordre d'importance décroissant .



## I- Identification

1) Etes-vous enseignant universitaire ? Oui /\_\_\_/ Non /\_\_\_/

- Professeur /\_\_\_/

- Maître de conférence /\_\_\_/

- Maître assistant /\_\_\_/

- Autre (préciser).....

.....

2) Sexe: Féminin /\_\_\_/ Masculin /\_\_\_/

3) Quel est le niveau enseigné ?

- 1er cycle /\_\_\_/

2ème cycle /\_\_\_/

3 ème cycle /\_\_\_/

Licence appliquée /\_\_\_/

4) Quel matière en Economie enseignez-vous ?

- Economie politique /\_\_\_/

- Statistique /\_\_\_/

- Comptabilité /\_\_\_/

- P.S.D /\_\_\_/

- H.F.E.S /\_\_\_/

- Autre (préciser).....

.....

- Gestion des entreprises /\_\_\_/

- Licence appliquée /\_\_\_/

- Finances publiques /\_\_\_/

- H.P.E /\_\_\_/

- H.P.E /\_\_\_/

5) Assurez-vous un cours magistral ou des travaux dirigés (TD) ?

- Cours magistral /\_\_\_/

- TD /\_\_\_/

- Cours magistral + TD /\_\_\_/

6) Encadrez-vous les étudiants pour les mémoires ou des thèses ?

- Mémoire de licence /\_\_\_/

- Mémoire de D.E.S /\_\_\_/

- Thèses /\_\_\_/

- Autre (Préciser).....

.....

.....

.....

## II- Les pratiques pédagogiques en vigueur et conditions de travail

7) Comment procédez-vous la préparation de votre cours ?

En ayant recours:

- Au savoir et aux connaissances personnelles / \_\_\_ /
- Aux manuels universitaires / \_\_\_ /
- Aux ouvrages de base / \_\_\_ /
- Autre (préciser).....

8) Tenez-vous compte des paramètres suivants dans la préparation de votre cours ?

- Niveau d'étude des étudiants / \_\_\_ /
- L'information sur les prérequis (\*) / \_\_\_ /
- Des programmes / \_\_\_ /
- Des objectifs assignés par la matière enseignée / \_\_\_ /
- Le profil visé par la formation / \_\_\_ /
- Autre (préciser).....

9) Quelle articulation faites-vous entre le cours magistral et les travaux dirigés dans l'enseignement des sciences économiques ?

- Complément du cours / \_\_\_ /
- Explication du cours / \_\_\_ /
- Application du cours / \_\_\_ /
- Autre (préciser).....

10) En quoi réside l'importance des travaux dirigés ?

- Développer le sens de la communication chez les étudiants / \_\_\_ /
- Améliorer les méthodes de travail des étudiants / \_\_\_ /
- Développer les contacts directs entre enseignants et étudiants / \_\_\_ /
- Autre (préciser).....

11) Avez-vous une idée sur l'enseignement assisté par ordinateur ( E.A.O) ?

Oui / \_\_\_ / Non / \_\_\_ /

---

(\*) Ce sont des notions préalables à l'apprentissage

12) Si oui quel type d'aide pourrait apporter l'E.A.O pour l'enseignement de l'économie ?

- Une autoformation /\_\_\_/
  - Une complément de formation /\_\_\_/
  - Une individualisation de l'apprentissage /\_\_\_/
  - Autre (préciser).....
- .....

13) Les enseignants doivent s'aider pour assurer une bonne formation

- D'un outil informatique de type E.A.O.

Oui /\_\_\_/ Non /\_\_\_/

- Suivre la méthode traditionnelle en faisant plus de contrôle

Oui /\_\_\_/ Non /\_\_\_/

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

### III- Les obstacles didactiques et pédagogiques

14) Avez-vous des problèmes avec les étudiants ?

Oui

/\_\_\_/

Non

/\_\_\_/

Si oui lesquels ?.....

.....  
 .....

15) La liste suivante comporte 12 items relatifs aux facteurs explicatifs des difficultés auxquels se heurtent généralement certains enseignants; Choisissez 4 de ces facteurs et classez les par ordre d'importance.

#### 4 items concernant les étudiants

- Capacités intellectuelles insuffisantes
- Carence de la formation antérieure
- Intérêt insuffisant pour les études
- Lacunes des méthodes de travail des étudiants

/\_\_\_/  
 /\_\_\_/  
 /\_\_\_/  
 /\_\_\_/

#### 3 items touchant au curriculum

- Difficultés intrinsèques des contenus
- Surcharge des programmes
- Mauvaise organisation du cycle des études

/\_\_\_/  
 /\_\_\_/  
 /\_\_\_/

#### 2 items se situant du côté des enseignants

- Matière enseignée non conforme avec la spécialité
- Carence de la formation pédagogique

/\_\_\_/  
 /\_\_\_/

#### 3 items se situant du côté du contexte

- Débouchés incertains
- Difficultés de la vie quotidienne
- Mauvaises conditions matérielles du travail

/\_\_\_/  
 /\_\_\_/  
 /\_\_\_/

16) Quelles sont d'après vous les principales causes d'échec des étudiants ?

- Manque de motivation
- Manque de travail de rigueur
- Manque d'esprit critique
- Mise en cause de l'enseignement secondaire
- Mauvais encadrement de l'étudiant
- Mauvaises conditions de travail
- Programmes surchargés
- Manque de méthodologie

/\_\_\_/  
 /\_\_\_/  
 /\_\_\_/  
 /\_\_\_/  
 /\_\_\_/  
 /\_\_\_/  
 /\_\_\_/  
 /\_\_\_/

17) Quelles sont les obstacles que vous rencontrez dans le déroulement de votre cours ?

- L'effectif élevé des étudiants / /
- Difficultés de contrôle / /
- Moyens matériels insuffisants / /
- Autre

(préciser).....  
.....  
.....

19) Quelles sont à votre avis, les difficultés auxquelles se heurte l'enseignant pour concilier la recherche et l'enseignement ?

.....  
.....  
.....  
.....

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

#### IV- Propositions pour une meilleure pratique didactique et pédagogique

20) Quelles sont les méthodes pédagogiques et didactiques que vous adoptez dans la transmission des connaissances ?

.....  
 .....

21) Quels sont vos critères d'évaluation de la qualité du travail des étudiants ?

.....  
 .....  
 .....  
 .....

22) Quelle analyse critique faites-vous de la formation des enseignants ?

- Maîtres de leur savoir	/	/
- Manques de pédagogie	/	/
- Autre		

(préciser).....  
 .....  
 .....

23) Pensez-vous qu'un enseignant d'économie, pour compléter sa formation doit recourir aux disciplines comme :

	Oui	Non
- La psychologie	/	/
- La sociologie	/	/
- L'épistémologie	/	/
- La didactique	/	/
- Autre (préciser).....		

.....  
 .....

24) Comment concevez-vous le développement d'une recherche en didactique de l'économie ?

.....  
 .....  
 .....  
 .....

25) Existe-t-il à votre connaissance, des recherches ou amorces de recherche en didactique d'économie dans votre université ?

Oui

/ \_\_\_ /

Non

/ \_\_\_ /

Si oui, s'agit-il de:

- recherche théorique

/ \_\_\_ /

Sur quel (s) thème (s) ? (préciser).....

.....  
 .....

- recherche appliquées

/ \_\_\_ /

\* Elaboration des didacticiels

/ \_\_\_ /

\* Elaboration de séquences pédagogique programmées

/ \_\_\_ /

\* Support pédagogique particulier

/ \_\_\_ /

\* Polycopiés

/ \_\_\_ /

\* Manuels universitaires

/ \_\_\_ /

\* Autre (préciser).....

.....

26) Connaissez-vous des exemples de groupes de recherche en didactique ou des services pédagogiques à l'université ?

Oui

/ \_\_\_ /

Non

/ \_\_\_ /

Si oui, pouvez-vous les citer.....

.....  
 .....

27) Etes-vous intéressés par la participation à des groupes de recherche de ce type ?

Oui

/ \_\_\_ /

Non

/ \_\_\_ /

28) A votre avis de tels travaux devraient-ils être valorisés dans la carrière universitaire des enseignants ?

Oui

/ \_\_\_ /

Non

/ \_\_\_ /

Si oui, selon quelles modalités ?

- Création de centre d'initiation pédagogique à l'université

/ \_\_\_ /

- Organiser des séminaires pédagogiques

/ \_\_\_ /

- Réseaux interuniversitaires

/ \_\_\_ /

- Rencontres interdisciplinaires

/ \_\_\_ /

-Autre(préciser).....

30) Quelle est, selon vous, la démarche adéquate pour mettre en oeuvre un projet de pédagogie pour l'enseignement supérieur ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE



## **ANNEXES 2 :**

Questionnaire auprès des étudiants

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

**QUESTIONNAIRE**

**I- Identification et contexte socio-économique**

1) Sexe ( mettre une croix devant la réponse choisie )

Masculin / \_\_ /      Féminin / \_\_ /

2) Age : ( en année ) .....

3) Lieu de naissance : .....

Commune Urbaine / \_\_ /      Commune rurale / \_\_ /

4) Lieu de résidence :

Cité Universitaire / \_\_ /      Résidence privé / \_\_ /  
En famille / \_\_ /      Autres / \_\_ /

5) Profession des parents

**Père**

- Agriculteur / \_\_ /  
- Fonctionnaire / \_\_ /  
- Artisan / \_\_ /  
- Commerçant / \_\_ /  
- Salarié / \_\_ /  
- Profession liberale / \_\_ /  
- Retraité / \_\_ /  
- Décédé / \_\_ /  
- Autre.....

**Mère**

- Enseignante / \_\_ /  
- Fonctionnaire / \_\_ /  
- Au foyer / \_\_ /  
- Commerçante / \_\_ /  
- Salariée / \_\_ /  
- Profession liberale / \_\_ /  
- Retraitee / \_\_ /  
- Décédée / \_\_ /  
- Autre.....

6) Niveau d'étude des parents :

**Père**

- Coranique / \_\_ /  
- Primaire / \_\_ /  
- Secondaire / \_\_ /  
- Supérieur / \_\_ /  
- Sans / \_\_ /

**Mère**

- Coranique / \_\_ /  
- Primaire / \_\_ /  
- Secondaire / \_\_ /  
- Supérieur / \_\_ /  
- Sans / \_\_ /

7) Etablissement Universitaire fréquenté : .....

8) Année d'Etude : .....

9) Année d'obtention du baccalauréat : .....

10) Type de bac :

Sciences Expérimentales /\_\_\_/

Sciences maths /\_\_\_/

Lettres /\_\_\_/

Economie /\_\_\_/

Technique /\_\_\_/

Autres .....

11) Etes-vous redoublant : .....

Oui

/\_\_\_/

Non

/\_\_\_/

12) L'enseignement que vous avez reçu au lycée vous paraît-il par rapport à l'enseignement à la Faculté :

1) Totalement en rapport /\_\_\_/

2) Partiellement /\_\_\_/

3) Sans rapport /\_\_\_/

Sans opinion /\_\_\_/

13) Pourquoi avez vous choisi de faire des études d'économie ?

- Pour accéder facilement à un emploi /\_\_\_/

- C'est une branche où il y a beaucoup de débouchés /\_\_\_/

- Ce sont des études à la mode /\_\_\_/

- Pour avoir un avenir brillant /\_\_\_/

- Pour créer et gérer sa propre entreprise /\_\_\_/

- Autres ( Préciser) .....

14) Quelle profession envisagez vous ?

- S'installer à son propre compte /\_\_\_/

- Travailler dans le privé /\_\_\_/

- Travailler dans le public /\_\_\_/

- Autres.....

15) Pourquoi vous optez pour cette profession? .....

16) Quel est l'avenir pour l'emploi au MAROC ?

- Le chômage est persistant / \_\_ /

- Le nombre d'emploi va augmenter / \_\_ /

17) Que pensez vous de l'enseignement de l'économie à l'université marocaine?

- Enseignement théorique / \_\_ /

- Enseignement qui ne reflète pas la réalité de l'économie Marocaine

/ \_\_ /

- Enseignement calqué sur l'occident / \_\_ /

- Autres (préciser) .....

18) Les Médias (Télévision, Radio) vous donnent ils des informations utiles pour vos études en Economie ?

Oui / \_\_ /

Non / \_\_ /

19) Préciser si ce sont des éléments de culture générale ou des instruments d'analyse économique liés à votre formation ?

.....  
.....

20) Regardez-vous le journal télévisé ?

Oui / \_\_ /

Non / \_\_ /

Tous les jours / \_\_ /

Une fois par semaine / \_\_ /

Quelquefois / \_\_ /

21) Etes-vous intéressé par une émission économique à la télévision ou à la radio ?

Oui / \_\_ /

Non / \_\_ /

Si oui laquelle ?

Quel intérêt présente ce genre d'émission pour vous ?

.....  
.....

22) Lisez-vous un journal ou une revue spécialisé(e) en information économique ?

oui / \_\_ /

Non / \_\_ /

Si oui lequel ou laquelle ? ( préciser)

# I- Apprehension des termes et expressions économiques

23) Parmi les significations suivantes, choisissez celle qui vous semble être la meilleure.

- |                   |  |         |
|-------------------|--|---------|
| - La production   | 1) Création de richesse  | / ___ / |
|                   | 2) combinaison des facteurs de production                                    | / ___ / |
|                   | 3) transformation des facteurs de production en out-put                      | / ___ / |
| - La consommation | 1) la consommation c'est la demande  | / ___ / |
|                   | 2) satisfaction des besoins à partir de la destruction des biens et services | / ___ / |
|                   | 3) satisfaction des besoins matériels  | / ___ / |
| - Entreprise      | 1) lieu de production  | / ___ / |
|                   | 2) circuit de production et distribution                                     | / ___ / |
|                   | 3) entité socio économique   | / ___ / |
| - Marché          | 1) lieu de rencontre de l'offre et la demande                                | / ___ / |
|                   | 2) interaction de l'offre et la demande d'un seul bien                       | / ___ / |
|                   | 3) Espace d'échange  | / ___ / |
| - Epargne         | 1) Partie non consommé du Revenu   | / ___ / |
|                   | 2) Thésaurisation  | / ___ / |
|                   | 3) Consommation différée dans le temps                                       | / ___ / |
| - Inflation       | 1) Hausse des prix de tous les biens   | / ___ / |
|                   | 2) Hausse continue et commulative du niveau général des prix                 | / ___ / |
|                   | 3) Dévaluation de la monnaie   | / ___ / |

24) Vous allez trouver ci-dessous une liste de termes utilisés en Economie, classer les par groupe ( A, B, C, D, E ) en rassemblant dans une même grille les mots correspondant au titre de chaque groupe.

LISTE

- |                     |               |                    |
|---------------------|---------------|--------------------|
| 1) Production       | 16) Vente     | 31) Terre          |
| 2) Valeur           | 17) Impôt     | 32) Etat           |
| 3) Marchandise      | 18) Chèque    | 33) Inflation      |
| 4) Richesse         | 19) Achat     | 34) Besoin         |
| 5) Travail          | 20) Offre     | 35) Salaire        |
| 6) Patrimoine       | 21) Banque    | 36) dépense        |
| 7) Capital          | 22) Demande   | 37) Recette        |
| 8) Epargne          | 23) Revenu    | 38) Marché         |
| 9) Investissement   | 24) Prix      | 39) Equilibre      |
| 10) Consommation    | 25) Chômage   | 40) Famille        |
| 11) Monnaie         | 26) Profit    | 41) Valeur d'usage |
| 12) Entreprise      | 27) Intérêt   | 42) Emploi         |
| 13) Ouvrier         | 28) Patron    | 43) Client         |
| 14) Ménage          | 29) Commerce  | 44) Grève          |
| 15) Pouvoir d'achat | 30) Fiscalité | 45) Conjoncture    |

N.B. : Un même mot peut être utilisé dans un ou plusieurs groupes  
Un groupe comprend un minimum de deux mots

<u>Groupe A</u> <u>Agent Economique</u>	<u>Groupe B</u> <u>Production</u>	<u>Groupe C</u> <u>Répartition</u>	<u>Groupe D</u> <u>Distribution et Echange</u>	<u>Groupe E</u> <u>Consommation</u>

25) A quoi pensez-vous lorsque vous entendez le mot "monnaie"  
Indiquez : les mots qui vous viennent à l'esprit de 5 à 10 mots.

<b>Monnaie</b>	1) Richesse /___/	6) Sou /___/
	2) Banque /___/	7) Bijou /___/
	3) Pièces /___/	8) Métal /___/
	4) Chèque /___/	9) Crédit /___/
	5) Epargne /___/	10) Patrimoine /___/

26) Sur la liste suivante qui comporte 9 items se rapportant à la monnaie chercher la bonne réponse pour chaque groupe d'items :

3 ITEMS CONCERNANT LA NATURE DE LA MONNAIE

- 1/ la monnaie c'est l'or /\_\_\_/
- 2/ la monnaie est une marchandise comme les autres /\_\_\_/
- 3/ la monnaie est un phénomène social /\_\_\_/

3 ITEMS SE RAPPORTANT AUX FORMES DE LA MONNAIE

- 1/ la monnaie est l'ensemble des dépôts à vue dans les banques et les caisses d'épargne /\_\_\_/
- 2/ la monnaie c'est les pièces plus les billets et les chèques /\_\_\_/
- 3/ la monnaie c'est le crédit bancaire /\_\_\_/

3 ITEMS SE RAPPORTANT AUX FONCTIONS DE LA MONNAIE

- 1/ la monnaie est un capital /\_\_\_/
- 2/ la monnaie est un moyen de paiement /\_\_\_/
- 3/ la monnaie est à la fois un moyen d'échange ,un étalon de mesure et une réserve de valeur /\_\_\_/

27) Choisissez parmi les expressions celle qui pour vous définit le mieux chaque mot.

1/ BANQUE CENTRALE

- Banque chargée de l'émission nationale de la monnaie et de l'application des mesures de politique monétaire
- Banque dont la mission est d'accorder des prêts
- Banque finançant les grands projets

2 / MONNAIE DIVISIONNAIRE

- Forme ancienne de la monnaie marchandise
- Monnaie émise par les différentes banques privées
- Pièces de monnaie émises par la banque centrale

3 / MASSE MONÉTAIRE

- Ensemble des moyens de paiement mis à la disposition des agents économiques .
- Ensemble de créances constitués des disponibilités monétaires et quasi-monétaires.
- Moyen de règlement dont un Etat dispose pour financer le solde des opérations commerciales et financières.

4 / MARCHÉ FINANCIER

- Lieu de rencontre de l'offre et de la demande de monnaie fiduciaire à court terme.
- Lieu de rencontre de l'offre et la demande des capitaux à long terme.
- Conditions auxquelles se traite un emprunt obligatoire à moyen terme.



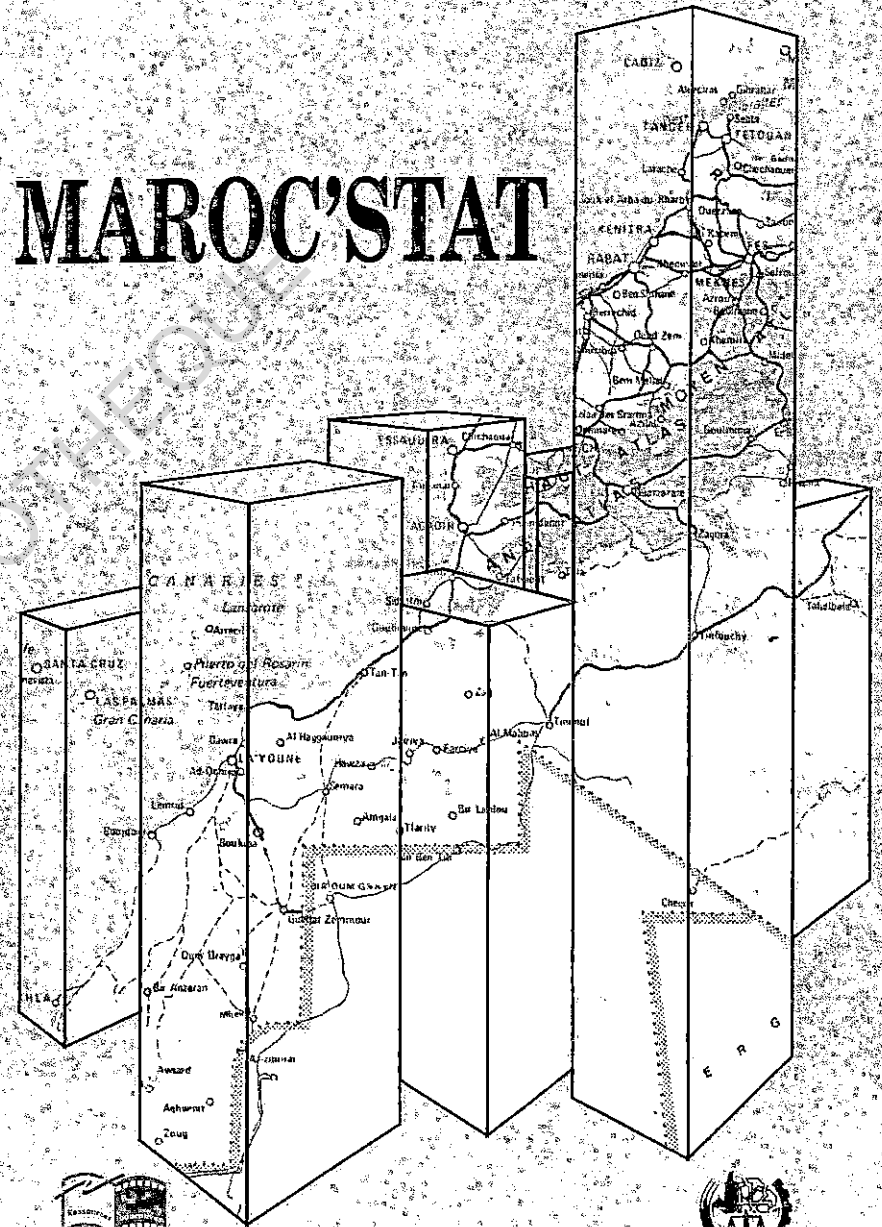
## **ANNEXES 3 :**

Copie du logiciel MarocStat

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

# MAROC'STAT

MAROC'STAT



CENTRE REGIONAL DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE  
Allée de la Citadelle - 34064 MONTPELLIER Cedex 2 - FRANCE  
Téléphone: (33) 67 60 74 66 • Télécopie: (33) 67 60 61 19

UNIVERSITE SIDI MOHAMED BEN ABDELLAH  
FACULTE DES SCIENCES JURIDIQUES, ECONOMIQUES ET SOCIALES  
FES - MAROC

Téléphone: (212) (5) 64 16 64 / (212) (5) 64 21 72 • Télécopie: (212) (5) 64 13 04



CRDP Languedoc-Roussillon  
Montpellier • FRANCE



Faculté des Sciences Juridiques  
Economiques et Sociales  
Fès • MAROC

## **PRÉSENTATION DE MAROC'STAT**

Maroc'Stat représente une composante essentielle du projet d'action intégrée 89/366 portant sur la didactique de l'enseignement des sciences économiques.

Il constitue l'aboutissement d'un travail mené conjointement par la Faculté de Droit de Fès (Maroc), l'IRPEACS-CNRS d'Ecully (France) et le CRDP de Montpellier (France).

Son élaboration correspond à cinq objectifs, fixés initialement par le projet d'action intégrée :

- initier, au sein de la Faculté de Droit de Fès, des travaux de recherche sur la didactique de l'enseignement des sciences économiques,
- contribuer à la réalisation de supports pédagogiques appropriés à cette fin,
- susciter, à travers ces supports, une collaboration d'un côté entre les enseignements secondaire et supérieur et, de l'autre, entre l'université et son environnement économique et social,
- produire un outil permettant à ses utilisateurs potentiels (étudiants, personnels des entreprises...) d'être en mesure de s'approprier de façon autonome un savoir économique, de plus en plus complexe à saisir parce qu'évoluant dans un contexte de plus en plus empreint d'imprévisibilité, d'aléas, d'interdépendances croissantes et de globalité,
- enfin, offrir aux chercheurs un outil pour suivre l'évolution des indicateurs les plus pertinents de l'activité économique, à l'échelle nationale et internationale, et pour procéder à la mise en œuvre des interrelations les plus à même de traduire leurs préoccupations en matière de recherche.

La réalisation de ces objectifs n'aurait pas été possible sans le travail remarquable effectué par les équipes impliquées dans le projet, car durant les quatre années qui ont couvert l'action intégrée plusieurs travaux préalables ont été accomplis :

- une recherche sur l'état de l'art en didactique, réalisée en 1990 ;
- une contribution à l'encyclopédie de l'économie et de législation, parue chez Hachette en 1991 et rééditée en 1994 ;
- l'organisation de plusieurs séminaires au profit des étudiants des premier, second et troisième cycles de sciences économique de la Faculté de Droit de Fès, portant sur les techniques d'enquête et de mode d'élaboration des banques de données informatisées ;
- la préparation d'une thèse sur la didactique de l'enseignement de l'économie et de la législation, s'appuyant sur des enquêtes réalisées auprès d'un échantillon représentatif

- d'enseignants, d'étudiants et d'enseignements de l'économie et de la gestion, au niveau des principales Facultés de Droit dont dispose le Maroc ;
- la réalisation d'une base de données reconstituant les principaux indicateurs de l'activité économique du Maroc
  - et l'élaboration, avec le concours d'enseignants du secondaire, d'un fichier d'exercices d'économie correspondant à la nomenclature proposée par Maroc'Stat.

Pour toutes ces raisons réunies, Maroc'Stat est l'œuvre d'un réel travail collectif de longue haleine. Il est également le fruit d'un véritable partenariat entre les institutions d'enseignement et de recherche du Maroc et de la France.

Son intérêt est qu'il permet, non seulement de disposer d'une base de données informatisées sur l'économie marocaine, mais aussi d'ouvrir de nouvelles perspectives en matière de didactique de l'enseignement et de la recherche en sciences économiques.

*Michel PARISET, Ahmed SILEM, Driss GUERRAOUI, J.P. COMERT*

### REMERCIEMENTS

*L'élaboration de Maroc'Stat a bénéficié de la collaboration de :*

- *Amina MAGDOUD, Doctorante en Sciences Economiques, Faculté de Droit de Fès,*
- *Meryem MAKOUÏ, Informaticienne, Faculté de Droit de Fès,*
- *Naïma TACHFINE, Professeur du secondaire, Académie de Fès,*
- *Abderrazak EL HIRI, Professeur du secondaire, Académie de Fès.*

*Qu'ils trouvent ici l'expression de nos plus vifs remerciements.*

## POUR BIEN DÉBUTER AVEC MAROC'STAT (Prise en main)

Ce chapitre propose une initiation "pas-à-pas" à MAROC'STAT. Il contient des indications détaillées, destinées aux personnes qui n'ont pas une grande habitude de l'utilisation du micro-ordinateur. Une connaissance correcte du clavier est toutefois nécessaire. L'exemple proposé ne permet qu'une approche, forcément très partielle, des fonctionnalités du logiciel. L'essentiel est d'en comprendre la démarche et d'assimiler les diverses étapes (d'abord rechercher un tableau, éventuellement l'adapter dans sa forme et le traiter par calcul numérique et par graphique). Une fois comprises les fonctions présentées ici, qui sont les plus fréquemment utilisées, les autres utilisations du logiciel peuvent être, avec l'appui de l'aide en ligne, assimilées sans difficulté.

Après avoir installé le logiciel sur votre disque dur (en exécutant le programme INSTALL de la disquette), tapez MSTAT pour démarrer le logiciel. Dans ce qui suit, il est conseillé de respecter scrupuleusement la marche à suivre.

### 1. Accès à un tableau de données statistiques

Comme dans beaucoup de recueils usuels de statistiques, les tableaux de MAROC'STAT sont répartis en chapitres et sous-chapitres. L'accès à un tableau suppose donc d'abord le choix d'un chapitre, puis celui d'un sous-chapitre.

Sur votre écran est affichée la liste des chapitres. A droite un compteur indique le numéro du chapitre désigné (c'est-à-dire celui qui est mis en évidence par une couleur différente) et le nombre total de chapitres. Notez sous le titre du dernier chapitre édité à l'écran une petite flèche vers le bas : elle suggère qu'il y a d'autres chapitres. Avec les touches FLÈCHES verticales du clavier, déplacez-vous dans la table des chapitres. Vous pouvez ainsi prendre connaissance des principaux sujets sur lesquels porte votre base de travail.

Sélectionnez le dernier chapitre Relations extérieures. Pour ce faire, mettez-le d'abord en évidence puis tapez sur ENTER. La liste des sous-chapitres est affichée à l'écran. Le nom du chapitre est indiquée en haut. Sélectionnez le sous-chapitre Commerce extérieur (sauf Agriculture). C'est maintenant une liste de tableaux qui est éditée à l'écran. Vous êtes "en bas" de l'arborescence. Pour remonter, il vous suffirait d'appuyer sur Esc.

Choisissez le tableau **Exportations par zone**.

Une première page-écran indique la source du tableau. Parfois vous y trouverez aussi des notes explicatives. Appuyez sur une touche pour accéder aux données statistiques.

## 2. Présentation du tableau

Le tableau est à 2 dimensions, il est composé de données numériques et d'intitulés (fig.1).

Comme il n'a que 5 colonnes (les 5 continents), sa largeur est celle de l'écran. Les séries sont ici des séries chronologiques continues, de périodicité annuelle, débutant en 1973. Avec les flèches verticales, vous pouvez accéder aux dernières lignes. L'unité est indiquée en haut à gauche.

Bien que cela n'apparaisse pas dans ce tableau, il faut savoir que chaque ligne et chaque colonne a deux intitulés : un intitulé abrégé (celui que vous voyez sur l'écran), de 10 caractères maximum, et un intitulé complet. Les intitulés complets sont accessibles par les touches L et C.

EXPORTATIONS PAR ZONE					
millions DHS	Europe	Amérique	Afrique	Asie	Océanie
1973	3134	127	222	248	4
1974	6210	442	344	430	19
1975	5399	214	300	310	15
1976	4752	327	234	251	15
1977	4817	387	274	375	8
1978	5110	413	291	440	7
1979	6274	478	281	587	2
1980	7748	531	348	1011	7
1981	9113	509	627	1745	9
1982	9515	521	430	1970	4
1983	11045	547	556	2571	5
1984	13802	723	920	3621	44
1985	16178	735	1131	3629	67
1986	15965	1020	1081	3988	49
1987	16975	1316	1626	3296	176
1988	19825	1558	2135	5927	306
1989	20634	1992	2289	3830	226
1990	25137	1351	2726	5528	116
1991	24861	1671	3742	6919	90
1992	23065	2118	3205	5456	115
1993	23041	3599	2165	5387	174

Fig. 1. Le tableau d'origine

## 3. Le Menu Tableaux

MAROC'STAT comporte plusieurs menus. Le menu Tableaux, visible au bas de votre écran, propose un ensemble d'utilitaires et de fonctions qui permettent de "gérer" le tableau. En appuyant successivement sur chaque touche fonction vous en aurez un rapide aperçu (pour l'instant n'exécutez pas les fonctions) :

- F1 vous permet d'accéder à l'aide
- F2 regroupe quelques utilitaires, notamment l'impression et la sauvegarde sur disque d'un tableau
- F3 propose diverses fonctionnalités de modification directe de la structure et du contenu du tableau
- F4 et CTRL + F4 regroupent les fonctions de calcul numérique
- F5 permet de joindre un autre tableau au tableau édité à l'écran
- F6 vous donne accès aux graphiques et aux cartes

La deuxième bannière du menu est accessible par la touche F7 :

- F8 met à votre disposition une petite calculette
- F9 rappelle à l'écran le tableau d'origine (celui que vous avez chargé depuis la table et que vous avez peut-être modifié ensuite)
- F10 entraîne l'arrêt du programme.

Appuyez de nouveau sur F7 pour revenir au premier menu.

## 4. L'aide

A tout moment vous disposez d'une aide avec la touche F1. Par exemple en appuyant sur cette touche quand un tableau est affiché à l'écran, et en choisissant Aide sur le tableau courant, vous obtiendrez le rappel des fonctions d'information sur le tableau (comme la visualisation des intitulés intégraux que nous venons de voir) et de déplacement du tableau sur l'écran - fonctions qu'il faut connaître si - ce qui n'est pas le cas ici - la taille du tableau dépasse celle de l'écran.

Déplacez le texte de l'aide dans la fenêtre en actionnant les touches FLÈCHES verticales. Tapez ESC pour sortir de l'aide.

En appuyant de nouveau sur F1, mais en choisissant cette fois-ci Index, vous afficherez tous les mots-clés du menu Tableaux. Vous pouvez en sélectionnant des mots-clés accéder directement à tous les textes d'aide.

## 5. Suppression de lignes, permutation

Nous allons maintenant "transformer" le tableau à l'écran dans le but d'en faire un objet d'analyse plus commode, mieux adapté<sup>1</sup>.

Le tableau est trop grand. Nous allons d'abord réduire sa dimension en sélectionnant un nombre limité de données pour mettre en valeur l'évolution de la destination par continent des exportations.

Convenons de ne conserver que les années 1973, 1983, 1993, ce qui revient, pour Maroc'Stat, à éliminer les autres années. Pour ce faire appuyez sur F3:Modif, validez sur Suppression lignes/colonnes et validez enfin sur suppression de lignes. L'année 1973 apparaît en évidence. Avec la flèche verticale et la touche Enter sélectionnez d'abord l'année 1974. Sélectionnez ensuite l'année 1982, appuyez sur Enter, et constatez que toutes les années situées entre 1974 et 1982 ont "disparu". Rendez-vous ensuite sur l'année 1984, validez, puis sur 1992 et validez de nouveau. Un deuxième groupe d'années se trouve éliminé. Ne restent que les trois années qu'on a convenu de conserver.

La taille du tableau se trouve fortement réduite (Fig. 2). Pour en rendre la lecture encore plus confortable, permutez les lignes et les colonnes (F3:Modif, Permutation). Le tableau a maintenant 5 lignes et 3 colonnes.

EXPORTATIONS PAR ZONE (1973, 1983, 1993)

millions DHS	1973	1983	1993
Europe	3134	11045	23041
Amérique	127	547	3599
Afrique	222	556	2165
Asie	248	2571	5387
Océanie	4	5	174

Fig. 2. Le tableau réduit.

Afin de préparer des traitements ultérieurs, enregistrons ce tableau sur le disque. Tapez F2:Util., puis choisissez successivement Sauvegarde, Format normal, Créer un nouveau tableau. Baptisez ensuite le nouveau tableau en conservant le titre d'origine, mais en lui ajoutant "1973, 1983, 1993" (utilisez la touche End pour accéder d'un coup à la fin du titre proposé par défaut).

Le tableau a été sauvé, comme vous pouvez le constater en tapant sur Esc pour quitter le tableau courant. Le nouveau tableau est le dernier de la liste (utilisez la flèche verticale pour le faire

<sup>1</sup> rappelons que ces manipulations ont pour objet de proposer une initiation aux fonctions de base du logiciel et non d'analyser le commerce extérieur du Maroc.

apparaître). Notez qu'un petit signe (\*) en début de titre vous rappelle que ce tableau a été créé par vous. Ce caractère peut, si vous le voulez, être retiré en modifiant le titre du tableau (par F2:Util).

Sélectionnez ce tableau pour revenir aux données. Nous allons maintenant le soumettre à des traitements numériques et graphiques.

## 6. Calcul de proportions et d'indices

Successivement nous allons mettre en valeur, pour chaque année, la structure des exportations marocaines selon leur destination, puis l'évolution de ces exportations par continent destinataire. Le premier traitement nous conduira à calculer des pourcentages (pour répondre à une question du type : "en telle année, quelle fut la part des exportations destinées à l'Europe ?"), et le deuxième à calculer des indices.

Pour calculer les proportions, appuyez sur F4:Calcul, puis Proportions, et par rapport aux totaux des colonnes (nous allons en effet calculer les proportions colonne par colonne). Maroc'Stat demande : "Calcul préalable des totaux des colonnes ?". En effet le calcul va ici consister à rapporter chaque donnée au total de la colonne correspondante. Le total n'étant pas déjà dans le tableau (on aurait pu imaginer une ligne "Ensemble des exportations"), il convient qu'il soit calculé. On répondra donc OUI à la question (en validant simplement).

EXPORTATIONS PAR ZONE (EN %)

%	1973	1983	1993
Europe	83.9	75.0	67.0
Amérique	3.4	3.7	10.5
Afrique	5.9	3.8	6.3
Asie	6.6	17.5	15.7
Océanie	0.1	0.0	0.5

Fig. 3. Les données du tableau sont transformées en proportions

Le calcul est instantanément fait (fig. 3), mettant notamment en valeur d'une part l'importance de l'Europe, d'autre part son recul relatif dans les exportations marocaines<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> L'Océanie en 1983 était la destination de 0.03 % des exportations marocaines. Cette donnée apparaît si on demande l'édition des statistiques avec 2 décimales (F3:Modif, Modif.décimales)

Pour opérer le deuxième traitement, récupérez d'abord le tableau d'origine, celui qui est sauvegardé sur la disquette, en appuyant sur F9 (il est inutile de remonter à la table des tableaux). Nous allons maintenant transformer ce tableau en tableau d'indices en choisissant 1973 pour base 100.

#### EXPORTATIONS PAR ZONE (INDICES)

	1973	1983	1993
Europe	100	352	735
Amérique	100	431	2834
Afrique	100	250	975
Asie	100	1037	2172
Océanie	100	125	4350

Fig. 4. Les données du tableau sont transformées en indices (base 100 en 1973).

Appuyez sur F4:Calcul, puis choisissez Indices, puis base 100 : une colonne. L'année 1973 est mise en évidence, validez. La très forte poussée (relative) des exportations marocaines de l'Océanie apparaît ici avec force, ce qui n'était pas le cas dans le tableau précédent. Il se confirme par ailleurs que le recul de la part de l'Europe dans les exportations marocaines n'empêche pas une forte progression de celles-ci en valeur puisqu'elles ont été multipliées par plus de 7 en 20 ans (en valeur nominale tout du moins).

Vous pouvez évidemment modifier le choix de l'année de base pour le calcul d'indices : rendez-vous par exemple sur 1983 avec la flèche droite, validez : l'année 1983 devient l'année de référence.

Tapez ESC pour revenir au menu, et de nouveau Esc pour abandonner le tableau (confirmez l'abandon en validant sur OUI ou en tapant simplement sur la touche O).

Revenez au tableau Exportations par zone (le tableau que nous avons sélectionné au démarrage de cette prise-en-main).

#### 7. Graphiques

Deux types de graphique paraissent ici particulièrement indiqués : le diagramme circulaire (ou camembert) et les simples courbes - chacun correspond à une vision différente du tableau (transversale et chronologique).

Appuyez sur F6:Graph, sélectionnez Diagramme circulaire, puis sélectionnez lignes (ce sont les années que nous allons mettre en graphique).

Les données numériques du tableau sont maintenant cachées, elles sont remplacées par une fenêtre noire où va s'afficher le graphique. Les intitulés sont toujours visibles ce qui vous permet de choisir les variables à mettre en graphique. Choisissez 4 années (1973, 1980, 1987 et 1993). Les diagrammes sont tracés au fur et à mesure, ainsi que la légende. Sont bien mis en évidence dans ces graphiques d'une part l'importance de l'Europe et d'autre part son recul relatif, principalement au bénéfice de l'Asie. Tapez ensuite Q (pour quitter) pour revenir au tableau et tracer le deuxième graphique.

Appuyez sur F6:Graph, sélectionnez Courbes/Bâtons, puis sélectionnez colonnes. Validez ensuite pour sélectionner Europe. La courbe des exportations marocaines en direction de l'Europe est éditée dans la fenêtre. Les extrêmes de l'axe vertical sont les extrêmes de la série. Validez ensuite sur chacun des autres continents, et notez qu'à chaque tracé de courbe, les extrêmes sont, si besoin, réajustés.

La touche F7 vous permet ensuite d'éditer le graphique en plein écran et d'accéder à diverses fonctions supplémentaires. Appuyez sur Q pour revenir au tableau.

#### 8. Annexion

Nous allons maintenant profiter de la présence d'un tableau Importations par zone pour comparer les exportations et importations par continent et par année. Il faut pour cela utiliser simultanément les deux tableaux, c'est ce que permettent de faire les fonctions d'annexion.

Appuyez sur F5, choisissez Annexion par fusion - nous allons en effet fusionner les deux tableaux (exportations, importations) en un troisième, de même structure (même nombre de lignes et de colonnes) sur la base de l'opérateur soustraction. Sélectionnez le tableau Importations par zone, confirmez, puis choisissez l'opérateur de fusion soustraction. Les données du tableau obtenu (voir fig. 5, page suivante) résultent de la soustraction, case à case, des données du tableau courant (Exportations) et des données du tableau annexé (Importations), c'est-à-dire qu'on y trouve le solde par année et par continent du commerce extérieur marocain. Bien entendu ce tableau peut être mis en graphique. En cas d'édition sur imprimante, il conviendra d'en changer le titre<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> F3:Modif,Modif.légende, Titre.

## SOLDE DU COMMERCE EXTERIEUR PAR ZONE

millions DHS	Europe	Amérique	Afrique	Asie	Océanie
1973	-229	-686	-5	-30	2
1974	648	-981	-108	-420	15
1975	-1741	1573	118	-937	-23
1976	-3529	-1320	17	-1128	-15
1977	-5751	-1558	56	-1297	-2
1978	-3733	-1197	-15	-1151	-4
1979	-3514	-925	-3	-2236	-18
1980	-2883	-1311	-24	-2919	-11
1981	-3819	-2151	241	-4721	-2
1982	-6358	-2250	42	-4904	-80
1983	-3739	-3118	36	-4027	-19
1984	-4279	-4957	419	-6473	4
1985	-6051	4074	-234	-6550	-26
1986	-6060	-5084	-456	-903	-2
1987	-4951	4754	498	-2771	96
1988	-4851	-5379	1289	-671	231
1989	-10371	-4072	1064	4420	176
1990	-11835	-5399	-617	-4378	62
1991	-14143	-5846	81	-2558	29
1992	-16724	-5075	-499	-6340	-208
1993	-15242	512	-7336	-5437	-43

Fig. 5. Tableau résultant de la fusion par soustraction des tableaux Exportations par zone et Importations par zone.

## DÉFINITIONS ET NOTES MÉTHODOLOGIQUES

### Les sources statistiques

Au Maroc, les principales sources statistiques sont élaborées par la Direction de la Statistique qui relève du Ministère chargé de l'Incitation de l'Economie. En effet, ce service reste l'organe important et la source officielle essentielle d'élaboration des statistiques sur l'économie marocaine.

De ce fait, la Direction entreprend des enquêtes annuelles permanentes permettant d'obtenir un flux continu d'informations sur les principales caractéristiques socio-économiques du Maroc. Ces enquêtes fournissent directement des données sur l'éducation, la formation, l'activité économique, l'emploi, l'agriculture, l'industrie, l'échange, les finances, la démographie, les salaires et les prix.

La Direction de la Statistique entreprend aussi des recensements de la population. Ces recensements sur les indicateurs les plus pertinents de la population marocaine constituent une pièce maîtresse d'information. A cet égard, quatre recensements ont été accomplis : 1960, 1971, 1982 et 1994.

Les résultats de ces enquêtes et recensements sont pour la plupart publiés par l'annuaire statistique du Maroc. Ce document a constitué la source principale dans l'élaboration de notre banque de données sur l'économie marocaine.

### 1. L'annuaire statistique

C'est une source précieuse d'information et un outil indispensable à l'élaboration nationale des programmes intégrés de développement économique et social. Ce document rassemble et présente, sous une forme synthétique et commode, une gamme étendue et variée de renseignements se rapportant à tous les secteurs de l'économie marocaine.

### 2. Le Maroc en chiffres

Il s'agit d'un document statistique annuel publié par la Direction de la Statistique. C'est un outil qui récapitule de façon synthétique les principaux agrégats nationaux.



### 3. Etudes de conjonctures. Evolution et tendances

C'est une revue trimestrielle, publiée par la Direction de la Statistique. Ce document donne un aperçu sur l'évolution à court terme de certaines variables conjoncturelles pertinentes et une idée de ce que sera leur évolution dans un futur immédiat (le trimestre).

Les informations publiées dans ce document proviennent de sources diverses : enquêtes, données administratives et études. C'est un outil de travail approprié et facilement accessible.

### 4. La revue d'information de la BMCE

C'est une revue publiée chaque année par la Banque du Maroc en application de l'article 64 du dahir 23 hija 1378 (30 juin 1959).

### 5. Autres sources

Le système national d'information statistique s'est enrichi depuis 1990 de la création par une fondation privée d'un organisme : le Centre Marocain de Conjoncture, produisant un bulletin mensuel et un rapport annuel sur les principaux indicateurs de l'activité économique, financière et sociale du Maroc.

Il faut noter enfin, l'existence d'autres sources statistiques, notamment celles produites par les départements ministériels de l'emploi, de l'éducation, de la santé, de l'industrie et de l'agriculture. Ces sources restent toutefois parcellaires et fragmentées et ne peuvent être que d'un usage limité. Ainsi, on peut repérer les sources suivantes :

#### *L'industrie*

La plupart des données statistiques sont fournies sur la base d'enquêtes de production semestrielle menées par la Direction de la Statistique dans les domaines de l'industrie de transformation, de l'énergie et des mines et d'enquêtes annuelles sur l'industrie de transformation menées par le Ministère du Commerce et de l'Industrie.

#### *Le tourisme*

Les données statistiques sont élaborées à partir des rapports du Ministère du tourisme qui entreprend plusieurs études et enquêtes dans ce domaine, dont :

- enquêtes annuelles sur les dépenses et les motivations des touristes,
- enquêtes annuelles sur les entrées et les nuités touristiques,
- études sur le tourisme intérieur.

#### *L'agriculture*

Les données relatives à ce secteur proviennent principalement du Ministère de l'Agriculture et de la Réforme Agraire et de l'Office Interprofessionnel des Céréales et des Légumineuses.

#### *Le commerce extérieur*

L'administration des douanes et des impôts indirects est le principal organisme chargé de collecter les informations sur les échanges du Maroc avec l'extérieur. Elle reçoit des

informations sous forme de déclarations remplies, en huit exemplaires, par les importateurs et les exportateurs.

L'Office des Changes reçoit quotidiennement un exemplaire de ces déclarations qui sont codifiées au fur et à mesure de leur arrivée. Leur traitement se fait à la fin de chaque mois. L'Office des Changes publie annuellement un annuaire récapitulatif et un bulletin mensuel des principales informations sur les échanges commerciaux du Maroc.

#### *La monnaie et le crédit :*

Dans ce domaine, l'essentiel des informations sont l'œuvre de la Banque du Maroc. En effet, cet organisme, principal acteur de création monétaire, reste la source majeure de données statistiques dans le domaine monétaire et financier, surtout en ce qui concerne la monnaie et ses contreparties, les crédits et l'économie, les avoirs extérieurs et l'ensemble des opérations liées aux paiements internes et externes du Maroc.

## Définition des concepts

Les concepts utilisés dans ce produit sont ceux adoptés par le Système de la Comptabilité Nationale Marocaine (SCNM).

Au début des années 1970, la Direction de la Statistique s'est basée sur le système de comptabilité nationale révisé des Nations Unies de 1968 pour dégager un cadre comptable adapté à la réalité économique du pays et pouvant stimuler l'information statistique. C'est sur la base de ce cadre comptable que l'ensemble des concepts et notions utilisés sont puisés. De ce fait, et afin de rester conforme à la nomenclature précitée, nous avons repris dans la présente base de données le contenu des concepts tels que définis par la Direction de la Statistique en se contentant à ce niveau de l'essentiel des informations fournies.

### A. La population

Les renseignements relatifs aux caractéristiques démographiques et socio-économiques de la population du Maroc (structure par âge, sexe, état matrimonial...) proviennent soit des recensements (1960, 1971, 1982, 1994), soit des enquêtes auprès des ménages réalisées par la Direction de la Statistique.

#### *1. Taux de natalité*

Il est égal au nombre des naissances au cours de la période considérée rapporté à la population correspondante en milieu de période multiplié par cent.

#### *2. Taux de mortalité*

Nombre de décès en cours de période rapporté à la population correspondante en milieu de période multiplié par cent.

## B. La production

La production est une activité aboutissant à la création de biens et services ou de marques commerciales et engendrant la création d'un revenu par mise en œuvre de facteurs de production. La production ne s'achève que lorsque le bien parvient à l'utilisateur final, c'est-à-dire que le transport, le commerce et la distribution sont pris en compte comme des activités de production.

Le Produit Intérieur Brut (PIB) représente la différence entre la valeur de la production brute de toutes les branches de l'économie nationale et la valeur de la consommation intermédiaire de ces branches, à laquelle il faut ajouter les droits et taxes sur les importations.

En d'autres termes, le PIB n'est autre chose que la somme des valeurs ajoutées (production brute, consommations intermédiaires) augmentée des DTI. Le PIB concerne les activités suivantes :

- les activités primaires : agriculture, sylviculture et pêche,
- les activités secondaires : industrie extractive, énergie et eau, industrie manufacturière, bâtiment et travaux publics,
- les activités tertiaires : transports et communications, autres services, commerces,
- les administrations publiques.

La production intérieure brute est égale à la somme des valeurs ajoutées réalisées dans les activités primaire, secondaire et tertiaire (c'est la production marchande). La production non marchande est réalisée par les administrations publiques.

La production est marchande lorsqu'elle est acquise librement et lorsqu'il existe une liaison entre la quantité et la qualité du produit et le prix demandé, tel que l'on puisse considérer que celui-ci vise au moins à couvrir les coûts de production. La production non marchande comprend les services fournis par les administrations publiques à la collectivité, à titre gratuit ou quasi-gratuit.

## C. L'emploi

Dans la population totale on distingue la population active et la population inactive. La population active comprend les actifs et les chômeurs.

### 1. Les actifs occupés

Toutes les personnes âgées de 7 ans et plus déclarant spontanément avoir exercé une activité pendant les 24 heures ou les 30 jours qui précèdent la date de l'enquête.

### 2. Les chômeurs

Toutes les personnes âgées de 15 ans et plus déclarant spontanément ne pas avoir exercé une activité durant les 24 heures qui précèdent l'interview et avoir déclaré qu'elles sont à la recherche d'un emploi.

## D. Le revenu

La division de l'ordonnancement et du traitement informatique (relevant du Ministère des finances) constitue la principale source dans ce domaine. Elle est chargée de mandater, dans la limite des délégations qui lui sont données, les rémunérations du personnel civil et militaire de l'Etat.

### 1. Le revenu national brut disponible :

Il est égal à la somme des revenus disponibles de tous les agents résidents. Ce revenu est affecté à la consommation finale de biens et services et à l'épargne brute nationale. Il est calculé à partir du produit intérieur brut en lui ajoutant les revenus de la propriété et de l'entreprise et les transferts courants reçus du reste du monde nets des revenus de même nature versés au reste du monde.

### 2. Le Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti (SMIG) :

C'est le salaire minimum garanti par l'Etat que touchent les personnes âgées de 18 ans et plus et employées dans l'industrie, le commerce et les professions libérales.

### 3. Le Salaire Minimum Agricole Garanti (SMAG) :

C'est le salaire minimum garanti par l'Etat aux personnes âgées de 18 ans et plus employées dans l'agriculture.

## E. La consommation

On distingue la consommation finale et la consommation intermédiaire :

### 1. La consommation finale :

C'est la valeur des biens et services utilisés pour la satisfaction directe des besoins individuels et collectifs.

Les dépenses de consommation des ménages sont analysées selon les grands groupes de produits suivants : alimentation, habillement, habitation, équipement ménager, soins médicaux, transports et communications, loisirs et culture, autres biens et services.

### 2. La consommation intermédiaire :

C'est la valeur des biens autres que les biens de capital fixe et des services marchands consommés au cours de la période dans le processus courant de production.

## F. La monnaie

Les informations concernant la monnaie sont collectées auprès de Bank Al Maghrib.

### 1. La masse monétaire et quasi-monétaire se compose :

- des disponibilités monétaires, dont la liquidité est immédiate, constituées de la monnaie

fiduciaire (billet de banque et monnaie métallique) et de la monnaie scripturale qui se présente sous forme de simples écritures et correspond aux dépôts à vue auprès de l'institut d'émission, des banques de dépôts et des dépôts au centre des chèques postaux et au Trésor – des disponibilités quasi-monétaires qui sont moins liquides et correspondent aux dépôts à terme des particuliers et des entreprises auprès des banques commerciales.

**2. Les contreparties de la masse monétaire et quasi-monétaire se répartissent entre :**

- les avoirs extérieurs qui comprennent les avoirs en or et devises convertibles de l'institut d'émission, les disponibilités en DTS, les souscriptions au FMI et au Fonds Monétaire Arabe et les avoirs extérieurs des banques de dépôts ;
- les créances sur le trésor qui englobent les créances de l'institut d'émission des entreprises et des particuliers, le portefeuille d'effets publics et les dépôts des banques au trésor ;
- les crédits à l'économie accordés par l'institut d'émission et les banques de dépôts.

### G. Les finances publiques

Le terme budget désigne une prévision des recettes et des dépenses. Lorsqu'on parle de budget de l'Etat, il faut comprendre que c'est l'acte législatif qui prévoit et autorise annuellement les recettes et les dépenses de l'Etat et des collectivités locales.

Ainsi, chaque année, chaque Ministère prépare un programme des recettes et des dépenses ; l'ensemble de ces programmes ministériels est regroupé dans ce que l'on appelle la loi de finances qui est un projet présenté par le Ministère des Finances devant le parlement qui est chargé de le discuter. Après quoi le projet sera soumis au vote en vue de son application.

La loi de finances s'articule autour de trois rubriques principales :

- le budget général de l'Etat,
- les budgets annexes,
- les comptes spéciaux du trésor.

**1. Le budget général de l'Etat :**

En recettes, le BGE comprend essentiellement les impôts, les droits de douane, les droits d'enregistrement de timbres, les produits de monopoles et d'exploitations de l'Etat ainsi que les recettes d'emprunt.

En dépenses, le BGE comprend les dépenses de fonctionnement, les dépenses d'investissement et les dépenses de la dette.

A partir du BGE on calcule les soldes suivants :

- Recettes ordinaires : impôts plus droits de douane plus droits d'enregistrement et de timbres plus produits de monopoles et exploitations de l'Etat.
- Dépenses ordinaires : dépenses de fonctionnement plus dépenses de la dette.
- Solde ordinaire : recettes ordinaires moins dépenses ordinaires.

Lorsque ce solde est positif, il y a épargne publique. Dans le cas contraire, il s'agit d'une désépargne.

- Dépenses totales : dépenses ordinaires plus dépenses d'investissement.
- Solde budgétaire : recettes ordinaires moins dépenses totales.

Lorsque ce solde est positif, il s'agit d'un excédent budgétaire. Dans le cas contraire, il s'agit d'un déficit budgétaire qu'il convient de financer, soit par l'emprunt (interne ou externe), soit par la création monétaire.

**2. Les budgets annexes :**

Il s'agit des recettes et dépenses effectuées par l'imprimerie officielle, la conservation foncière, la RTM et les directions portuaires.

**3. Les comptes spéciaux du Trésor :**

Il s'agit des opérations qui ont un caractère particulier.

### H. Les indices de prix

La Direction de la Statistique mène des enquêtes périodiques dans le domaine des prix. Les données obtenues à partir des enquêtes servent à l'élaboration des indices des prix qui permettent de suivre la conjoncture économique du pays, en particulier le niveau général des prix et l'évolution des prix sur les différents marchés. Au Maroc, trois types d'indices sont calculés :

**1. Indices à la production industrielle et minière :**

Ces indices permettent de saisir les variations des prix à la production de 171 articles qui représentent l'ensemble de l'activité industrielle, énergétique et minière. L'année de base est juillet 1975-juin 1976.

Les produits considérés dans cet indice sont ceux qui font l'objet d'une production ou d'une transformation sur le territoire marocain.

La formule employée pour le calcul de cet indice est celle de Laspeyres.

**2. Indices des prix de gros :**

L'objectif principal de cet indicateur est de caractériser l'évolution globale des prix de gros pratiqués sur le territoire national.

Le nombre d'articles concernés par cet indice est de 231 dont 77 agricoles et 154 industriels.

Le grossiste est défini comme étant le premier vendeur en grosses quantités après le producteur (ou l'importateur) sur le marché local.

L'année de base pour le calcul de cet indice est 1977 ; la méthode de calcul est celle de Laspeyres.

**3. Indices du coût de la vie :**

Appelé aussi indice des prix à la consommation, l'indice du coût de la vie (ICV) permet de suivre l'évolution du niveau de vie de la population. Un nouvel ICV est venu remplacer l'ancien. Pour le calcul de ce nouvel indice :

- l'année de base est 1989 (au lieu de mai 1972-avril 1973 dans l'ancien),
- les prix sont prélevés dans 11 villes (au lieu de 8 dans l'ancien),
- le panier des produits comporte 385 articles (au lieu de 210 dans l'ancien).

Ces produits sont répartis en huit grands groupes :

- \* Alimentation (pondération 45,2 %).
- \* Habillement (pondération 7,5 %).
- \* Habitation (pondération 12,5 %).
- \* Equipement ménager (pondération 5,3 %).
- \* Soins médicaux (pondération 4,7 %).
- \* Transports et communication (pondération 7,6 %).
- \* Loisirs et culture (pondération 4,7 %).
- \* Autres biens et services (pondération 12,5 %).

## I. Le commerce extérieur

Les échanges extérieurs sont comptabilisés dans la balance commerciale et la balance des paiements avec l'étranger.

### 1. La balance commerciale

La balance commerciale enregistre pour une période, généralement l'année, les importations et les exportations de biens pour les rubriques suivantes :

- Alimentation, boissons et tabac.
- Energie et lubrifiants.
- Produits bruts.
- Demi-produits.
- Biens d'équipements.
- Biens de consommation.

Les importations comprennent tous les biens neufs ou d'occasion qui, à titre gratuit, entrent définitivement sur le territoire économique.

Les exportations comprennent tous les biens neufs ou d'occasion qui, à titre gratuit, sortent définitivement du territoire économique.

Les importations et les exportations sont évaluées au moment où elles transitent par les bureaux de douane, aux postes frontières, aux ports et aux aéroports. C'est pourquoi les importations sont évaluées CAF (coût, assurance, fret) et les exportations sont évaluées FOB (Free on Board). Pour l'évaluation CAF, le coût, l'assurance et le fret sont compris. Pour l'évaluation FOB, les coûts de port et l'assurance ne sont pas compris.

### 2. La balance des paiements

On appelle balance des paiements un document qui récapitule les règlements effectués au cours d'une période donnée (généralement l'année) et leurs soldes entre les résidents du Maroc et les résidents des pays étrangers.

La balance des paiements se décompose en différents titres :

- le compte courant qui enregistre l'ensemble des opérations portant sur les biens et les services (détaillés) ainsi que les transferts unilatéraux (privés et publics),
- les capitaux non monétaires qui retracent l'ensemble des opérations financières portant sur des opérations de crédit commercial, d'investissement direct ou de portefeuille et de prêts réalisés par le secteur privé et le secteur public,
- les facilités du FMI qui retracent les opérations avec le FMI en vue de couvrir le déficit de la balance des paiements.

## J. Les régions

Au niveau de l'administration économique, le Maroc est divisé en 7 régions qui sont :

### 1. La région du Sud : 12 provinces et 2 préfectures

Boujdour, Es-Smara, Guelmin, Laâyoune, Ouarzazate, Oued Ed Dahab, Tan-Tan, Taroudant, Tata, Tiznit, Agadir-Ida-Ou-Tanane, Chtouka-Aït Baha, Inezgane-Aït Melloul et Assa-Zag.

### 2. La région du Tensift : 5 provinces et 3 préfectures

El Kalaâ Des Sraghna, Essaouira, Safi, Marrakech-Ménara, Marrakch-Médina, Sidi Youssef ben Ali, Chichaoua, El Haouz.

### 3. Les régions du Centre : 6 provinces et 8 préfectures

Azilal, Béni-Mellal, Ben Slimane, Aïn Chok-Hay Hassani, Aïn Sebaâ-Hay, Mohammadi, Al Fida-Derb Siltan, Ben M'sik-Sidi Othmane, Casablanca-Anfa, Mohammadia, El Jadida, Khroubiga, Settat, Sidi Bernoussi-Zénata, Méchouar de Casablanca.

### 4. La région du Nord-Ouest : 7 provinces et 3 préfectures

Chefchaouen, Kénitra, Khémisset, Rabat, Salé, Skirat-Témara, Sidi Kacem, Tanger, Tétouan et Larache.

### 5. La région du Centre-Nord : 5 provinces et 3 préfectures

Al Hoceïma, Boulemane, Taounate, Taza, Sefrou, Fès Jdid-Dar Dbibagh, Zouagha Moulay Yacoub, Fès Médina.

### 6. La région du Centre-Sud : 4 provinces et 2 préfectures

Errachidia, Ifrane, Khénifra, Mèknès-El Menzah, El Ismaïlia, Elhajeb.

C'est sur la base de ces données conceptuelles et de ces sources statistiques que s'est effectuée l'élaboration de la présente banque de données sur le Maroc.

## ANNEXE

### *Les tableaux de la base de données*

#### ■ CHAPITRE I. POPULATION ET SOCIÉTÉ

##### 1. INDICATEURS DÉMOGRAPHIQUES

*Population par milieu (aux recensements)*  
*Population par région (aux recensements)*  
*Population selon l'âge et le sexe (aux recensements)*  
*Population et de la densité depuis 1970 (séries annuelles)*  
*Taux bruts de natalité par région et milieu*  
*Taux bruts de fécondité par région et milieu*  
*Taux bruts de mortalité par région et milieu*  
*Espérance de vie à la naissance par sexe, milieu et région*

##### 2. SANTÉ

*Effectif des médecins*  
*Médecins du secteur privé par spécialité*  
*Médecins du ministère de la santé publique par spécialité*  
*Effectif des pharmaciens selon les régions*  
*Effectif des chirurgiens-dentistes selon les régions*

##### 3. ENSEIGNEMENT

*Ecoles coraniques et établissements préscolaires modernes*  
*Enseignement secondaire public selon les sections et le sexe*  
*Enseignants du secondaire selon la discipline*  
*Effectif des étudiants de l'enseignement supérieur*  
*Effectif des étudiants selon les universités*  
*Étudiants en D.E.S. selon les disciplines*  
*Étudiants du doctorat d'État selon les branches*  
*Enseignement technique selon les sections*

## ■ CHAPITRE II. PRODUCTION AGRICOLE ET ALIMENTAIRE

### 1. CULTURES

*Commercialisation des principales céréales*

*Légumineuses : superficies*

*Légumineuses : récoltes*

*Légumineuses : rendements*

*Production d'agrumes*

*Coton : superficies*

*Coton : production*

*Coton : rendements*

*Betterave sucrière et production de sucre correspondante*

*Culture de la canne à sucre et la production de sucre corré*

*Oléagineux : superficies*

*Oléagineux : production*

*Oléiculture*

*Production de vins*

### 2. ELEVAGE ET PRODUCTION DE VIANDE

*Recensement du cheptel*

*Abattages contrôlés : nombre de bêtes*

*Abattages contrôlés : poids*

### 3. PECHE

*Pêches maritimes*

*Evolution de la production de la pêche maritime nationale*

### 4. FORETS ET INDUSTRIE DU BOIS

*Evolution de la production forestière*

*Exportation des produits forestiers*

*Superficie des forêts*

### 5. COMMERCE EXTERIEUR DE PRODUITS AGRICOLES

*Exportations totales de primeurs*

*Exportations de primeurs vers la France*

*Exportations d'agrumes*

*Importations de produits alimentaires*

*Exportations de produits alimentaires*

*Importations de produits bruts d'origine animale et végétale*

*Importations de produits agricoles : biens d'équipement*

### 6. CEREALES

*Evolution des superficies des céréales principales*

*Evolution de la production des céréales principales*

*Evolution des rendements des céréales principales*

### 7. INDUSTRIES AGRICOLES ET ALIMENTAIRES

*Activité de l'industrie sucrière*

*Production laitière*

## ■ CHAPITRE III. PRODUCTION NON AGRICOLE

### 1. PRODUCTION INDUSTRIELLE

*1970-1972*

*1973-1978*

*1979-1982*

*1983-1987*

*1988-1993*

### 2. ENTREPRISES INDUSTRIELLES

*Entreprises industrielles selon le secteur d'activité*

*Entreprises industrielles selon les régions*

### 3. AUTOMOBILES

*Effectif des véhicules selon les régions*

*Voitures de tourisme selon la nationalité et la marque*

### 4. TOURISME

*Evolution des entrées de touristes*

*Evolution des recettes touristiques*

*Nuitées touristiques selon la catégorie d'hébergement*

*Entrées de touristes étrangers par nationalité*

*Balance touristique*

*Evolution des transferts des R.M.E.*

### 5. HABITAT

*Autorisations de construire délivrées par région*

*Prix moyen du m<sup>2</sup> des constructions par région*

## 6. PRODUCTIONS MINIERES

- Principales productions minières (en volume)*
- Principales productions minières (en valeur)*
- Exportations des principaux produits miniers*

## ■ CHAPITRE IV. COMPTES NATIONAUX : PRINCIPAUX AGREGATS

### 1. P.I.B.

- Taux d'accroissement du P.I.B. par grande période*
- P.I.B. par secteur d'activité*
- P.I.B. par grande branche*
- Part des importations dans le P.I.B.*

### 2. REVENU NATIONAL, CONSOMMATION ET EPARGNE

- Evolution de la consommation finale nationale*
- Evolution de la consommation finale privée*
- Evolution du revenu national brut*
- Evolution des affectations du revenu*
- Evolution de l'épargne nationale brute*

### 3. INVESTISSEMENT

- Evolution des composantes de l'investissement*
- Evolution des investissements industriels*
- Investissements étrangers par secteur*

## ■ CHAPITRE V. EMPLOI, REVENUS, PRIX

### 1. POPULATION ACTIVE ET CHOMAGE

- Population active selon la situation dans la profession*
- Population active urbaine par branche d'activité*
- Taux d'activité de la population urbaine selon l'âge*
- Taux de chômage de la population urbaine selon l'âge*

### 2. EMPLOIS D'ETAT

- Personnel de l'Etat et masse salariale annuelle servie*
- Personnel de l'Etat selon l'âge et le sexe*
- Répartition géographique du personnel de l'Etat*

### 3. PRIX

- Indice des prix de gros par secteur*
- Indice du coût de la vie*

### 4. SALAIRE MINIMUM

- Salaires minimum garanti*

## ■ CHAPITRE VI. MONNAIE ET FINANCES

### 1. MONNAIE ET CREDIT

- Evolution de la masse monétaire et de ses composantes*
- Composantes de la monnaie scripturale*
- Contreparties des disponibilités monétaires et quasi-monétaires*
- Bilan de la banque du Maroc (actif)*
- Bilan de la banque du Maroc (passif)*
- Recours des banques à l'institut d'émission*
- Crédits à l'économie distribués par l'institut d'émission*
- Crédits à l'économie distribués par les banques de dépôt*
- Evolution de la circulation fiduciaire*
- Dépôts à vue dans les banques de dépôts (1970-1980)*
- Dépôts à vue dans les banques de dépôts (à partir de 1981)*
- Emplois consolidés des organismes financiers spécialisés*

### 2. FINANCES PUBLIQUES

- Prévisions de dépenses du budget général*
- Ressources et charges du trésor*
- Evolution du solde budgétaire*

### 3. BOURSE DES VALEURS

- Evolution des principaux indicateurs de la bourse de Casablanca*
- Indice du cours des actions par secteur d'activité*
- Capitalisation boursière des valeurs marocaines par activité économique*
- Emission des valeurs mobilières selon l'émetteur*

## **ANNEXES 4 :**

Exercices conçus sur le logiciel Maroc'Stat

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE



**Thème** : L'inflation

**Objectif** : L'élève doit être capable:

- de calculer le taux d'inflation.
- d'identifier une des explications de l'inflation: la monnaie.

**Exercice n° 1**: Calcul du taux d'inflation

**I** - choisir le tableau .

- . Chapitre: Emploi, revenu, prix.
- . Sous-chapitre: Prix.
- . Tableau choisi: Indice du coût de la vie.

**II**- \* Modifier le tableau de façon à ne retenir que l'indice global.

- \* Sauvegarder ce tableau en lui donnant un nouveau titre.

**III**-\* Calculer les taux d'inflation.

- \* Représenter graphiquement les résultats obtenus.
- \* Interpréter les résultats obtenus.

**Exercice n° 2**: Explication de l'inflation : L'excès de la MM par rapport à la production.

**I**- Choisir le tableau retraçant l'évolution de la MM.

- . Chapitre: Monnaie et finance
- . Sous chapitre: Monnaie et crédit
- . Tableau choisi: Evolution de la MM et de ses composantes.

**II**- \* Modifier le tableau de façon à ne retenir que l'évolution de la MM.

- \* Sauvegarder le tableau en lui donnant un nouveau titre.

- III-\*** Calculer, à partir du tableau sauvegardé, l'évolution indiciaire de la MM, base 100 = 1980
- \* Sauvegarder le tableau contenant l'évolution indiciaire en lui donnant un titre
  - \* Représenter graphiquement cette évolution.
  - \* Interpréter les résultats obtenus.

- IV-** Choisir le tableau retraçant l'évolution du P.I.B.
- . Chapitre: Comptes nationaux: principaux agrégats.
  - . Sous-Chapitre: P.I.B.
  - . Tableau choisi: P.I.B.

- V-** \* Modifier le tableau de façon à ne retenir que le P.I.B. global .
- \* Sauvegarder le tableau en lui donnant un nouveau titre.

- VI-\*** Calculer, à partir du tableau sauvegardé (V) , l'évolution indiciaire du P.I.B., base 100 = 1980.
- \* Sauvegarder le tableau contenant l'évolution indiciaire en lui donnant un titre.
  - \* Représenter graphiquement cette évolution.
  - \* Interpréter les résultats obtenus.

- VII-** Comparer l'évolution indiciaire de la masse monétaire (Tableau sauvegardé dans III) avec celle du P.I.B. (Tableau sauvegardé dans VI) par le moyen d'une représentation graphique.

**Thème** : Le commerce extérieur marocain

**Objectif** : L'élève doit être capable :

- de calculer l'évolution de la structure du commerce extérieur marocain par zone;
- de calculer les soldes du commerce extérieur marocain par zone;
- de représenter graphiquement et d'interpréter les résultats obtenus.

**Exercice n° 1**: Les exportations marocaines par zone

I- Choisir le tableau qui présente les exportations marocaines par zone.

- . Chapitre: Relations extérieures.
- . Sous-chapitre : Commerce extérieur (sauf agriculture).
- . Tableau choisi : Exportation par zone.

II- \* Modifier le tableau choisi de telle sorte que celui-ci:

- . soit réduit à trois années: 1973, 1983 et 1993.
- . soit agréable à lire en opérant une présentation lignes/colonnes.

\* Sauvegarder le tableau en lui donnant un nouveau titre.

III-\* Calculer l'évolution de la structure des exportations marocaines par zone.

- \* Représenter graphiquement cette évolution.
- \* Interpréter les résultats obtenus.

**Exercice n° 2**: Les importations marocaines par zone

I- choisir le tableau qui présente les importations marocaines par zone.

- . Chapitre: Relations extérieures
- . Sous chapitre: Commerce extérieur (sauf agriculture) .

. Tableau choisi: Importations par zone.

**II- \*** Modifier le tableau choisi de telle sorte que celui-ci:

. soit réduit à trois années : 1973,1983 et 1993.

. soit agréable à lire en opérant une permutation lignes/colonnes.

\* Sauvegarder le tableau en lui donnant un nouveau titre.

**III-\*** Calculer l'évolution de la structure des importations marocaines par zone.

\* Représenter graphiquement cette évolution.

\* Interpréter les résultats obtenus.

<p><b><i>Exercice n° 3</i></b> : Le solde du commerce extérieur marocain par zone</p>
---

**I-** Calculer le solde du commerce extérieur marocain par zone.

**II-** Représenter graphiquement les résultats obtenus.

**III-**Interpréter les résultats obtenus.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

# ANNEXES 5 :

## Tableaux Statistiques

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

**Tableau 1: EFFECTIFS DES ETUDIANTS PAR DOMAINE D'ETUDES  
(ANNEES 1996-97 ET 1997-98)**

Domaines d'études	1996-97				1997-98				Variation en %	
	Global		3ème Cycle		Global		3ème Cycle*		Global	3ème Cycle
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%		
<i>Domaines à accès libre</i>	231 829	92,45	19 434	97,06	223 074	91,83	12 308	94,50	-3,78	-36,67
Enseignement Originel	6 178	2,46	558	2,79	6 234	2,57	266	2,04	0,91	-52,33
Sciences Juridiques, Economiques et Sociales	111 089	44,30	8 590	42,90	109 299	44,99	2 734	20,99	-1,61	-68,17
Lettres et Sciences Humaines	68 812	27,44	5 632	28,13	65 149	26,82	4 664	35,81	-5,32	-17,19
Sciences	45 750	18,24	4 654	23,24	42 392	17,45	4 644	35,65	-7,34	-0,21
<i>Domaines à accès limité</i>	18 934	7,55	588	2,94	19 855	8,17	717	5,50	4,86	21,94
Sciences et Techniques	7 097	2,83	122	0,61	7 173	2,95	119	0,91	1,07	-2,46
Médecine et Pharmacie	6 521	2,60			6 499	2,68			-0,34	-
Médecine Dentaire	906	0,36			926	0,38			2,21	-
Sciences de l'Ingénieur	1 405	0,56	307	1,53	1 621	0,67	416	3,19	15,37	35,50
Commerce et Gestion	1 053	0,42			1 422	0,59			35,04	-
Technologie	1 674	0,67			1 957	0,81			16,91	-
Sciences de l'Education	198	0,08	159	0,79	195	0,08	182	1,40	-1,52	14,47
Traduction	80	0,03			62	0,03			-22,50	-
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>250 763</b>	<b>-</b>	<b>20 022</b>	<b>-</b>	<b>242 929</b>	<b>-</b>	<b>13 025</b>	<b>-</b>	<b>-3,12</b>	<b>-34,95</b>

**Tableau 2: EFFECTIFS DES ETUDIANTS NOUVEAUX INSCRITS EN 1ERE ANNEE  
PAR DOMAINE D'ETUDES (ANNEES 1996-97 ET 1997-98)**

Domaines d'études	1996-97		1997-98		Variation en %
	Effectif	%	Effectif	%	
<i>Domaines à accès libre</i>	<b>54 620</b>	<b>93,68</b>	<b>56 606</b>	<b>93,41</b>	<b>3,64</b>
Enseignement Originel	1 302	2,23	1 485	2,45	14,06
Sciences Juridiques, Economiques et Sociales	29 202	50,09	29 291	48,33	0,30
Lettres et Sciences Humaines	14 956	25,65	15 569	25,69	4,10
Sciences	9 160	15,71	10 261	16,93	12,02
<i>Domaines à accès limité</i>	<b>3 684</b>	<b>6,32</b>	<b>3 995</b>	<b>6,59</b>	<b>8,44</b>
Sciences et Techniques	1 454	2,49	1 454	2,40	
Médecine et Pharmacie	807	1,38	822	1,36	1,86
Médecine Dentaire	174	0,30	178	0,29	2,30
Sciences de l'Ingénieur			80	0,13	-
Commerce et Gestion	435	0,75	409	0,67	-5,98
Technologie	814	1,40	1 052	1,74	29,24
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>58 304</b>	<b>-</b>	<b>60 601</b>	<b>-</b>	<b>3,94</b>

**Tableau 3: EFFECTIFS DES ETUDIANTS DU 3EME CYCLE  
1996-97 ET 1997-98**

Etablissements	Diplôme	1996-97	1997-98	Variation en %
<i>Enseignement Originel</i>	D.E.S.A 1	366	94	-74,32
	D.E.S.A 2	58	77	-
	D.E.S	104	28	-73,08
	Doctorat		38	-
	Doctorat d'Etat	30	29	-3,33
	<b>Total</b>	<b>558</b>	<b>266</b>	<b>-52,33</b>
Sciences Juridiques, Economiques et Sociales	D.E.S.A 1	6 791	947	-86,06
	D.E.S.A 2	782	970	-
	D.E.S.S		71	-
	C.E.U.S (F.F)	9	6	-33,33
	D.E.S	664	456	-31,33
	Doctorat		50	-
	Doctorat d'Etat	344	234	-31,98
	<b>Total</b>	<b>8 590</b>	<b>2 734</b>	<b>-68,17</b>
Lettres et Sciences Humaines	D.E.S.A	1 708	632	-63,00
	D.E.S	2 318	2 264	-2,33
	Doctorat		316	-
	Doctorat d'Etat	1 606	1 452	-9,59
	<b>Total</b>	<b>5 632</b>	<b>4 664</b>	<b>-17,19</b>
Sciences	D.E.S.A	435	433	-0,46
	D.E.S.S		98	-
	D.E.S	1 530	570	-62,75
	Doctorat		1 329	-
	Doctorat d'Etat	2 689	2 214	-17,66
	<b>Total</b>	<b>4 654</b>	<b>4 644</b>	<b>-0,21</b>
Sciences et Techniques	D.E.S	10	7	-30,00
	Doctorat d'Etat	112	112	0,00
	<b>Total</b>	<b>122</b>	<b>119</b>	<b>-2,46</b>
Sciences de l'Ingénieur	D.E.S.A 1	96	189	96,88
	Doctorat		60	-
	Doctorat d'Etat	211	167	-20,85
	<b>Total</b>	<b>307</b>	<b>416</b>	<b>35,50</b>
Sciences de l'Education	D.E.S	72	71	-1,39
	Doctorat d'Etat	87	111	27,59
	<b>Total</b>	<b>159</b>	<b>182</b>	<b>14,47</b>
<b>Total Général</b>		<b>20 022</b>	<b>13 025</b>	<b>-34,95</b>

Pour l'année 1996-97: le D.E.S.A 1 correspond:

- au C.E.S 1 pour l'enseignement Originel et le droit;
- au D.E.A pour les lettres;
- au C.E.A 1 pour les sciences.
- au C.P.R pour les sciences de l'ingénieur.



**Tableau 4: UTILISATION DE LA CAPACITE D'ACCEUIL ET ENCADREMENT PEDAGOGIQUE  
DANS LES ETABLISSEMENTS UNIVERSITAIRES SELON LES DOMAINES D'ETUDES  
(ANNEES 1996-97 ET 1997-98)**

Domaines d'études	Taux d'utilisation de la capacité d'accueil (nombre d'étudiants pour 100 places)		Taux d'encadrement pédagogique (nombre d'étudiants par enseignant)	
	1996-97	1997-98	1996-97	1997-98
<i>Domaines à accès libre</i>	133	126	35	33
Enseignement Originel	86	87	50	49
Sciences Juridiques, Economiques et Sociales	215	201	114	109
Lettres et Sciences Humaines	114	108	30	28
Sciences	82	76	14	13
<i>Domaines à accès limité</i>	29	31	7	7
Sciences et Techniques	24	24	8	7
Médecine et Pharmacie	78	78	6	6
Médecine Dentaire	46	47	13	13
Sciences de l'Ingénieur	26	22	5	5
Commerce et Gestion	10	19	11	15
Technologie	19	23	5	6
Sciences de l'Education	38	38	-	-
Traduction	8	11	7	6
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>104</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>25</b>

**Tableau 5: EFFECTIFS DES ETUDIANTS PAR ETABLISSEMENT  
(ANNEES 1996-97 ET 1997-98)**

Etablissements	Effectif 1996-97		Effectif 1997-98		Variation en %	
	Global	3ème Cycle	Global	3ème Cycle	Global	3ème Cycle
Faculté Al-Charia Agadir	1 022	175	843	59	-17,51	-66,29
Faculté Al-Charia Fès	2 751	272	3 036	96	10,36	-64,71
Faculté Al-Logha Al Arabia Marrakech	1 172	41	1 133	49	-3,33	19,51
Faculté Ossol Ad-dine Tétouan	1 233	70	1 222	62	-0,89	-11,43
<i>Enseignement Originel</i>	<i>6 178</i>	<i>558</i>	<i>6 234</i>	<i>266</i>	<i>0,91</i>	<i>-52,33</i>
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Casablanca	23 182	2 865	20 698	1 070	-10,72	-62,65
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Fès	14 494	590	13 636	518	-5,92	-12,20
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Marrakech	17 835	613	17 036	167	-4,48	-72,76
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Meknès	8 647		10 334	20	19,51	-
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Mohammadia	7 944		8 337		4,95	-
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Oujda	9 900	376	10 254	181	3,58	-51,86
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Agdal/Rabat	20 034	4 146	15 542	778	-22,42	-81,23
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Souissi/Rabat	9 053		10 204		12,71	-
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Settat			1 590		-	-
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Tanger			1 668		-	-
<i>Sciences Juridiques, Economiques et Sociales</i>	<i>111 089</i>	<i>8 590</i>	<i>109 299</i>	<i>2 734</i>	<i>-1,61</i>	<i>-68,17</i>
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Agadir	7 402	66	7 448		0,62	-100,00
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Beni Mellal	4 205	49	3 975	55	-5,47	12,24
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Aïn Chock/Casablanca	3 311	214	3 326	244	0,45	14,02
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Ben M'Sick/Casablanca	3 287	311	3 003	304	-8,64	-2,25
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines El Jadida	5 420	123	4 816		-11,14	-100,00
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mahraz/Fès	7 082	1 471	6 479	1 339	-8,51	-8,97
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Saïs/Fès	2 547	31	2 461	39	-3,38	25,81
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Kenitra	4 864	7	4 790	20	-1,52	185,71
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Marrakech	5 491	43	4 767		-13,19	-100,00
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Meknès	6 189	136	6 241	151	0,84	11,03
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Mohammadia	1 354		1 195		-11,74	-
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Oujda	5 142	427	5 136	364	-0,12	-14,75
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Rabat	6 963	2 339	6 954	2 148	-0,13	-8,17
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Tétouan	5 555	415	4 558		-17,95	-100,00
<i>Lettres et Sciences Humaines</i>	<i>68 812</i>	<i>5 632</i>	<i>65 149</i>	<i>4 664</i>	<i>-5,32</i>	<i>-17,19</i>

Etablissements	Effectif 1996-97		Effectif 1997-98		Variation en %	
	Global	3ème Cycle	Global	3ème Cycle	Global	3ème Cycle
Faculté des Sciences Agadir	3 399	217	3 206	177	-5,68	-18,43
Faculté des Sciences Aïn Chock/Casablanca	2 838	277	2 784	305	-1,90	10,11
Faculté des Sciences Ben M'Sick/Casablanca	3 485	319	3 200	274	-8,18	-14,11
Faculté des Sciences El Jadida	3 849	247	3 285	305	-14,65	23,48
Faculté des Sciences Dhar El Mahraz/Fès	4 715	508	4 602	287	-2,40	-43,50
Faculté des Sciences Kenitra	3 895	409	3 702	578	-4,96	41,32
Faculté des Sciences As-Samlalia/Marrakech	5 699	644	5 198	712	-8,79	10,56
Faculté des Sciences Meknès	5 276	328	4 622	299	-12,40	-8,84
Faculté des Sciences Oujda	4 967	331	4 465	349	-10,11	5,44
Faculté des Sciences Rabat	4 359	1 164	4 627	1 127	6,15	-3,18
Faculté des Sciences Tétouan	3 268	210	2 701	231	-17,35	10,00
<i>Sciences</i>	<i>45 750</i>	<i>4 654</i>	<i>42 392</i>	<i>4 644</i>	<i>-7,34</i>	<i>-0,21</i>
Faculté des Sciences et Techniques Beni Mellal	1 211		1 277		5,45	-
Faculté des Sciences et Techniques Errachidia	859		961		11,87	-
Faculté des Sciences et Techniques Saïs/Fès	1 560	72	1 183	69	-24,17	-4,17
Faculté des Sciences et Techniques Guéliz/Marrakech	923	50	797	50	-13,65	
Faculté des Sciences et Techniques Mohammadia	991		1 155		16,55	-
Faculté des Sciences et Techniques Settat	935		1 028		10,18	-
Faculté des Sciences et Techniques Tanger	620		772		24,52	-
<i>Sciences et Techniques</i>	<i>7 097</i>	<i>122</i>	<i>7 173</i>	<i>119</i>	<i>1,07</i>	<i>-2,46</i>
Faculté de Médecine et de Pharmacie Casablanca	3 071		2 870		-6,55	-
Faculté de Médecine et de Pharmacie Fès			187		-	-
Faculté de Médecine et de Pharmacie Marrakech			150		-	-
Faculté de Médecine et de Pharmacie Rabat	3 450		3 292		-4,58	
<i>Médecine et Pharmacie</i>	<i>6 521</i>		<i>6 499</i>		<i>-0,34</i>	

Etablissements	Effectif 1996-97		Effectif 1997-98		Variation en %	
	Global	3ème Cycle	Global	3ème Cycle	Global	3ème Cycle
Faculté de Médecine Dentaire Casablanca	457		479		4,81	-
Faculté de Médecine Dentaire Rabat	449		447		-0,45	-
<i>Médecine Dentaire</i>	<i>906</i>		<i>926</i>		<i>2,21</i>	<i>-</i>
Ecole Nationale Supérieure d'Electricité et de Mécanique Casablanca	289		300		3,81	-
Ecole Nationale Supérieure des Arts et Métiers Meknès			80		-	-
Ecole Mohammadia d'Ingénieurs Rabat	902	280	1 028	402	13,97	43,57
Ecole Nationale Supérieure d'Informatique et d'Analyse des Systèmes Rabat	214	27	213	14	-0,47	-48,15
<i>Sciences de l'Ingénieur</i>	<i>1 405</i>	<i>307</i>	<i>1 621</i>	<i>416</i>	<i>15,37</i>	<i>35,50</i>
Ecole Nationale de Commerce et de Gestion Agadir	376		506		34,57	-
Ecole Nationale de Commerce et de Gestion Serrat	404		517		27,97	-
Ecole Nationale de Commerce et de Gestion Tanger	273		399		46,15	-
<i>Commerce et Gestion</i>	<i>1 053</i>		<i>1 422</i>		<i>35,04</i>	<i>-</i>
Ecole Supérieure de Technologie Agadir	191		222		16,23	-
Ecole Supérieure de Technologie Casablanca	286		364		27,27	-
Ecole Supérieure de Technologie Fès	384		405		5,47	-
Ecole Supérieure de Technologie Meknès	186		235		26,34	-
Ecole Supérieure de Technologie Oujda	242		285		17,77	-
Ecole Supérieure de Technologie Safi	194		198		2,06	-
Ecole Supérieure de Technologie Salé	191		248		29,84	-
<i>Technologie</i>	<i>1 674</i>		<i>1 957</i>		<i>16,91</i>	<i>-</i>
Faculté des Sciences de l'Education Rabat	198	159	195	182	-1,52	14,47
<i>Sciences de l'Education</i>	<i>198</i>	<i>159</i>	<i>195</i>	<i>182</i>	<i>-1,52</i>	<i>14,47</i>
Ecole Supérieure Roi Fahd de Traduction Tanger	80		62		-22,50	-
<i>Traduction</i>	<i>80</i>		<i>62</i>		<i>-22,50</i>	<i>-</i>
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>250 763</b>	<b>20 022</b>	<b>242 929</b>	<b>13 025</b>	<b>-3,12</b>	<b>-34,95</b>

**Tableau 6: EFFECTIFS DES ETUDIANTS NOUVEAUX INSCRITS EN 1ERE ANNEE  
PAR ETABLISSEMENT (ANNEES 1996-97 ET 1997-98)**

Etablissements	1996-97	1997-98	Variation en %
Faculté Al-Charia Agadir	198	202	2,02
Faculté Al-Charia Fès	707	907	28,29
Faculté Al-Logha Al Arabia Marrakech	130	183	40,77
Faculté Ossel Ad-dine Tétouan	267	193	-27,72
<i>Enseignement Originel</i>	<i>1 302</i>	<i>1 485</i>	<i>14,06</i>
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Casablanca	5 553	4 776	-13,99
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Fès	4 014	2 813	-29,92
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Marrakech	5 333	4 574	-14,23
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Meknès	3 237	3 396	4,91
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Mohammadia	2 479	2 472	-0,28
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Oujda	2 582	2 504	-3,02
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Agdal/Rabat	2 737	2 690	-1,72
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Souissi/Rabat	3 267	2 808	-14,05
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Settat		1 590	-
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Tanger		1 668	-
<i>Sciences Juridiques, Economiques et Sociales</i>	<i>29 202</i>	<i>29 291</i>	<i>0,30</i>
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Agadir	2 181	2 120	-2,80
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Beni Mellal	1 074	832	-22,53
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Aïn Chock/Casablanca	862	809	-6,15
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Ben M'Sick/Casablanca	848	854	0,71
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines El Jadida	1 089	1 161	6,61
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mahraz/Fès	1 131	1 057	-6,54
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Saïs/Fès	483	537	11,18
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Kenitra	1 159	1 227	5,87
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Marrakech	1 066	1 277	19,79
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Meknès	1 338	1 557	16,37
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Mohammadia	266	345	29,70
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Oujda	1 084	1 288	18,82
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Rabat	1 249	1 636	30,98
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Tétouan	1 126	869	-22,82
<i>Lettres et Sciences Humaines</i>	<i>14 956</i>	<i>15 569</i>	<i>4,10</i>
Faculté des Sciences Agadir	839	1 012	20,62
Faculté des Sciences Aïn Chock/Casablanca	703	831	18,21
Faculté des Sciences Ben M'Sick/Casablanca	797	871	9,28
Faculté des Sciences El Jadida	685	733	7,01
Faculté des Sciences Dhar El Mahraz/Fès	924	1 193	29,11

Etablissements	1996-97	1997-98	Variation en %
Faculté des Sciences Kénitra	746	858	15,01
Faculté des Sciences As-Samalia/Marrakech	936	1 135	21,26
Faculté des Sciences Meknès	1 062	1 101	3,67
Faculté des Sciences Oujda	1 097	1 007	-8,20
Faculté des Sciences Rabat	758	1 050	38,52
Faculté des Sciences Tétouan	613	470	-23,33
<i>Sciences</i>	<i>9 160</i>	<i>10 261</i>	<i>12,02</i>
Faculté des Sciences et Techniques Beni Mellal	235	207	-11,91
Faculté des Sciences et Techniques Errachidia	250	289	15,60
Faculté des Sciences et Techniques Saïs/Fès	104	122	17,31
Faculté des Sciences et Techniques Guéliz/Marrakech	105	136	29,52
Faculté des Sciences et Techniques Mohammadia	232	263	13,36
Faculté des Sciences et Techniques Settat	225	217	-3,56
Faculté des Sciences et Techniques Tanger	303	220	-27,39
<i>Sciences et Techniques</i>	<i>1 454</i>	<i>1 454</i>	
Faculté de Médecine et de Pharmacie Casablanca	419	264	-36,99
Faculté de Médecine et de Pharmacie Fès		187	-
Faculté de Médecine et de Pharmacie Marrakech		150	-
Faculté de Médecine et de Pharmacie Rabat	388	221	-43,04
<i>Médecine et Pharmacie</i>	<i>807</i>	<i>822</i>	<i>1,86</i>
Faculté de Médecine Dentaire Casablanca	92	104	13,04
Faculté de Médecine Dentaire Rabat	82	74	-9,76
<i>Médecine Dentaire</i>	<i>174</i>	<i>178</i>	<i>2,30</i>
Ecole Nationale Supérieure des Arts et Métiers Meknès		80	-
<i>Sciences de l'Ingénieur</i>		<i>80</i>	
Ecole Nationale de Commerce et de Gestion Agadir	146	144	-1,37
Ecole Nationale de Commerce et de Gestion Settat	148	128	-13,51
Ecole Nationale de Commerce et de Gestion Tanger	141	137	-2,84
<i>Commerce et Gestion</i>	<i>435</i>	<i>409</i>	<i>-5,98</i>
Ecole Supérieure de Technologie Agadir	98	126	28,57
Ecole Supérieure de Technologie Casablanca	150	197	31,33
Ecole Supérieure de Technologie Fès	196	195	-0,51
Ecole Supérieure de Technologie Meknès	89	148	66,29
Ecole Supérieure de Technologie Oujda	116	175	50,86
Ecole Supérieure de Technologie Safi	98	97	-1,02
Ecole Supérieure de Technologie Salé	67	114	70,15
<i>Technologie</i>	<i>814</i>	<i>1 052</i>	<i>29,24</i>
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>58 304</b>	<b>60 601</b>	<b>3,94</b>

TABLEAU 7: UTILISATION DE LA CAPACITE D'ACCUEIL DES ETABLISSEMENTS UNIVERSITAIRES

(ANNEES 1996-97 ET 1997-98)

Etablissements	Effectif des étudiants (1er, 2ème et 3ème cycles)		Nombre de places physiques		Taux d'utilisation de la capacité d'accueil (nombre d'étudiants pour 100 places)	
	1996-97	1997-98	1996-97	1997-98	1996-97	1997-98
Faculté AL- Charia Agadir	1 022	843	1 620	1 620	63	52
Faculté AL- Charia Fès	2 751	3 036	3 110	3 110	88	98
Faculté AL- Logha AL Arabia Marrakech	1 172	1 133	880	880	133	129
Faculté Ossol Ad-dine Tétouan	1 233	1 222	1 575	1 575	78	78
<i>Enseignement Originel</i>	<i>6 178</i>	<i>6 234</i>	<i>7 185</i>	<i>7 185</i>	<i>86</i>	<i>87</i>
Faculté de Droit-Economie Casablanca	23 182	20 698	9 300	9 300	249	223
Faculté de Droit-Economie Fès	14 494	13 636	6 010	6 010	241	227
Faculté de Droit-Economie Marrakech	17 835	17 036	6 860	6 860	260	248
Faculté de Droit-Economie Meknès	8 647	10 334	6 924	6 924	125	149
Faculté de Droit-Economie Mohammadia	7 944	8 337	6 998	6 998	114	119
Faculté de Droit-Economie Oujda	9 900	10 254	2 636	2 636	376	389
Faculté de Droit-Economie Agdal/Rabat	20 034	15 542	9 152	9 152	219	170
Faculté de Droit-Economie Souissi/Rabat	9 053	10 204	3 732	3 732	243	273
Faculté de Droit-Economie Settat (ENCG)*		1 590		1 460	-	109
Faculté de Droit-Economie Tanger (ENCG)*		1 668		1 374	-	121
<i>Sciences Juridiques, Economiques et Sociales</i>	<i>111 089</i>	<i>109 299</i>	<i>51 612</i>	<i>54 446</i>	<i>215</i>	<i>201</i>
Faculté des Lettres Agadir	7 402	7 448	3 972	3 972	186	188
Faculté des Lettres Beni Mellal	4 205	3 975	3 460	3 460	122	115
Faculté des Lettres Aïn chock/Casablanca	3 311	3 326	5 690	5 690	58	58
Faculté des Lettres Ben M'sick/Casablanca	3 287	3 003	4 000	4 000	82	75
Faculté des Lettres El Jadida	5 420	4 816	4 080	4 080	133	118
Faculté des Lettres Dhar El Mahraz/Fès	7 082	6 479	6 005	6 005	118	108
Faculté des Lettres Saïs/Fès	2 547	2 461	2 910	2 910	88	85
Faculté des Lettres Kénitra	4 864	4 790	3 720	3 720	131	129

Etablissements	Effectif des étudiants (1er, 2ème et 3ème cycles)		Nombre de places physiques		Taux d'utilisation de la capacité d'accueil (nombre d'étudiants pour 100 places)	
	1996-97	1997-98	1996-97	1997-98	1996-97	1997-98
Faculté des Lettres Marrakech	5 491	4 767	3 790	3 790	145	126
Faculté des Lettres Meknès	6 189	6 241	4 960	4 960	125	126
Faculté des Lettres Mohammadia	1 354	1 195	2 420	2 420	56	49
Faculté des Lettres Oujda	5 142	5 136	4 293	4 293	120	120
Faculté des Lettres Rabat	6 963	6 954	6 524	6 524	107	107
Faculté des Lettres Tétouan	5 555	4 558	4 292	4 292	129	106
<i>Lettres et Sciences Humaines</i>	<i>68 812</i>	<i>65 149</i>	<i>60 116</i>	<i>60 116</i>	<i>114</i>	<i>108</i>
Faculté des Sciences Agadir	3 399	3 206	4 564	4 564	74	70
Faculté des Sciences Aïn chock/Casablanca	2 838	2 784	5 432	5 432	52	51
Faculté des Sciences Ben M'sick/Casablanca	3 485	3 200	3 836	3 836	91	83
Faculté des Sciences El Jadida	3 849	3 285	4 564	4 564	84	72
Faculté des Sciences Dhar El Mahraz/Fès	4 715	4 602	7 080	7 080	67	65
Faculté des Sciences Kénitra	3 895	3 702	4 438	4 438	88	83
Faculté des Sciences As-Samlalia/Marrakech	5 699	5 198	7 474	7 474	76	70
Faculté des Sciences Meknès	5 276	4 622	4 202	4 202	126	110
Faculté des Sciences Oujda	4 967	4 465	5 037	5 037	99	89
Faculté des Sciences Rabat	4 359	4 627	5 126	5 126	85	90
Faculté des Sciences Tétouan	3 268	2 701	3 716	3 716	88	73
<i>Sciences</i>	<i>45 750</i>	<i>42 392</i>	<i>55 469</i>	<i>55 469</i>	<i>82</i>	<i>76</i>
F.S.T. Beni Mellal	1 211	1 277	4 536	4 536	27	28
F.S.T. Errachidia	859	961	4 250	4 250	20	23
F.S.T. Saïs/Fès	1 560	1 183	4 656	4 656	34	25
F.S.T. Guéliz/Marrakech	923	797	3 980	3 980	23	20
F.S.T. Mohammadia	991	1 155	4 788	4 788	21	24
F.S.T. Settat	933	1 028	4 706	4 706	20	22
F.S.T. Tanger	620	772	3 172	3 172	20	24
<i>Sciences et Techniques</i>	<i>7 097</i>	<i>7 173</i>	<i>30 088</i>	<i>30 088</i>	<i>24</i>	<i>24</i>



Etablissements	Effectif des étudiants (1er, 2ème et 3ème cycles)		Nombre de places physiques		Taux d'utilisation de la capacité d'accueil (nombre d'étudiants pour 100 places)	
	1996-97	1997-98	1996-97	1997-98	1996-97	1997-98
Faculté de Médecine et Pharmacie Casa	3 071	3 020	4 578	4 578	67	66
Faculté de Médecine et Pharmacie Rabat	3 450	3 479	3 780	3 780	91	92
<i>Médecine et Pharmacie</i>	<i>6 521</i>	<i>6 499</i>	<i>8 358</i>	<i>8 358</i>	<i>78</i>	<i>78</i>
Faculté de Médecine Dentaire Casablanca	457	479	820	820	56	58
Faculté de Médecine Dentaire Rabat	449	447	1 154	1 154	39	39
<i>Médecine Dentaire</i>	<i>906</i>	<i>926</i>	<i>1 974</i>	<i>1 974</i>	<i>46</i>	<i>47</i>
E.N.S.E.M. Casablanca	289	300	1 263	1 263	23	24
E.N.S.A.M. Meknès		80		1 924	-	4
E.M.I. Rabat	902	1 028	3 495	3 495	26	29
E.N.S.I.A.S. Rabat	214	213	619	619	35	34
<i>Sciences de l'Ingénieur</i>	<i>1 405</i>	<i>1 621</i>	<i>5 377</i>	<i>7 301</i>	<i>26</i>	<i>22</i>
E.N.C.G. Agadir	376	506	2 906	2 906	13	17
E.N.C.G. Settat*	404	517	3 725	2 265	11	23
E.N.C.G. Tanger*	273	399	3 630	2 256	8	18
<i>Commerce et Gestion</i>	<i>1 053</i>	<i>1 422</i>	<i>10 261</i>	<i>7 427</i>	<i>10</i>	<i>19</i>
E.S.T. Agadir	191	222	594	594	32	37
E.S.T. Casablanca	286	364	1 104	1 104	26	33
E.S.T. Fès	384	405	1 748	1 748	22	23
E.S.T. Meknès	186	235	1 503	1 503	12	16
E.S.T. Oujda	242	285	1 004	1 004	24	28
E.S.T. Safi	194	198	1 312	1 312	15	15
E.S.T. Salé	191	248	1 372	1 372	14	18
<i>Technologie</i>	<i>1 674</i>	<i>1 957</i>	<i>8 637</i>	<i>8 637</i>	<i>19</i>	<i>23</i>
Faculté des Sciences de l'Education Rabat	198	195	520	520	38	38
E.R.F. Supérieure de Traduction Tanger	80	62	552	552	14	11
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>250 763</b>	<b>242 929</b>	<b>240 149</b>	<b>242 073</b>	<b>104</b>	<b>104</b>

**Tableau 8: ENCADREMENT PEDAGOGIQUE DANS LES ETABLISSEMENTS UNIVERSITAIRES  
(ANNEES 1996-97 ET 1997-98)**

Etablissements	Effectif des étudiants (1er, 2ème et 3ème cycles)		Effectif des enseignants		Taux d'encadrement (nombre des étudiants par enseignant)	
	1996-97	1997-98	1996-97	1997-98	1996-97	1997-98
Faculté Al-Charia Agadir	1 022	843	21	21	49	40
Faculté Al-Charia Fès	2 751	3 036	43	46	64	66
Faculté Al-Logha Al Arabia Marrakech	1 172	1 133	31	31	38	37
Faculté Ossol Ad-dine Tétouan	1 233	1 222	28	28	44	44
<i>Enseignement Originel</i>	<i>6 178</i>	<i>6 234</i>	<i>123</i>	<i>126</i>	<i>50</i>	<i>49</i>
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Casablanca	23 182	20 698	231	232	100	89
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Fès	14 494	13 636	127	122	114	112
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Marrakech	17 835	17 036	147	149	121	114
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Meknès	8 647	10 334	58	57	149	181
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Mohammadia	7 944	8 337	53	59	150	141
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Oujda	9 900	10 254	87	84	114	122
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Agdal/Rabat	20 034	15 542	216	217	93	72
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Souissi/Rabat	9 053	10 204	53	63	171	162
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Settat		1 590		6		265
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Tanger		1 668		10		167
<i>Sciences Juridiques, Economiques et Sociales</i>	<i>111 089</i>	<i>109 299</i>	<i>972</i>	<i>999</i>	<i>114</i>	<i>109</i>
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Agadir	7 402	7 448	159	159	47	47
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Beni Mellal	4 205	3 975	111	114	38	35
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Aïn Chock/Casablanca	3 311	3 326	180	179	18	19
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Ben M'Sick/Casablanca	3 287	3 003	154	157	21	19
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines El Jadida	5 420	4 816	142	142	38	34
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mahraz/Fès	7 082	6 479	248	244	29	27
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Saïs/Fès	2 547	2 461	104	107	24	23
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Kenitra	4 864	4 790	149	152	33	32
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Marrakech	5 491	4 767	162	162	34	29

Etablissements	Effectif des étudiants (1er, 2ème et 3ème cycles)		Effectif des enseignants		Taux d'encadrement (nombre des étudiants par enseignant)	
	1996-97	1997-98	1996-97	1997-98	1996-97	1997-98
Faculté de Médecine et de Pharmacie Rabat	3 450	3 479	655	662	5	5
<i>Médecine et Pharmacie</i>	<i>6 521</i>	<i>6 499</i>	<i>1 004</i>	<i>1 026</i>	<i>6</i>	<i>6</i>
Faculté de Médecine Dentaire Casablanca	457	479	35	36	13	13
Faculté de Médecine Dentaire Rabat	449	447	34	34	13	13
<i>Médecine Dentaire</i>	<i>906</i>	<i>926</i>	<i>69</i>	<i>70</i>	<i>13</i>	<i>13</i>
Ecole Nationale Supérieure d'Electricité et de Mécanique Casablanca	289	300	69	68	4	4
Ecole Nationale Supérieure des Arts et Métiers Meknès		80		23		3
Ecole Mohammadia d'Ingénieurs Rabat	902	1 028	187	189	5	5
Ecole Nationale Supérieure d'Informatique et d'Analyse des Systèmes Rabat	214	213	26	31	8	7
<i>Sciences de l'Ingénieur</i>	<i>1 405</i>	<i>1 621</i>	<i>282</i>	<i>311</i>	<i>5</i>	<i>5</i>
Ecole Nationale de Commerce et de Gestion Agadir	376	506	33	35	11	14
Ecole Nationale de Commerce et de Gestion Settat	404	517	31	30	13	17
Ecole Nationale de Commerce et de Gestion Tanger	273	399	28	27	10	15
<i>Commerce et Gestion</i>	<i>1 053</i>	<i>1 422</i>	<i>92</i>	<i>92</i>	<i>11</i>	<i>15</i>
Ecole Supérieure de Technologie Agadir	191	222	36	35	5	6
Ecole Supérieure de Technologie Casablanca	286	364	73	71	4	5
Ecole Supérieure de Technologie Fès	384	405	89	90	4	5
Ecole Supérieure de Technologie Meknès	186	235	26	26	7	9
Ecole Supérieure de Technologie Oujda	242	285	36	37	7	8
Ecole Supérieure de Technologie Safi	194	198	37	37	5	5
Ecole Supérieure de Technologie Salé	191	248	47	50	4	5
<i>Technologie</i>	<i>1 674</i>	<i>1 957</i>	<i>344</i>	<i>346</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
Faculté des Sciences de l'Education Rabat	198	195	118	112	-	-
<i>Sciences de l'Education</i>	<i>198</i>	<i>195</i>	<i>118</i>	<i>112</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
Ecole Supérieure Roi Fahd de Traduction Tanger	80	62	11	11	7	6
<i>Traduction</i>	<i>80</i>	<i>62</i>	<i>11</i>	<i>11</i>	<i>7</i>	<i>6</i>
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>250 763</b>	<b>242 929</b>	<b>18 836</b>	<b>9 667</b>	<b>13</b>	<b>25</b>

Etablissements	Effectif des étudiants (1er, 2ème et 3ème cycles)		Effectif des enseignants		Taux d'encadrement (nombre des étudiants par enseignant)	
	1996-97	1997-98	1996-97	1997-98	1996-97	1997-98
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Meknès	6 189	6 241	166	163	37	38
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Mohammadia	1 354	1 195	112	113	12	11
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Oujda	5 142	5 136	169	174	30	30
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Rabat	6 963	6 954	285	275	24	25
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Tétouan	5 555	4 558	154	157	36	29
<i>Lettres et Sciences Humaines</i>	<i>68 812</i>	<i>65 149</i>	<i>2 295</i>	<i>2 298</i>	<i>30</i>	<i>28</i>
Faculté des Sciences Agadir	3 399	3 206	222	222	15	14
Faculté des Sciences Ain Chock/Casablanca	2 838	2 784	254	253	11	11
Faculté des Sciences Ben M'Sick/Casablanca	3 485	3 200	243	243	14	13
Faculté des Sciences El Jadida	3 849	3 285	276	298	14	11
Faculté des Sciences Dhar El Mahraz/Fès	4 715	4 602	284	297	17	15
Faculté des Sciences Kenitra	3 895	3 702	245	250	16	15
Faculté des Sciences As-Samlalia/Marrakech	5 699	5 198	451	469	13	11
Faculté des Sciences Meknès	5 276	4 622	273	272	19	17
Faculté des Sciences Oujda	4 967	4 465	290	294	17	15
Faculté des Sciences Rabat	4 359	4 627	434	453	10	10
Faculté des Sciences Tétouan	3 268	2 701	213	210	15	13
<i>Sciences</i>	<i>45 750</i>	<i>42 392</i>	<i>3 185</i>	<i>3 261</i>	<i>14</i>	<i>13</i>
Faculté des Sciences et Techniques Beni Mellal	1 211	1 277	172	165	7	8
Faculté des Sciences et Techniques Errachidia	859	961	104	109	8	9
Faculté des Sciences et Techniques Saïs/Fès	1 560	1 183	160	162	10	7
Faculté des Sciences et Techniques Guéliz/Marrakech	923	797	147	155	6	5
Faculté des Sciences et Techniques Mohammadia	991	1 155	88	149	11	8
Faculté des Sciences et Techniques Senat	933	1 028	140	140	7	7
Faculté des Sciences et Techniques Tanger	620	772	112	135	6	6
<i>Sciences et Techniques</i>	<i>7 097</i>	<i>7 173</i>	<i>923</i>	<i>1 015</i>	<i>8</i>	<i>7</i>
Faculté de Médecine et de Pharmacie Casablanca	3 071	3 020	349	364	9	8

**Tableau 9: PREVISION DES NOUVEAUX INSCRITS ET DES EFFECTIFS GLOBAUX**

**PAR DOMAINE D'ETUDES (ANNEE 1998-99)**

Domaine d'études	Nouveaux inscrits	Effectifs globaux
Enseignement Originel	1 568	7 022
Sciences Juridiques, Economiques et Sociales	30 988	117 196
Lettres et Sciences Humaines	16 395	66 465
Sciences	10 817	43 668
Sciences et Techniques	2 544	7 819
Médecine et Pharmacie	880	6 589
Médecine Dentaire	200	933
Sciences de l'Ingénieur	80	1 781
Commerce et Gestion	450	1 654
Technologie	1 560	2 468
Traduction		88
Sciences de l'Education		224
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>65 482</b>	<b>255 907</b>

# Liste des tableaux

**Tableau n° 1** : Moyen et pratiques pédagogiques d'élaboration des cours

**Tableau n° 2** : Les paramètres pris en compte dans la préparation des cours

**Tableau n° 3** : cursus scolaire des étudiants

**Tableau n° 4** : Les raisons du choix des études économiques à l'université

**Tableau n° 5** : Rapport entre enseignement secondaires et supérieur

**Tableau n° 6** : Raisons des Choix de la profession

**Tableau n° 7** : L'apport des médias à la formation des étudiants

**Tableau n° 8** : Les émissions économiques intéressant l'étudiant

**Tableau n° 9** : Rôle de la presse écrite dans la formation de l'étudiant

**Tableau n° 10** : Agent économique

**Tableau n° 11** : La production

**Tableau n° 12** : La consommation

**Tableau n° 13** : La répartition

**Tableau n° 14** : La monnaie

**Tableau n° 15** : Forme de la monnaie

**Tableau n° 16** : Forme monnaie : Type de bac

**Tableau n° 17** : Forme monnaie : redoublant

**Tableau n° 18** : Forme monnaie : Médias

**Tableau n° 19** : Types de méthodes adoptées par les enseignants

**Tableau n° 20** : Attitude des enseignants vis à vis des TD

**Tableau n° 21** : Problèmes pédagogiques auxquels se heurtent les enseignants

**Tableau n° 22** : causes d'échec des étudiants

**Tableau n° 23** : Conciliation recherche - enseignement

**Tableau n° 24** : critères d'évaluation

**Tableau n° 25** : Formation des enseignants dans le domaine pédagogique

**Tableau n° 26** : Matière pouvant améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants

**Tableau n° 27** : Démarches de mise en œuvre d'un projet pédagogique à l'université

**Tableau n° 28** : Moyens de promouvoir la recherche en didactique

**Tableau n°29** : Recherche en didactique

CODESRIA - BIBLIOTHÈQUE

# BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

## I Ouvrages

- Albertini (J.M.) et Silem (A.), *Comprendre les théories économiques T<sub>1</sub> et T<sub>2</sub>*, Paris, Seuil, 1988.
- Albertini (J.M) et Pariset (M.), *Jeux et initiation économique*, Editions du CNRS, 1980.
- Albertini (J.M.) Lambert (J.J.), *Le circuit de l'économie nationale*, Paris, Seuil, 1975.
- Astolfi (J.P.), Develay (M.), *La didactique des sciences*, Paris, PUF, collection "que sais je", 1989.
- Astolfi (J. P.), Develay (M.) et Giordan (A.), *L'élève et/ou les connaissances scientifiques*, Berne, Peter Lang, 1983.
- Beitone (A.), *La nature de la monnaie et les paradigmes économiques contribution à une approche didactique*, CERPE, Faculté d'Aix-Marseille 2, mimo, 1989.
- Beitone (A.), Parodi (M.), *Didactique des sciences économiques dans le 1<sup>er</sup> cycle universitaire : note introductive pour la journée Pédagogie de l'information économique*, Aix -Marseille 2, mimo, 1988.
- Beitone (A.) et Legardez (A.), *Enseigner l'économie, quelques réflexions pour une approche didactique, centre de recherche en pédagogie de l'économie (CERPE)*, Aix Provence, novembre, 1989 .
- Beitone (A.) et Legardez (A.), *Travaux en didactique des sciences économiques et des sciences sociales*, Publications de l'Université de Provence, 1997.
- Beitone (A.), Ange (M.), Martini (D.) et Legardez (A.) , *Enseigner les sciences économiques et sociales*, Paris, Armand Colin, 1995.
- Baillat (G.) et Marbeau (L.), *Former les professeurs aux didactiques. Un modèle et des outils de formation professionnelle disciplinaire*, Paris, INRP, 1992.
- Belgaid (B.), *Epistémologie et méthodologie économiques*, Fès, Al Azhar, 1992.



- Beina (A.), *Le système de l'enseignement au Maroc*, 3 tomes, Casablanca, Edition maghrébines, 1983.
- Benamour (A.), *Le Maroc interpellé*, Casablanca, Eddif, 1993.
- Beziade (M.), *La monnaie*, Paris, New York, Barcelone, Milan, Masson, 1979.
- Bienayme (A.), *L'enseignement supérieur et l'idée d'université*, Paris, Economica, 1986.
- Bouzidi (M.), *Monnaie et politique monétaire, analyse générale et application au Maroc*, Casablanca, Imprimerie Najah el jadida, 1996.
- Chevallard (Y.), *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, la pensée sauvage, 1985.
- Chevellard (Y.), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1979.
- Chaumier (J.), *Les banques de données*, , Paris, PUF, collection "que sais-je", 1994.
- Charlier (E.), *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*, Bruxelles, De Boeck, Editions universitaires , 1989.
- Chatel (E.), Caron (P.), Le Merrer (P.) et Pasquier (P.), *Marché et prix. Savoirs enseignés et façons d'enseigner en sciences économiques et sociales*, Paris, INRP, 1995.
- Dupont (P.), Ossandon (M.), *La pédagogie universitaire*, 1<sup>ère</sup> édition, 1994.
- Du Castel (F.), *La révolution communicationnelle; les enjeux du multimédia*, Paris, l'Harmattan, 1995.
- Dominique (N.), *Les conquérants du Cybermonde*, Paris, Calmann -Levy, 1991.
- Durkheim (E.), *Education et sociologie première*, Paris, 1992.
- Emran (A.), *L'enseignement et la formation universitaire au Maroc*, Imprimerie Fédala, 1997.
- El Masslout (A.) , *La mission inachevée de l'université marocaine*, les éditions Toubkal, Août, 1999.
- Guerraoui (D.), *Ajustement et développement*, Paris, l'Harmattan, 1993.
- Grize ( J. B.), Verges (P.), Silem (A.), *Salariés face aux nouvelles technologies*, Paris, Editions CNRS, 1987.

- **Hamdouch (B.)**, *Politique de développement et d'ajustement au Maroc à l'épreuve de la crise*, Casablanca, SMER, 1993.
- **Hannoun (H.)**, *Paradoxe sur l'enseignement*, les Editions ESF, Paris, 1989.
- **Harouchi (A.)**, *Réussir une formation*, Casablanca, Le Fennec, 1992.
- **Jodelet (D.)**, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.
- **Jarousse (P.) et Mingat (A.)**, *Evaluation globale de la politique éducative marocaine*, Rapport IRE / CNRS, Juin, 1992.
- **Johsuam (S.) et Dupin (J.J.)**, *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, PUF, Collection premier cycle, 1993.
- **Kaës (R.)**, *Psychanalyse et représentation sociale*, Paris, PUF, 1989.
- **Laplantine (F.)**, *Anthropologie des systèmes de représentations de la maladie in représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.
- **Lesourne (J.)**, *Education et société : Les défis de l'an 2000*, Paris, la découverte, 1992.
- **Marrouni (M.)**, *La pédagogie moderne et les problèmes de l'enseignement formel (en arabe)*, Publication de la Faculté des lettres et des sciences humaines, Université Mohamed V, Série Etudes et recherches, n° 3, Rabat
- **Masslout (A.)**, *Financement des systèmes d'éducation et de formation*, Rabat fondation Abderrahim Bouabid, mars, 1996.
- **Mialaret (G.)**, *La formation des enseignants*, Paris, PUF (3<sup>ème</sup> édition), 1990.
- **Millot (B.) et orivel (F.)**, *L'économie de l'éducation*, Paris, PUF, 1971.
- **Martinet (A.C.)**, *Grandes questions épistémologiques et sciences de gestion*, Paris, Economica, 1990.
- **Martinet (A.C.)**, *Epistémologie et sciences de gestion*, Paris, Economica, 1990.
- **Martinant (J.L.)**, *Connaître et transformer la matière des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*, Berne, Peterlang, 1986.
- **Mattelart (A.)**, *La mondialisation de la communication*, Paris, PUF, collection "que sais-je", 1996.
- **Moscovici (S.)**, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1989.
- **Moscovici (S.)**, *"Des représentations collectives aux représentations sociales"*, in *les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.

- **Migne (J.)**, *Le concept de représentation des connaissances scientifiques*, Nancy INFA, 1969.
- **Orban (M.)**, *Formation économique de la lisibilité aux représentations*, Publications de l'Université de Liège, 1984.
- **Piaget (J.)**, *L'équilibration des structures cognitives, problème central de développement*, Paris, PUF, 1975.
- **Picard (M.) et Braun (G.)**, *Les logiciels éducatifs*, Paris, PUF, Collection "que sais-je", 1987.
- **Pariset (M.)**, *Informatique et enseignement de l'économie en Europe*, Centre régional de publication de Lyon, Paris, CNRS, 1991.
- **Page (A.)**, *L'économie de l'éducation*, Paris, PUF, 1971.
- **Repert (S.)**, *Jaillissement de l'esprit ordinateur et apprentissage*, Paris, Flammarion, 1981.
- **Rachidi (I.) et Abderrahim (E.)**, *Epistémologie et méthodologie économiques*, Edition Afrique orient, Casablanca, 1992.
- **Verges (P.)**, *Les formes de connaissances économiques. Eléments pour une analyse*, Grenoble, 1980.
- **Verges (P.)**, *Les jeunes, l'économie de la consommation*, Paris, Labor, Collection éducation 2000, 1985.
- **Salmi (J.)**, *Crise de l'enseignement et reproduction au Maroc*, Les Editions maghrébine, Casablanca, 1984.
- **Sandoval (V.)**, *Les autoroutes de l'information : mythes et réalités*, Paris, Hermès 1995.

## **II Thèses et mémoires**

- **Castagnos (J.C.)**, *Evaluation du développement d'un système d'enseignement supérieur. Etude monographique appliquée au Maroc*, Thèse en sciences économiques, Grenoble II, 1974.
- **Chatel (E.)**, *Une analyse économique de l'action éducative : évaluation et apprentissage dans les lycées*, Doctorat d'Etat, Université de Paris X, 1996.

- **Cherkaoui Omarri (N.)**, *Le système éducatif et les relations formation - emploi au Maroc*, Thèse de 3<sup>ème</sup> Cycle en sciences économiques, Grenoble II, 1982 .
- **Cherti (M.)**, *L'introduction de l'informatique dans l'administration publique et privée au Maroc*, mémoire ENAP, Rabat, 1972.
- **Debbagh (A.)**, *Coût, financement et rendement de l'enseignement supérieur au Maroc*, Thèse de doctorat d'Etat en sciences économiques, Université Mohamed V, Rabat, 1996.
- **Di Giacom (J.P.)**, *Représentation sociale et comportement collectifs*, Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, 1981.
- **Develay (M.)**, *Contribution à la définition d'un modèle de formation initiale des instituteurs en activité d'éveil biologiques*, Thèse de 3<sup>ème</sup> cycle Paris VII, 1983.
- **El Aoufi (N.)**, *La régulation du rapport salarial au Maroc (2 tomes)*, Thèse d'Etat en sciences économiques, Université Mohamed V, Rabat, 1992 .
- **El Fassi Fihri (G.)**, *L'université marocaine, Analyse des tentatives de réformes de structures*, mémoire de DES en sciences politiques, Université Mohamed V, Rabat, 1979 .
- **El Ouazzani (K.)**, *Coût et rendements de l'enseignement supérieur au Maroc*; ESG publications, Casablanca, 1992.
- **El Malouki (H.)**, *Le traitement micro-informatique et gestion des PME*, étude empirique sur la région de Fès, mémoire de DES, Faculté de droit de Fès, 26 avril, 1997.
- **Kamal (A.)**, *Productivité et rentabilité de l'enseignement supérieur au Maroc*, mémoire de DES en sciences économiques, Université Mohamed V, Rabat, 1983 .
- **Mansouri (M.)**, *Coût et financement de l'enseignement au Maroc*, Thèse de doctorat d'Etat en sciences économiques, Université Mohamed V, Rabat, 1991.
- **Madéro (M.C.)**, *Contribution à l'analyse des procédures pédagogiques à l'université*, thèse de 3<sup>ème</sup> cycle, Université de Bordeaux II, 1986.
- **Mezwar (A.)**, *Enseignement supérieur au Maroc et développement économique*, mémoire de DES en sciences économiques, Université Hassan II, Casablanca, 1977.

- **Saber (A.) (1985)**, *Enseignement et promotion sociale. Cas du Maroc*, mémoire de DES en sciences économiques, Université Mohamed V, Rabat.
- **Terlon (C.)**, *Nouvelles technologies de l'information et individualisation de l'enseignement*, Thèse d'Etat, Paris XIII Juin, 1988.
- **Tibi (C.)**, *Politique éducative et financement de l'éducation au Maroc*, IPE, UNESCO, Paris, 1976 .
- **Verges (P.)**, *Formes de connaissances économiques*, thèse d'Etat en sciences économiques, Lyon 1976, France.

### **III Articles**

- **Albertini (J.M.)**, « *L'économie, tel qu'on en parle* » économie et humanisme, n°214, novembre, décembre, 1973.
- **Albertini (J.M.) et Lambert (DC)**, « *Initiation économique des adultes* » collection des ATP , revue sciences humaines, n° 4, Paris, CNRS, 1974, et n° 11, Paris, CNRS, 1976.
- **Astoffi (J.P.)**, « *Le problème des représentations* » in revue Aster, n° 19, Paris, INRP, 1982.
- **Akesbi (A.)**, « *Ajustement structurel et Segmentation du marché du travail* », Annales Marocaine d'économie, n° 7, 1994.
- **Beitone (A.)**, **Legardez (A.)**, « *Transposition didactique : l'exemple de la monnaie* », Les cahiers pédagogiques n° 308 , 1992.
- **Beitone (A.) et Legardez (A.)**, « *Enseigner l'économie : quelques réflexions pour une approche didactique* », CERPE, novembre, Université d'Aix Marseille2, 1989.
- **Benlahcen Tlemçani (M.)**, « *L'impact de la politique d'ajustement sur le système éducatif au Maroc, le cas de l'enseignement supérieur* ». Revue marocaine d'économie et de droit.
- **Brousseau (G.)**, - « *L'observation des activités didactiques* ».
- **Brousseau (G.)**, - « *Les didacticiens et les enseignants* »
- **Brousseau (G.)**, - « *Faits, objectifs et choix didacticiens* », in revue française de pédagogie, n° 45, , Paris, INRP, 1978, p130-139, p 163-165.

- Belyazid (K.), « *Enseignement : la réforme s'enlise dans les discours* ». L'économiste, n° 182, Juin, 1995.
- Benamour (A.), « *Pour une réforme de l'enseignement supérieur* », Lamalif n°78, 1983
- Boutaleb (H.), « *Réflexions sur l'enseignement supérieur et la recherche scientifique au Maroc* », Rabat, Fondation A. Bouabid, avril 1995.
- Blondel (F.M.) et Schwob (M.), « *Etude des utilisateurs de l'informatique dans l'enseignement* », revue française de pédagogie, n° 72, juillet - août, 1985.
- Chantal (D.), « *L'étude des représentations, un enjeu pour les éducateurs* », revue sciences de l'éducation n° 1, 1987, n° 2, 1989.
- Casez (B.) Verges (P.), « *Point de vue sur la formation économique* », Economie et humanisme , n° 218, juillet - août, 1974.
- Chevallard (Y.) et Johsuam (A.), « *Un exemple d'analyse de la transposition didactique* » in revue : recherches en didactiques des mathématiques, la pensée sauvage, vol 3, n° 1, CNRS, 1982.
- Daoud (Z.), « *Le malaise universitaire* » Lamalif, n° 123, février, 1981.
- El Masslout (A.), - « *L'enseignement supérieur privé* », La Vie économique , n°10, septembre, 1993.
- El Masslout (A.), - « *Financement des systèmes d'éducation* », Fondation Abderrahim Bouabid, mars, 1996.
- Félix (P.), « *La dimension informatique et société dans la formation des enseignants* », Technologies nouvelles et éducation, Paris, INRP, 1993.
- Ibn Abdeljalil (N.), « *L'université malade et la nécessité d'un second souffle* », lamalif, août, 1987.
- Jacques Hebens (T.), « *Informatique et enseignement* », La vie des sciences, n°12, 1992.
- Lacout (A.), « *Représentations économiques et formation d'adultes* », revue Pour, n° 49, juin, 1975.
- Lahjomri (A.), « *Pour l'émergence d'une pédagogie universitaire au Maghreb* », revue Université , mars, 1981.

- Lerbert (G.), « *Sciences et éducation* », revue française de pédagogie, n° 88, juillet - août, septembre, 1989.
- Lacombe (D.), « *Didactique des disciplines* ». Encyclopédie universalisa, vol 17, Paris.
- Lévy (J.F), « *Didactique des utilisateurs du micro-ordinateur dans les disciplines* », Technologies nouvelles et éducation, Paris, INRP, 1993.
- Meyer (C.), « *Une technologie à la recherche de son marché* » : le « *Multimédia* » L'informatique professionnelle, n° 123, avril, 1994.
- Martinand (J.L.), « *Pratiques de références Transposition didactique et Savoirs professionnelles en sciences et techniques* », Les sciences de l'éducation, n°2, 1989.
- Migne (J.P), « *La notion de représentation en pédagogie des adultes* », revue Pour, n° 49, juin, 1976.
- Migne (J.P), « *Pédagogie et représentation* » revue éducation permanente, n° 8, 1987.
- Migne (J.P), « *Le concept de représentation et son rôle dans une pédagogie des connaissances scientifiques* » Nancy, INFA, 1969.
- Migne (J.), « *Pédagogie et représentation* »: Education permanente, n° 8, 1969.  
« *Entreprise et représentation* », Rencontres pédagogiques, n° 14, 1987.
- Parodi (M.), « *Techniques pédagogiques de l'enseignement de l'économie* ». Education permanente, avril, 1979.
- Parent (J.), « *L'ingénierie pédagogique dans le contexte universitaire* », Attadris, n° 8, 1985.
- Petit (B.), « *L'introduction de l'unité et de l'utilisation des représentations en formation d'adultes* », revue Pour, n° 49, juin, 1976.
- Radi (M.), « *L'impact du PAS sur le financement de l'éducation* », in Bilan décennal du PAS et perspectives de l'économie marocaine, Annales marocaines d'économie, octobre, 1993.
- Radi (M.), « *La réforme de l'enseignement : bilan et perspectives* », in la réforme de l'enseignement, une contribution au débat, GERRH, Rabat, 1996.

- **Richard (J.F)**, « *Contributions récentes de la psychologie de l'apprentissage à la pédagogie* », revue Française de pédagogie, n° 58, 1982.
- **Rovecher (A.)**, « *Situation et processus didactique* », revue : « *recherches en didactique des mathématiques* », vol 1, n° 2, la pensée sauvage, Grenoble, CNRS, 1980 .
- **Tatin (J.)**, « *Modélisation et enseignement assisté par ordinateur* », Bulletin EPI, n° 48, 1998.
- **Tatin (J.)**, « *Enseignement assisté par ordinateur (EAO)* », revue française de pédagogie, 2<sup>ème</sup> Trimestre, 1985.
- **Tebaa (J.)**, « *Besoins des entreprises et profils des diplômés quel enseignement* », publications ESG, octobre, 1990.
- **Tibi (C.)**, « *Le financement de l'éducation l'impact de la crise et de l'ajustement* », IPE-UNESCO, Paris, 1992.
- **Sanner (M.)**, « *Conflits, apprentissage et communication* », in revue Aster, n°19, Paris, INRP, 1982.
- **Silem (A.)**, « *L'influence de l'information et la formation économique dans les représentations économiques des agriculteurs* », éléments de réflexion CNRS/IRPEAC, Ecully, 1985.
- **Silem (A.)**, « *Le statut des représentations sociales dans l'initiation économique des adolescents* », Cahiers de sociologie économique, n° 4/5, 1981.
- **Silem (A.)**, Notes sur « *Structures des communications scientifiques. Eléments pour une didactique de la communication scientifique* », Ecully, CNRS, 1982.
- **Verges. (P.)**, « *Une possible méthodologie pour l'approche des représentations économiques* », revue : communication - Information, n° 2-3, 1984.
- **Verges. (P.) Lacout (A.)**, « *La place des représentations dans la formation* », économie et humanisme, n° 214, novembre, décembre 1973.

#### **IV Périodiques et journaux**

- Revue marocaine d'économie et de droit comparé, n° spécial Marrakech, n° 29/1998.
- Revue Education permanente, n° 96 décembre, 1988: *Formation continue des enseignants.*



- Revue Education permanente, n° 48, décembre, 1979: *Enseigner l'économie.*
- Revue Education permanente, n° 98, 1989.
- Revue Formation - Emploi, n° 24, octobre, décembre, 1988. *Rendement des premiers cycles universitaires et réussite des jeunes bacheliers.*
- Revue Education – Formation, n° 229, décembre, 1992.
- Revue Pour, n° 113, 1988. Université le bateau ivre
- Revue Pour, n° 49, juin, 1976.
- Les cahiers de l'ADMES, n° 1, 1986. *Les alternances dans l'enseignement supérieur*
- Les cahiers de l'ADMES, n° 2, 1988. *Efficacité et travail personnel*
- Les cahiers de l'ADMES, n° 3, 1990. *Travail personnel et projet de Formation*
- Les cahiers de l'ADMES, n° 4, 1990. *Evaluation des activités pédagogiques des enseignants du supérieur.*
- Revue française de pédagogie, n° 91, n° 92, 1990. *L'université une institution en mutation.*
- Cahiers pédagogiques n° 308, novembre, 1992. *Enseigner l'économie.*
- Revue Les sciences de l'éducation pour l'ERE nouvelle 1-2, 1987. Didactique et sciences de l'éducation.
- Revue française de gestion, n° 78, 1990.
- Revue Aster, n° 11, 1990.
- Revue Aster, n° 23, 1996.
- Revue Technologies nouvelles et éducation , Paris, INRP, 1993.
- Bulletins du centre marocain de conjoncture, août, 1993 et janvier, 1994.
- Bulletin FNEGE, n° 3, 1996.
- Bulletin FNEGE, n° 6, 1996.
- Bulletin FNEGE, n° 12, 1997.
- Problèmes économiques, n° 2440, octobre, 1995. *Internet : essor et perspectives.*
- Problèmes économiques, n° 2464, mars, 1996.
- L'économiste, n° 286, juillet, 1997.
- Rencontres pédagogiques, n° 14, 1987.
- Revue éducation permanente, n° 98, 1989.
- Revue la documentation française, 1989.
- Revue pédagogique, vol 7, n° 2, 1987.
- Monde de l'éducation, octobre, 1991
- Monde diplomatique, juillet, 1990.

- La Vie économique, supplément sur l'informatique, n° 3892, novembre, 1996.
- L'opinion économique, *Enseignement une réforme problématique*, 13 septembre, 1995.
- Publications de l'OCDE 1997, sur l'enseignement supérieur.
- Publications de l'OCDE 1998, sur l'enseignement supérieur.

## **V Rapports et actes de colloques**

### **1 Rapports de recherche de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP)**

- E. Chatel, P. CARON et autres: *Enseigner les sciences économiques et sociales, le projet et son histoire, une introduction à une réflexion didactique*. Actes du colloque, 18, 19, et 20 Mars, 1987. Seconde Rencontre nationale sur *la didactique de l'histoire et géographie*.
- Rapport de recherche, n° 12, 1986, Equipe de recherche-GIS. Pédagogie de l'information économique « *Représentations des élèves et enseignement* » (ex de l'entreprise).
- Acte du 6ème colloque, Mars 1991, *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*
- Article de E. Chatel sur *la détermination et évaluation des contenus enseignés en sciences économiques et sociales*.
- Actes du colloque, 4<sup>ème</sup> Rencontre Nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales 8, 9, 10, mars, 1990. (Savoirs enseignés-Savoirs acquis).
- Travaux de l'INRP. Département de didactique des disciplines. Unité « *processus cognitifs et didactique des enseignements technologiques* » (DET).
- Actes du colloque, *Intégration de l'informatique dans l'enseignement de la formation des enseignants* INRP 28, 29, 30, janvier, 1992, Paris.

### **2 - Actes de Colloques**

- Actes du colloque international «*Education et emploi dans les pays du Maghreb, Ajustement structurel, Secteur informel et croissance*». Marrakech 24 et 25 octobre 1996.
- Actes du colloque de l'AEM, «*Bilan décennal du programme d'ajustement structurel et perspectives de l'économie marocaine*», Rabat 1-30, octobre, 1994.

- Actes du colloque Franco-Maghrebin de didactique des sciences, organisé par la faculté des sciences de Fès. « *Education et Formation scientifique dans l'enseignement supérieur* », Fès 9-11, mai, 1996.
- Colloque , « *Pour une pédagogie adaptée à l'enseignement universitaire* », Université Moulay Ismail, Faculté des sciences juridiques économiques et sociales, Mèknes, mars 1996.

### **3 - Rapports du Conseil national de la jeunesse et de l'avenir**

- *Le chômage des jeunes diplômés*, 1991.
- *Emploi des jeunes en milieu rural*, 1991.
- *Quelle éducation - formation, quel emploi pour le Maroc de demain*, 1993.
- *L'encadrement dans l'entreprise privée*, 1994.
- *L'insertion des jeunes , Une nouvelle Politique*, 1994.
- *Partenariat international et création d'entreprises par les jeunes*, 1995.

### **4 - Rapports du groupe d'études et de recherches sur les ressources humaines (GERRH)**

- *La problématique des ressources humaines au Maghreb*, 1994.
- *La réforme de l'enseignement au Maroc . Une contribution au débat Série « Tables rondes »*, octobre, 1995.
- *Le financement des systèmes d'éducation et de formation*, « Table ronde », mars, 1996.

### **5 - Documents du Ministère de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique**

- *Documents statistiques de la direction de l'évaluation et de la prospective* pour l'année 1997-1998.
- *Projet de réforme de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique*, avril, 1996.
- *Problèmes de l'enseignement supérieur*, Rapport présenté aux journées de l'éducation nationale à Ifrane, août, 1980.
- *Guide de l'université marocaine* (en arabe), 1985.
- *Le Mouvement Educatif au Maroc*, Rapports présentés aux sessions de la conférence Internationale de l'Education à Genève, 1986-1992.
- *Le Maroc universitaire*, 1992.

- *Coût de formation d'un diplômé de l'enseignement supérieur Universitaire*, Direction de l'évaluation et la prospective, avril, 1992.
- *L'évolution de l'université marocaine 1956-1992* (en arabe), 1993.
- *Projet D'un pacte national sur l'enseignement supérieur*, Document présenté à la commission Nationale sur l'enseignement, Juin, 1994
- *Guide des universités marocaines 1990-95* (en arabe), Ministère de l'enseignement supérieur, de la formation des Cadres et de la recherche scientifique, juillet, 1995.

## **6 - Etudes et rapports de la Banque mondiale**

- *Projet pilote de Soutien à la réforme de l'enseignement supérieur au Maroc*, Rapport de la mission d'identification, mai, 1993.
- *Projet "Priorités Sociales"*, Rapports de la mission de la Banque mondiale, Mai, 1994.
- *Stratégie d'assistance au Maroc, éducation et formation au 20<sup>ème</sup> Siècle*, septembre, 1995.

## **VI Documents divers**

- Bulletin officiel, n° 4458 du 12 Chaoul 1417, 20 février, 1997.
- Bulletin officiel, n° 3552 du 26/2/1975.
- Bulletin officiel, n° 3286 du 22 /10/1975.
- Travaux sur les CDI, réalisés par l'équipe de l'ERSICO, Université Jean Moulin Lyon 3 par Alain van Cuynk et Jean Metzger sur « *Rôle et enjeux des centres de documentation et d'information dans l'innovation pédagogique en région Rhone-Alpes* », janvier, 1998.

# TABLE DES MATIERES

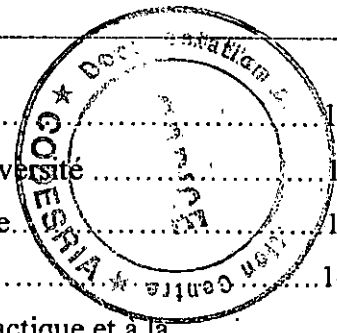
<b>INTRODUCTION GENERALE.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE PRILIMINAIRE : QUELQUES CONCEPTS FONDAMENTAUX DE LA DIDACTIQUE</b>	
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>11</b>
<b>SECTION I : Définition et historique du mot didactique.....</b>	<b>11</b>
§ 1 - Place et statut de la didactique.....	13
A - Didactique et réflexion épistémologique.....	16
1 - Objet de la réflexion épistémologique .....	16
2 - Place de la méthodologie dans la réflexion épistémologique.....	17
B - Quelques principaux éléments épistémologiques qui concourent à l'élaboration de la didactique des sciences.....	18
1 - La notion de fait .....	18
2 - La notion d'obstacle épistémologique.....	19
3 - La notion de concept.....	20
4 - Théories et modèles .....	21
<b>SECTION II : La didactique et le processus d'apprentissage.....</b>	<b>21</b>
§ 1 - Les axes d'analyse de la problématique didactique.....	23
<b>PREMIERE PARTIE : LA DIDACTIQUE DES SCIENCES ECONOMIQUES</b>	
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>25</b>
<b>CHAPITRE I : LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE.....</b>	<b>27</b>
<b>SECTION I : La réflexion épistémologique en sciences économiques....</b>	<b>27</b>
§ 1 - Statut épistémologique de l'économie.....	27
A - L'approche empirique ou positiviste.....	28
B - L'approche paradigmatique de l'économie.....	30
1 - La méthode hypothético-déductive.....	30
2 - La méthode paradigmatique.....	31
a - Le paradigme néo-classique.....	32
b - Le paradigme keynésien.....	33

c - Le paradigme marxiste.....	33
d - Le paradigme régulationniste.....	33
<b>SECTION II : Les principes fondamentaux de la transposition.....</b>	<b>37</b>
§ I – Les outils d’analyse de la transposition didactique.....	39
§ II - Les propriétés de la transposition.....	40
A - La contextualisation du savoir.....	41
B - La dépersonnalisation du savoir.....	41
C - La désyncrétisation du savoir.....	42
D - La programmabilité du savoir.....	42
E - La publicité du savoir et le contrôle des apprentissages.....	42
<b>SECTION III : La transposition didactique dans l’enseignement des sciences économiques.....</b>	<b>43</b>
§ I - Bref historique de l’évaluation de l’enseignement des sciences économiques et sociales.....	44
§ II - Transposition didactique : l’exemple de la monnaie.....	47
A - Méthodes d’élaboration des cours.....	47
B - La transposition didactique: exemple d’un manuel marocain d’économie monétaire.....	48
1 - Un regard sur le programme : monnaie et répartition.....	49
2 - Brève présentation du manuel " <i>Monnaie et politique monétaire, analyse générale et application au Maroc</i> " de Mohamed Bouzidi .....	50
CONCLUSION DU CHAPITRE I.....	52
<b>CHAPITRE II : LES REPRESENTATIONS SOCIALES.....</b>	<b>53</b>
<b>SECTION I : Cadre théorique des représentations sociales.....</b>	<b>53</b>
§ 1 - Champ de recherche et d’application spécifique des représentations sociales.....	56
A - Les représentations dans le domaine de la sociologie.....	56
B - Les représentations dans le domaine de la psychologie.....	56
C - Les représentations dans le domaine de l’anthropologie.....	58
D - Les représentations en psychologie sociale.....	59
1 - L’approche de Serge Moscovici.....	60
2 – Les travaux de Denise Jodelet.....	61
§ II - Les travaux consacrés aux représentations sociales en économie .....	63
A - La conception de Pierre Verges.....	64
1 - Les caractéristiques des représentations économiques.....	64

2 - Le rôle du langage économique.....	65
3 - Le rôle de l'idéologie.....	66
B - La conception d'Ahmed Silem .....	67
<b>SECTION II : Les Représentations et actes d'apprentissage.....</b>	<b>69</b>
§ I : Représentation et pratiques didactiques.....	70
A - L'intérêt des représentations pour l'enseignant.....	70
B - Les représentations comme outil de diagnostic et d'évaluation.....	72
1 - Les représentations comme outil de diagnostic.....	72
2 - Les représentations comme outil d'évaluation.....	73
C - Les moyens de recueil des représentations.....	73
<b>SECTION III : Les représentations à travers le questionnaire adressé aux                   étudiants.....</b>	<b>76</b>
§ I : Identification et contexte socio-économique.....	77
A - Le profil des étudiants enquêtés.....	77
B - Le cursus scolaire des étudiants.....	78
C - Le rôle des médias dans la formation économique des étudiants.....	81
§ II : Appréhension des termes et expressions économiques.....	82
A - La notion de circuit économique.....	83
B - Les représentations de la monnaie .....	88
CONCLUSION DU CHAPITRE II.....	92
CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE.....	94
<b>DEUXIEME PARTIE : POUR UNE STRATEGIE DIDACTIQUE                                   DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ECONOMIE                                   A L'UNIVERSITE MAROCAINE</b>	
INTRODUCTION.....	96
<b>CHAPITRE I : LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR                                   AU MAROC : OBJECTIFS ET PRIORITES.....</b>	<b>98</b>
<b>SECTION I : Les déterminants institutionnels et organisationnels                   de la qualité de l'enseignement.....</b>	<b>100</b>
§ I - Les déterminants institutionnels de la qualité de l'enseignement à l'université marocaine.....	101
A - coût et financement de l'enseignement supérieur public au Maroc.....	102
B - Tentatives de réforme de l'enseignement supérieur.....	105
1 - Les réformes préconisées dans le cadre du programme d'ajustement structurel.....	106

a - Les réalisations acquises à la suite du ( PAS ).....	107
b - La réforme du financement de l'enseignement supérieur.....	108
2 – Projet de réforme de 1996.....	110
a - La nouvelle configuration du Système de l'enseignement supérieur.....	110
b - La nouvelle organisation de la recherche scientifique.....	111
c - Les nouvelles instances de régulation.....	111
d - Les œuvres scolaires universitaires.....	112
§ II - Les déterminants organisationnels de la qualité de l'enseignement.....	112
A - La capacité d'accueil de l'université marocaine.....	113
1 - L'utilisation de la capacité d'accueil des différents établissements universitaires.....	115
2 - Les études de 3 <sup>ème</sup> cycle.....	116
B – La défaillance de l'encadrement .....	119
<b>SECTION II : Les déterminants pédagogiques de la qualité de l'enseignement .....</b>	<b>122</b>
§ I - Les pratiques et méthodes pédagogiques de l'enseignement des Sciences économiques.....	123
A - Rôle du cours magistral.....	123
B - Rôle et place des travaux dirigés dans l'enseignement des Sciences économiques.....	125
§ II - Les obstacles pédagogiques.....	127
A - Les obstacles en provenance des étudiants.....	128
1 - Problème de communication et de langue.....	128
2 - Carence de la formation antérieure.....	129
B - Les difficultés rencontrés par les enseignants.....	131
1 - Objet et structure de la recherche à l'université.....	131
2 - Conciliation entre la recherche et l'enseignement.....	133
<b>SECTION III : Propositions pour une meilleure pratique didactique et pédagogique.....</b>	<b>134</b>
§ I : Les nouvelles pratiques pédagogiques de formation en sciences économiques.....	134
A - Le contrat didactique.....	135
1 - comment aider les étudiants dans leur travail.....	135
2 - La transmission des connaissances et le Savoir être.....	136
B - L'évaluation : constat et propositions.....	137





1 - Modes et critères d'évaluation.....	138
2 - Propositions pour une meilleure évaluation à l'université.....	140
§ II : La formation des enseignants à la pédagogie et la didactique.....	141
A - Dimension pédagogique de la formation.....	143
B - Plaidoyer pour une formation des enseignants à la didactique et à la pédagogie.....	144
CONCLUSION DU CHAPITRE I.....	150
<b>CHAPITRE II: L'UTILISATION DES NOUVELLES TECHNOLOGIES</b>	
<b>DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION DANS</b>	
<b>LA DIDACTIQUE DES SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES.....</b>	
<b>151</b>	
<b>SECTION I : Enjeux de l'intégration de l'informatique dans le domaine</b>	
<b>éducatif.....</b>	
<b>152</b>	
§ I : L'informatique dans les théories pédagogiques.....	154
A - Le courant béhaviouriste.....	154
B - Le courant génétique.....	154
§ II : L'approche didactique de l'informatique.....	156
A - L'apport de l'informatique à l'apprentissage.....	156
B - L'apport de l'informatique aux acteurs de la formation.....	157
1 - L'apport de l'informatique à l'utilisateur.....	157
2 - L'apport de l'informatique au formateur.....	158
§ III : Eléments de didactique pour l'usage informatique.....	158
A - Le paradigme informationnel.....	159
B - Objet, méthodes et concepts clés de la Science informatique.....	159
<b>SECTION II : Les applications pédagogiques et didactiques de</b>	
<b>l'informatique.....</b>	
<b>163</b>	
§ I : Logiciels éducatifs ou didacticiels.....	164
A - Les étapes de conception et réalisation d'un Logiciel éducatif.....	165
1 - Etude préalable.....	165
2 - Le contenu du Logiciel.....	165
3 - Population cible.....	166
4 - Définition des objectifs.....	166
B - Typologie des Logiciels éducatifs.....	167
1 - Les questionnaires.....	167

2 - Les Tutoriels.....	167
3 - les langages de programmation.....	168
4 - Les jeux éducatifs.....	168
5 - Les logiciels de simulation et modélisation.....	169
6 - L'intérêt didactique et pédagogique des logiciels de simulation....	170
<b>§ II : Banques et bases de données à usage éducatif.....</b>	<b>171</b>
A - Usage didactique et pédagogique des Banques et bases de données.....	172
B - Rôle des Banques et bases de données dans le domaine des Sciences humaines.....	172
C - Banques de données dans les Sciences de la nature et de la vie.....	174
<b>§ III : L'informatique et l'enseignement de l'économie. ....</b>	<b>175</b>
A - L'intérêt de l'informatique pour l'enseignement économique.....	175
B - Rôle des Logiciels de simulation dans l'enseignement des Sciences économiques et sociales.....	176
C - Présentation de quelques logiciels.....	178
1 - Le Logiciel Statis.....	178
2 - Le Logiciel Sphinx.....	179
3 - Le Logiciel Pyramide.....	179
4 - Le Logiciel Ecomedia.....	179
5 - Le Logiciel TSP.....	181
6 - Présentation du logiciel Maroc'Stat.....	181
a - Les principes du fonctionnement du logiciel.....	183
b - La gestion de l'arborescence.....	184
c - Le traitement des tableaux.....	184
d - Annexion et modification.....	185
e - Les graphiques.....	185
<b>SECTION III : Les perspectives de l'évolution de l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement des Sciences économiques.....</b>	<b>187</b>
<b>§ I : De la technologie éducative au Multimédia.....</b>	<b>187</b>
A - Essor et perspectives d'Internet.....	190
B - Rôle et place d'Internet dans le domaine éducatif.....	191
<b>§ II : L'expérience de certains pays en matière d'introduction de l'informatique dans l'enseignement.....</b>	<b>194</b>

A - Cas des pays industriels.....	194
1 - Cas de la France.....	196
2 - L'expérience anglo-saxonne (Grande Bretagne et U.S.A).....	198
B - Cas du Maroc .....	198
CONCLUSION DU CHAPITRE II.....	204
CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE.....	207
<b>CONCLUSION GENERALE</b> .....	208
<b>ANNEXES</b> .....	212
Annexe 1 : Questionnaire auprès des enseignants.....	213
Annexe 2 : Questionnaire auprès des étudiants.....	214
Annexe 3 : Copie du logiciel Maroc'Stat.....	215
Annexe 4 : Exercices conçus sur le logiciel Maroc'Stat.....	216
Annexe 5 : Tableaux statistiques.....	217
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	218
<b>BIBLIOGRAPHIE GENERALE</b> .....	220
<b>TABLE DES MATIERES</b> .....	233