

# Thinking in Complexity in The Moroccan Educational Environment

Rajaa NADIFI<sup>1</sup>, Hind SABOUR EL ALAOU<sup>2</sup>

<sup>1</sup> PhD, Vice Dean in charge of Research and Cooperation, Director of the Gender, Education, Literature, Media Laboratory (GELM), Faculty of Letters and Human Sciences (I), Hassan II University, Casablanca, Morocco.

<sup>2</sup> PhD student at the Gender, Education, Literature and Media Laboratory (GELM), Faculty of Letters and Human Sciences (I), Hassan II University, Casablanca, Morocco.

## Abstract:

This article deals with the issue of complex thinking in education and focuses in particular on the reality of the Moroccan school. The objective of this study is to analyze its process in the educational environment. A qualitative survey carried out in a Moroccan public sector secondary school makes it possible to reflect on this approach and verify the degree to which it has been implemented. We examine its impact on educational action in order to check whether schools are capable of anticipating and facing the uncertainties that govern our time.

**Keywords:** Education; Thought; Complexity; Uncertainty

---

# PENSER EN COMPLEXITÉ DANS LE MILIEU ÉDUCATIF MAROCAIN

## Résumé

Cet article traite la question de la pensée complexe en éducation et se penche en particulier sur la réalité de l'école marocaine. L'objectif de cette étude est d'analyser son processus dans le milieu éducatif. Une enquête qualitative réalisée dans un collège marocain du secteur public permet de porter une réflexion sur cette approche et vérifier le degré de sa réalisation. Nous nous interrogeons sur son impact sur l'action éducative afin de vérifier si l'école est capable d'anticiper et affronter les incertitudes qui régissent notre temps.

**Mots-clés :** Éducation ; Pensée ; Complexité ; Incertitude

---

---

<sup>1</sup> PhD, Vice Dean in charge of Research and Cooperation, Director of the Gender, Education, Literature, Media Laboratory (GELM), Faculty of Letters and Human Sciences (I), Hassan II University, Casablanca, Morocco, e-mail address: r.nadifi@gmail.com

<sup>2</sup> PhD student at the Gender, Education, Literature and Media Laboratory (GELM), Faculty of Letters and Human Sciences (I), Hassan II University, Casablanca, Morocco, e-mail address: hindsabouralaoui12@gmail.com, corresponding author

## 1. Introduction

L'Histoire bascule parfois de façon imprévisible, un monde familier qui plonge dans l'inconnu, un ordre qu'on croyait immuable qui disparaît, sans que personne ne parvienne à arrêter la précipitation des événements. A notre ère, les historiens trouveront rétrospectivement une logique implacable, presque mécanique, à chaque crise, et expliqueront combien les contemporains furent aveugles face aux périls qui s'annonçaient, et qui apparaissent pourtant clairement a posteriori. L'expérience immédiate et directe, même collective, n'est souvent d'aucun secours pour anticiper les crises. Les dernières décennies en sont un cuisant rappel. Certes penser l'avenir est malaisé, mais demeure néanmoins vital. Nous n'avons de prise ni sur le passé ni sur le présent mais seul l'avenir, temporalité des possibles, peut être imaginé et modelé et de surcroît guide notre action, en dépit des incertitudes. L'avenir n'est ni rupture radicale avec le passé ni maintien d'une pérennité : il s'inscrit dans le réajustement perpétuel. La fameuse sentence de Pindare reprise par Nietzsche « *Deviens ce que tu es* »<sup>3</sup> illustre parfaitement cette idée.

En ce sens, l'éducation n'est pas à l'abri de l'impact de ces changements perpétuels que connaît le monde et l'école devrait s'engager dans cette aventure, à la fois hasardeuse et constructive. L'école, institution sociale majeure qui remplit des missions essentielles pour la société comme pour les individus, a pour rôle justement de former des citoyens capables d'affronter les incertitudes et l'inconnu. Pourtant, elle n'emprunte que rarement ce chemin, et ses défis et enjeux demeurent éloignés d'une telle perspective. Pourtant tout le genre humain est aux prises avec ces difficultés :

« *Le destin désormais planétaire du genre humain est une autre réalité clé ignorée par l'enseignement. (...)...Il faudra indiquer le complexe de crise planétaire qui marque le XXIe siècle, montrant que tous les humains, désormais confrontés aux mêmes problèmes de vie et de mort, vivent une même communauté de destin* » (Morin, 2014, p.88).

En effet, l'école, lieu de réforme de la pensée, système éducatif dont les problématiques centrales sont l'erreur, les connaissances, l'incertitude, la mission enseignante etc. se doit, à ce titre, de nous conduire à revoir, réajuster constamment notre réflexion, notre posture et notre pensée. En rupture avec la pensée classique, celle de Descartes, l'approche complexe intègre l'incertitude dans la connaissance, nécessite le changement de paradigme, et peut à notre sens, non pas sauver l'école, mais l'écarter d'une pensée « simplifiante » comme définie par E. Morin, et l'engager dans une approche plus marquée par la pensée complexe : « *La pensée complexe ne méprise pas ce qui est simple, elle critique la simplification. Pour autant la complexité n'est pas l'envers de la simplification : la complexité est l'union de la simplification et de la complexité* » (Morin et al., 2003).

Récemment deux événements, deux crises d'ordre sanitaire et naturel, ont secoué le Maroc et balayé d'un revers les certitudes de ses citoyens. La pandémie du Covid-19 a favorisé, à l'échelle universelle, la prise de conscience des aléas de la vie, ses incertitudes, sa complexité, a illustré des changements cruciaux et fait subir aux systèmes éducatifs un choc sans précédent dans l'histoire, bouleversant la vie de près de 1,6 milliard d'élèves et d'étudiants dans plus de 190 pays sur tous les continents. Les fermetures d'écoles et d'autres lieux d'apprentissage ont concerné 94% de la population scolarisée mondiale, et jusqu'à 99% dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur. ([https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy\\_brief\\_education\\_during\\_covid-19\\_and\\_beyond\\_french.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_education_during_covid-19_and_beyond_french.pdf)). Cette crise sanitaire a également transformé les pratiques enseignantes. Au Maroc, les cours en présentiel ont été suspendus du 16 mars 2020.

Le confinement a brutalement provoqué une suspension totale des cours : « *Les écoles ont connu une fermeture avec l'enseignement à distance, puis une alternance entre le présentiel et le distanciel, et dernièrement un report de la rentrée 2021-2022 qui a raccourci et perturbé le temps d'enseignement* » (Enseignement au temps de Covid au Maroc, Rapport thématique, 2021, p.77). En outre le distanciel remplace le présentiel pendant le confinement sans que les conditions de faisabilité de ce nouveau mode ne soient réunies.

<sup>3</sup> <file:///C:/Users/X250/Downloads/cps-354.pdf>. Consulté le: 28/03/2024 à 03h35

Le 8 septembre 2023, le Maroc a été frappé également par un séisme qui a eu des retombées sur plusieurs secteurs et le système éducatif en particulier. En effet, une suspension totale des cours a été décrétée dans les zones les plus touchées. Au total, 530 écoles et 55 internats ont été endommagés par le tremblement de terre du 8 septembre, qui a fait près de 3 000 morts, selon un bilan officiel. Une situation affectant un million d'élèves inscrits et jugée "préoccupante" par l'Unesco. (<https://fr.africanews.com/2023/09/20/seisme-au-maroc-une-rentree-des-classes-sous-tente/>).

Le Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports veille à améliorer les conditions d'accueil des élèves concernés en mettant à leur disposition des unités scolaires préfabriquées, afin qu'ils puissent poursuivre leurs études dans de bonnes conditions au cours de l'année scolaire 2023-2024 et reconstruire les établissements endommagés par le séisme du 8 septembre, afin que ces structures soient fin prêtes lors de la prochaine rentrée scolaire. (<https://www.maroc.ma/fr/actualites/m-benmoussa-le-ministere-veille-reconstruire-les-etablissements-scolaires-endo>).

A la lumière de ces circonstances, il est devenu évident de relier les savoirs à la vie et ses incertitudes et bouleversements : « *Je crains que nous n'ayons pas suffisamment perçu à quel point les bouleversements que nous vivons aujourd'hui remettent radicalement en question nos pratiques éducatives* » (Meirieu, 2020, p.11). Cela nous mène à penser que les approches adoptées par le système éducatif ne prévoient pas souvent la mise en place d'un système d'adaptation aux événements imprévisibles susceptibles de se produire. Autrement dit, la politique éducative écarte de son processus la formation à la pensée complexe et l'anticipation du futur d'autant plus que les enseignant.e.s, imprégné.e.s de représentations stéréotypées du métier, ne sont pas préparé.e.s, de par leur propre formation, à faire face aux incertitudes. Au contraire la tendance serait plutôt de leur imposer des programmes qui entravent leur liberté de choisir ou changer les méthodes et contenus didactiques qui leur sembleraient mieux adaptées pour atteindre leurs objectifs.

Pourtant, nous ne sommes pas sans ignorer que l'imprévu se présente à tout moment lors du processus enseignement/apprentissage et en principe, c'est la classe et ses composantes, l'écosystème et l'environnement qui doivent guider l'action éducative. La tendance générale, trop prégnante encore, est de réduire le rôle du formateur :

« *Selon Rayou et Van Zanten (2004), les nouveaux enseignants sont « résolument pragmatiques, ils ne parlent plus de vocation mais de trajectoires, plus d'un métier à vie mais d'une profession comme une autre ». Ils attendent de la formation l'acquisition d'un ensemble de solutions permettant d'agir, plutôt que la recherche d'une réflexivité qui aiderait à construire une professionnalité globale à partir d'expériences analysées, réfléchies* » (Altet et al., 2014).

Ainsi, notre étude part du principe que l'approche complexe devrait être prise en considération afin d'étendre les bénéfices des apports d'une éducation et formation qui contribueraient à forger les individus et les aideraient à affronter la vie avec tous ses aléas, par la conscientisation des enseignant.e.s et des élèves sur la nécessité de penser la complexité et les incertitudes du monde dans lequel nous vivons.

## 2. Problématique

Dans ce cadre, notre problématique est formulée comme suit : Dans quelle mesure le milieu éducatif peut-il former l'apprenant.e à « penser complexe » et prendre conscience des incertitudes et de l'aspect changeant des connaissances?

## 3. Objectif

Notre objectif est de vérifier la réalisation du processus de la formation à la pensée complexe dans le milieu éducatif et comment réaliser cette approche efficacement.

## 4. Plan

Notre étude est organisée en quatre étapes. À l'issue d'une présentation d'ordre méthodologique, les résultats recueillis lors de notre enquête seront formulés. Puis, nous procéderons à l'analyse des résultats recueillis qui

seront justifiés par des travaux de recherches scientifiques, selon les items présentés. Et enfin, une discussion des résultats proposera une synthèse de notre thématique : Penser en complexité dans le milieu éducatif.

## 5. Méthodologie

### 5.1 Analyse qualitative

Notre étude repose sur une enquête auprès des élèves des deux sexes et des enseignant-e-s d'un collège public situé dans une zone périphérique, la commune rurale Majjatia Oulad Taleb, province de Médiouna, à Casablanca (Maroc). Les enquêté.e.s ont répondu à deux questionnaires : l'un est adressé aux élèves et l'autre aux enseignant.e.s. Il s'agit d'une enquête réalisée en 2024 qui porte sur le processus de la pensée complexe dans le milieu éducatif marocain. L'analyse qualitative vise à donner du sens à cette enquête (Paillé & Mucchielli, 2016).

### 5.2 Portrait des enquêté.e.s

Il s'agit d'un échantillon représentatif de l'enquête réalisée auprès de quatorze élèves (huit filles et six garçons), âgé.e.s de 15 ans en moyenne et des trois niveaux scolaires : la première année, la deuxième année et la troisième année du cycle secondaire/collégial. Les enseignant.e.s sont au nombre de dix (sept femmes et trois hommes), de différentes disciplines : Mathématiques, langue Arabe, Sciences de la Vie et la Terre, Histoire/Géographie, Technologie et langue Anglaise, âgé.e.s de 40 ans en moyenne.

## 6. Résultats

### 6.1 Quel ressenti lors du séisme de Haouz ?

La majorité des élèves ont éprouvé le sentiment de peur lors du séisme du 8 septembre 2023 qui s'est produit dans la région du Haouz, une région située au sud-est de la zone de Marrakech-Safi, au Maroc. Wissal (fille, 13 ans) fait part de sa réaction : *« J'avais peur, et j'avais de la peine pour les personnes décédées »*. Zakaria (garçon, 15 ans), altruiste, a des pensées d'abord pour les siens : *« Je n'avais pas peur pour moi, mais j'avais peur pour mes parents »*. Et Khadija (fille, 16 ans) prend conscience du phénomène naturel : *« J'avais peur, j'ai commencé à réfléchir à comment ça se passe un séisme »*. Quelques élèves enquêté.e.s affirment qu'ils-elles n'avaient pas eu peur et ils-elles expliquent pourquoi. L'une de ces élèves, Doha (fille, 17 ans) explique ainsi son attitude : *« Normal, je n'avais pas peur, je ne savais pas ce que c'était »*. Rayan (garçon, 13 ans) éprouve le même sentiment : *« J'avais un peu peur, je ne savais pas ce qu'était un séisme »*.

En ce qui concerne les enseignant.e.s, l'événement a été une expérience difficile. Ayoub (homme, 25 ans) vit un vrai traumatisme : *« Psychiquement, j'étais effrayé. J'ai eu le sentiment qu'il (le séisme) allait se reproduire une autre fois. Je me suis senti insécurisé »*. Nadia (femme, 29 ans) fait part de son sentiment d'horreur : *« C'était affreux et j'étais à Marrakech ce jour-là ! Un vrai cauchemar »*.

### 6.2 Enseignement au temps du Covid-19

Pendant la pandémie du Covid-19, les enseignant.e.s interviewé.e.s confirment qu'ils-elles ont travaillé à distance avec leurs élèves. Mohamed (homme, 43 ans) affirme avoir enseigné en ligne : *« À distance avec l'utilisation des TIC »*. Et Hassan (homme, 30 ans) explique ses difficultés : *« 2019 a été ma première année en tant qu'enseignant. Le gouvernement a fermé les établissements à la mi-mars. Ensuite, nous avons basculé vers l'enseignement à distance, avec des groupes de travail sur WhatsApp, mais nous avons rencontré des difficultés pour enseigner les mathématiques sur les plateformes numériques »*.

En ce qui concerne les élèves interrogé.e.s, ils-elles n'étaient pas satisfait.e.s de la méthode d'enseignement à distance. Jihane (fille, 12 ans) explique son malaise face à cette nouvelle méthode d'apprentissage : *« C'était l'enseignement à distance, l'école me manquait, ce n'est pas les mêmes explications, je comprends le cours mais je n'y étais pas habituée »*. Nabil (garçon, 12 ans) rejette le principe de l'enseignement à distance : *« J'ai étudié à distance et ce n'est pas normal, le présentiel est beaucoup mieux »*. Quant à Youssef (garçon, 15 ans),

il justifie ainsi son absence d'enthousiasme pour cette forme d'enseignement : « *Je n'ai pas aimé l'enseignement à distance, les élèves copient nos réponses* ».

### **6.3 Un mode de travail inopiné pendant la crise du Covid-19**

Les enseignant.e.s interrogé.e.s n'étaient pas préparés à l'enseignement à distance et n'avaient pas envisagé d'enseigner un jour de cette façon. Khaoula (femme, 32 ans) perplexe affirme : « *Non je n'ai jamais pensé qu'un jour on enseignerait à distance* ». Siham (femme, 32 ans) dans le même sens n'en revenait pas : « *Jamais il ne m'était venue cette idée parce que je n'avais pas l'expérience de travailler à distance surtout pour notre matière de SVT sur le WhatsApp, et on n'avait même pas fait une formation préalable* ». Sanaa (femme, 40 ans) rejette la méthode avec véhémence : « *Je ne m'étais jamais attendue à travailler avec cette méthode, car elle est inefficace et elle n'est pas pratique. Elle ne réalise pas les mêmes résultats que l'enseignement en présentiel* ». Enfin Mohamed (homme, 43 ans), enseignant de technologie, familiarisé avec l'outil, fait figure d'exception : « *Aucun problème avec le travail à distance car je le pratiquais habituellement dans mes activités professionnelles* ».

### **6.4 Enseignement après le Covid-19**

Les enseignant.e.s enquêté.e.s sont nombreux à constater que lorsqu'ils-elles sont revenu.e.s à l'enseignement en présentiel, après le Covid-19, le niveau des élèves avait régressé. Loubna (femme, 27 ans) revient sur ce recul : « *Nous sommes revenus à l'enseignement en présentiel et le changement de niveau était perceptible nettement chez les élèves* ». Khaoula (femme, 32 ans) explique : « *Il y a eu des changements après le Covid-19 concernant le niveau des élèves qui a reculé, sans compter l'effet addiction au téléphone* ». Et Hassan (homme, 30 ans) est plus enthousiaste et invoque ses bénéfiques : « *Après le Covid-19, la vie a repris son cours normal. Cependant, mon travail pendant la pandémie du Covid-19 m'a formé à l'enseignement à distance et à la division de la classe en groupes (en utilisant la pédagogie interactive)* ».

De leur part, les élèves interrogé.e.s, ils-elles étaient content.e.s de leur retour à l'école. Aya confesse en avoir souffert : « *C'était un nouvel espoir après la dépression, le retour au système normal, le changement a été difficile. On ne sait pas s'adapter au changement* ». Pour Mehdi (garçon, 15 ans) le chemin de l'école représente le retour à la vie : « *Après Covid, c'est beaucoup mieux, on étudie bien, le retour à la vie normale, pendant Covid on ne sort pas* ». Enfin, Wissal (fille, 13 ans) s'exprime en faveur du présentiel : « *C'est mieux, je comprends les explications, je passe au tableau, le présentiel est mieux* ».

### **6.5 Quelle efficacité des pédagogies mises en place dans le système éducatif ?**

La plupart des enseignant.e.s interviewé.e.s remettent en question l'efficacité des pédagogies instaurées dans le système éducatif. Jamila (femme, 46 ans) s'insurge contre les pédagogies imposées : « *Il faut changer les pédagogies, on a obligation de finir le programme, pas de place pour la créativité, pas d'authenticité, pas de développement de la communication ; j'étais dépassée par le lourd programme que je devais finir à temps* ». Loubna (femme, 27 ans) remet en cause également les méthodes mises en place : « *Ces méthodes n'atteignent pas les objectifs car elles sont loin de la réalité* ». Hassan (homme, 30 ans) considère les méthodes pédagogiques comme dépassées : « *Il est essentiel de mettre en place des programmes plus avancés, notamment dans les matières scientifiques et linguistiques. Il faut privilégier l'usage du numérique et de l'apprentissage authentique, surtout dans les langues. Dans les matières scientifiques, l'amélioration de l'enseignement passe par des applications pratiques, allant au-delà de l'aspect théorique* ».

Siham (femme, 32 ans) précise les types de méthodes pédagogiques qu'il est nécessaire d'instaurer : « *Il est d'usage de distinguer cinq méthodes pédagogiques : expositive, démonstrative, interrogative, de découverte et expérimentielle. Je pense qu'elles sont bien, mais il faut prévoir le matériel nécessaire pour les appliquer en classe* ». Et dans la même veine, Sanaa (femme, 40 ans) affirme de façon catégorique : « *Les pédagogies actuelles sont dépassées et ne répondent pas aux aspirations, car elles doivent correspondre à l'évolution de la société* ».

## 6.6 L'apprentissage scolaire est-il original et utile ?

A l'exception d'un seul élève, les élèves questionné.e.s pensent que le savoir acquis à l'école leur est utile dans leur vie quotidienne. Rayan (garçon, 15 ans) en donne un exemple : *«Oui, l'anglais par exemple, communiquer avec des personnes étrangères sur les réseaux sociaux»*. Amal (fille, 13 ans) considère les connaissances utiles dans la vie de tous les jours : *« Des fois, pendant les discussions familiales, je peux développer une idée présentée par les professeurs»*. Youssef (garçon, 15 ans) montre son penchant pour l'apprentissage des langues, en particulier le français : *«Oui, le français : la traduction de l'arabe en français»*. Enfin Nabil (garçon, 12 ans) marque sa préférence pour l'utilité du calcul : *«Oui, quand je fais les courses j'utilise les mathématiques»*. Par contre, Rayan (garçon, 13 ans) considère les connaissances enseignées à l'école comme inutiles : *«Non, pas du tout»*.

A la question de savoir si l'école présente des informations nouvelles, tous et toutes les élèves enquêté.e.s l'ont confirmé. Zakaria (garçon, 15 ans) énumère les nouveautés de son point de vue : *«Oui, les langues, l'informatique»*. Nabil (garçon, 12 ans) mentionne l'histoire comme nouveauté apprise : *«Oui, l'Histoire par exemple, je la découvre à l'école»*. Et Khadija (fille, 14 ans) pense quant à elle que l'école est porteuse de nouveautés : *«Oui, j'apprends des nouvelles choses»*.

## 6.7 Y-a-t-il une relation séparatrice ou « reliante » entre les disciplines ?

La plupart des élèves questionné.e.s considèrent que les matières enseignées sont distinctes et séparées, n'ont rien en commun et qu'il n'existe pas de relation qui les lie entre elles. Rayan (garçon, 13 ans) affirme fermement : *« Elles sont séparées»*. Il en est de même pour Rayan (garçon, 15 ans) : *« Elles sont séparées, aucune relation entre elles»*. Nabil (garçon, 12 ans) confirme également : *« Elles sont séparées, chaque matière fonctionne à part »*. À l'instar de Hind (fille, 15 ans) qui affirme aussi : *« Elles sont séparées, aucune relation entre elles »*. Et même les élèves qui perçoivent que les matières sont reliées entre elles, cette « reliance » corrèle deux matières au maximum. Khadija (fille, 16 ans) évoque ces connexions : *«Oui, elles sont reliées, comme le français et l'arabe en expression écrite, les maths et la physique/chimie»*.

## 6.8 Anticiper le futur fait-il partie du processus pédagogique ?

Les enseignant.e.s questionné.e.s notent l'absence de processus enseignement/apprentissage et de formation à l'anticipation du futur. Ayoub (homme, 25 ans) le confirme : *«En tant que processus c'est possible, mais actuellement on ne le fait pas. On n'a pas les outils didactiques pour le faire»*. Soundous (femme, 43 ans) constate avec regret : *« Malheureusement on apprend aux élèves certains savoirs dont ils n'ont besoin que pour les examens, de cette façon ils les oublient aussitôt appris. Il faut que la formation soit adaptée aux changements de la vie contemporaine»*. Loubna (femme, 27 ans) souligne l'absence de ce processus dans les programmes : *«Non, parce que les programmes scolaires ne le permettent pas»*.

Et Hassan (homme, 30 ans) précise le précédent point de vue par la critique des apprentissages simplifiés à outrance : *« Non, j'en ai parlé dans la question précédente. Les programmes que nous utilisons sont théoriques et anciens, il est nécessaire de s'adapter au présent. Je crois que les programmes ne contribuent pas à cela. Par exemple, à l'université, certains étudiants appliquent une règle et finissent par obtenir une réponse selon laquelle le poids de l'atome est égal à 1 kilogramme, ce qui se produit également dans les examens à choix multiples (QCM). Les élèves doivent anticiper la bonne réponse dès le premier regard »*.

## 6.9 Penser le futur : perspectives professionnelles

Sans exception, les élèves questionné.e.s considèrent la projection dans le futur cantonnée dans les études et les métiers envisagés. Pour Khadija (fille, 14 ans) l'avenir repose sur l'orientation idoine : *« C'est bien de parler de l'avenir pour m'orienter sur la bonne voie»*. Zakaria (garçon, 15 ans) : *«Oui, il faut lutter pour atteindre son objectif. Des phénomènes qui pourraient se produire comme le séisme ou Covid-19 non »*. Nabil (garçon, 12 ans) ne se sent pas informé des incertitudes de la vie en général : *« Non, les enseignants me parlent de mon avenir, je veux être un marin, de ce qui se passera dans le monde non comme par exemple le Covid-19»*. Et

Mehdi (garçon, 14 ans) résume son avenir aux études : « *Oui, il faut étudier pour travailler; sans étude, je n'atteindrai pas mon but dans la vie, c'est ça le futur* ».

#### **6.10 Connaissance perçue comme immuable**

La majorité des élèves interviewé.e.s trouvent que la connaissance qu'ils-elles apprennent en classe est immuable. Khadija (fille, 16 ans) délimite clairement le champ de la connaissance : « *La connaissance ne change pas avec le temps* ». Quant à Aya (fille, 14 ans) elle la définit comme une accumulation d'informations : « *La connaissance ne change pas mais il y a un ajout d'autres connaissances* ». Seule Doha (fille, 17 ans) envisage une possible variabilité de la connaissance : « *Il est possible que la connaissance puisse changer avec le temps* ».

## **7. Analyse des résultats**

### **7.1 Inefficacité du système éducatif face aux incertitudes et aux risques**

Selon les résultats retenus, le système éducatif mis en place ne prépare pas les élèves à affronter des situations et problèmes imprévus qui pourraient se produire à n'importe quel moment de la vie, n'importe où et bousculeraient leur quotidien. Les effets de la Pandémie du Covid-19 sur les jeunes illustrent ce constat. Les enquêté.e.s l'ont bien confirmé dans leurs propos. À l'échelle nationale, le séisme du Haouz le 8 septembre 2023 renforce le constat précédent. L'adaptation du système éducatif aux crises reste inefficace et souffre d'une carence dans les principes de stratégie qui permettent d'affronter les aléas, l'inattendu, l'incertain, et de modifier leur développement. Il ne s'agit pas d'éliminer l'incertitude, mais négocier avec elle :

*«L'abandon des conceptions déterministes de l'histoire humaine qui croyaient pouvoir prédire notre futur, l'examen des grands événements et accidents de notre siècle qui furent tous inattendus, le caractère désormais inconnu de l'aventure humaine doivent nous inciter à préparer les esprits à s'attendre à l'inattendu pour l'affronter. Il est nécessaire que tous ceux qui ont la charge d'enseigner se portent aux avant-postes de l'incertitude de nos temps »* (Morin, 2014, p.28).

En effet, l'enseignement à distance « parachuté » dans des circonstances exceptionnelles, ne confortait pas les intervenant.e.s dans l'action éducative, bien qu'il soit à la base d'outils numériques à savoir les plateformes, les Smartphones, les tablettes, les réseaux sociaux et la télévision comme un média qui a aussi contribué à l'enseignement à distance. Cependant, le retour aux méthodes classiques, à savoir l'enseignement en présentiel, est perçue comme « naturel », plus efficace, signe du recommencement. Cette normalisation et cette restriction des méthodes d'enseignement/apprentissage représentent des freins qui entravent l'évolution du système éducatif et sa capacité à s'adapter aux changements perpétuels de tout ordre. Autrement dit, l'éducation n'est plus qu'une forme de cloisonnement de la pensée auquel des générations sont réduites : « *La raison close rejette comme inassimilables des pans énormes de réalité, qui deviennent alors l'écumé des choses, de pures contingences* » (<file:///C:/Users/X250/Downloads/Formation%20p%C3%A9dagogique/Education/article%20%C3%A9ducation.pdf>).

### **7.2 Stagnation du système éducatif**

A partir des résultats de notre enquête, il s'avère que les pédagogies et approches adoptées ne correspondent plus aux enjeux et incertitudes qui nous régissent. Il s'agit d'une distanciation entre l'enseignement et le vécu. Les enseignant.e.s remettent en question ces pédagogies et les jugent caduques. Cela nous mène à réfléchir sur l'implication des enseignant.e.s qui travaillent avec des outils et démarches didactiques considérées comme figées et non évolutives : « *Je crains que nous n'ayons pas suffisamment perçu à quel point les bouleversements que nous vivons aujourd'hui remettent radicalement en question nos pratiques éducatives* » (Meirieu, 2020, p.11).

Par ailleurs, les élèves enquêté.e.s reconnaissent l'utilité de la connaissance acquise à l'école dans leur vie quotidienne. Cependant, nous avons remarqué que cette utilité reste limitée. Sur un autre plan, aucune relation n'est réellement mise en place, établie et développée entre les différentes disciplines selon les élèves : nul dispositif ne soutient l'interdisciplinarité. En d'autres termes, il n'y a ni complémentarité ni dialogue entre

elles. C'est dans ce sens que le processus de « reliance » interdisciplinaire sollicité nécessite une réforme approfondie du système éducatif :

*« Dès lors les enseignements scientifiques pourraient trouver leur convergence, sous l'animation d'un professeur de philosophie ou d'un enseignant polyvalent, vers la reconnaissance de la condition humaine au sein du monde physique et biologique. Un enseignement remembré de sciences humaines devrait être institué et axé, selon les disciplines, sur le destin individuel, le destin social, le destin économique, le destin historique, le destin imaginaire et mythologique de l'être humain. Comme nous l'avons indiqué, l'enseignement des humanités doit être, non pas sacrifié, mais magnifié (Une des missions capitales de l'enseignement secondaire est de sauvegarder la culture des humanités) » (Morin, 1999, p.96).*

Or, relier entre les disciplines est une tâche qui nécessite des dispositifs, méthodes et stratégies pertinentes. Ce que nous pouvons appeler des opérateurs de « reliance ». Cette dernière doit être en principe utile et significative.

### **7.3 Aspect dogmatique et pragmatique de la connaissance scolaire**

Conformément aux réponses des enquêtés.e.s, la connaissance transmise à l'école ne stimule aucunement la pensée complexe. Cette connaissance ne progresse pas et ne s'approprie pas des changements permanents qui nous régissent. Ce qui la rend immuable aux yeux des personnes interviewés.e.s. Elle ne vise qu'un contrôle et une maîtrise du réel et non une négociation et un traitement du réel. Pourtant, adopter la pensée complexe dans le processus éducatif secouerait ce déterminisme cognitif. Source d'inspiration par sa prise en compte des incertitudes, des indéterminations et des phénomènes aléatoires, la complexité a toujours affaire et à faire avec le hasard :

*« (...) il ne suffit pas de connaître et de comprendre notre machine scolaire, telle qu'elle est présentement organisée. Puisqu'elle est appelée à évoluer sans cesse, il faut pouvoir apprécier les tendances au changement qui la travaillent; il faut pouvoir décider, en connaissance de cause, ce qu'elle doit être dans l'avenir » (Durkheim, 1922, p.51).*

Au lieu de tout cela, le futur pour les élèves interrogés.e.s se limite fondamentalement à leurs projets d'études et aux métiers qu'ils/elles pourraient exercer plus tard. L'école est représentée comme un pont où on accroche des diplômes qui nous permettent d'accéder au monde du travail. Il ne s'agit pas d'apprendre pour vivre ou d'apprendre à vivre.

## **8. Discussion**

### **8.1 Conduire la réforme de l'éducation à une réforme de pensée**

Au-delà des pédagogies, approches et outils didactiques mis en place et pratiqués à l'école, la mise en œuvre de la pensée complexe serait efficace, productive et vitale dans le processus éducatif car elle permettrait selon nous d'organiser la connaissance et d'éviter son accumulation stérile. En effet, la réforme de l'éducation extraierait l'individu de son cloisonnement et contribuerait également à son auto-formation. Autrement dit, il serait nécessaire de réformer les esprits avant de réformer l'institution. Certes pour ce faire :

*« Il faut plus de crédits, plus d'enseignants. Il faut respecter un optimum démographique de classe pour que l'enseignant puisse connaître individuellement chaque élève et l'aider dans sa singularité. Il faut des réformes de flexibilité, d'allègement, d'aménagement, mais ces modifications seules ne sont que réformettes qui occultent encore plus la nécessité de la réforme de pensée » (Morin, 1999 p.119).*

En effet, la réforme favoriserait la compréhension de notre condition humaine et rendrait la connaissance plus pertinente et adaptée à son contexte. Une réforme nécessairement pensée en profondeur.

### **8.2 L'action de l'école pour la société**

Il existe une relation inextricable entre l'école et la société. L'école est un agent majeur de socialisation pour faciliter et améliorer l'intégration des individus au sein de leur société. En outre, l'institution scolaire est devenue obligatoire et primordiale pour tout enfant qui aspire à la réussite. C'est une condition nécessaire de l'insertion professionnelle :



« L'école est le produit d'une société, elle est censée la reproduire et permettre son amélioration. Elle est investie de rôles et de fonctions vitales pour la société. S'intéresser à l'école, c'est utiliser un angle particulier pour étudier une société dans son ensemble » (<file:///C:/Users/X250/Downloads/Formation%20p%C3%A9dagogique/Education/valeurs%20de%20l'%C3%A9cole.pdf>.) p.15.

Par ailleurs, l'école a deux missions qui s'opposent l'une et l'autre. Elle se doit de préserver les valeurs d'une société, et en même temps dispenser un enseignement diversifié et attentif à la rapidité des transformations sociales et des progrès technologiques. L'école est censée aussi s'adapter et réagir efficacement face aux incertitudes qui régissent les sociétés : « Nos sociétés sont des machines non triviales dans le sens, aussi, où elles connaissent sans cesse des crises politiques, économiques et sociales. Toute crise est un accroissement d'incertitudes » (Morin, 2005, p.p109-110).

L'incertitude accompagne l'humanité, d'où la nécessité d'appréhender les complexités de notre existence. L'école serait un lieu très approprié pour réfléchir sur ces complexités et incertitudes.

## 9. Conclusion

En guise de conclusion, notre modeste recherche tente de regarder l'école autrement. Notre but n'est pas de présenter des méthodes éducatives spécifiques et revendiquer dans l'absolu leur efficacité et pertinence, afin d'aboutir à un enseignement de qualité. Notre réflexion suggère de penser à des nouvelles stratégies qui rendent le processus d'enseignement/apprentissage plus fluide, efficace, contextualisé, épanouissant et significatif. Nous estimons que l'introduction de la pensée complexe à travers les curriculums formel et informel du système éducatif peut répondre à cela. Il est temps de se libérer des modèles pédagogiques transmissif et prescriptif. Cette approche libèrerait encore plus notre raison : « La raison est un phénomène évolutif qui ne progresse pas de façon continue et linéaire, comme le croyait l'ancien rationalisme, mais par mutations et réorganisations profondes » (<file:///C:/Users/X250/Downloads/Formation%20p%C3%A9dagogique/Education/article%20%C3%A9ducation.pdf>.) p.1.

A notre ère, l'institution scolaire n'est plus la seule source de connaissance. Le développement technologique est devenu invincible dans ce domaine C'est pourquoi, il faut penser à un nouveau mode de connaissance capable de négocier avec les complexités, les défis et incertitudes de notre monde. Il ne s'agit pas de connaître l'imprévisible, mais de prévoir son éventualité. Sur l'échelle nationale, de grands efforts et investissements ont été mis en place pour une vraie réforme qui touche tous les aspects de la vie scolaire. Cependant, la voie d'un changement radical demande beaucoup de temps, la volonté et la patience.

Gandhi a écrit : « Soyons le changement que nous voulons voir dans le monde ».

## 10. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Altet, M., Julie Desjardins, J., Perrenoud, PH. (2014). Former des enseignants réflexifs, Obstacles et résistances, 287.
2. Durkheim, É. (1922). Éducation et sociologie. Paris : Les Presses universitaires de France.
3. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et la Recherche scientifique, En partenariat avec l'UNICEF, Enseignement au temps de Covid au Maroc, Rapport thématique, 2021.
4. Meirieu, PH. (2020). Ce que l'école peut encore pour la démocratie, Deux ou trois choses que je sais (peut-être) de l'éducation et de la pédagogie. Paris : Autrement.
5. Morin, E. (1999). La tête bien faite, Repenser la réforme, Réformer la pensée. Paris : Seuil.
6. Morin, E. (2005). Introduction à la pensée complexe. Paris : Seuil.
7. Morin, E. (2014). Enseigner à vivre. Paris : Actes Sud.
8. Morin, E., Motta, R. & Ciurana, E.-R. (2003). Éduquer pour l'ère planétaire, la pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines, 157.

9. Paillé, P., Mucchielli, A. (2016). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris : Armand Colin, 4ème édition.
10. Vacher H. (2022). Construire une pratique réflexive, Comprendre et agir. Paris : De Boeck Supérieur
11. Étude qualitative : définition, techniques, étapes et analyse (scribbr.fr). Publié le 22 octobre 2019 par Gaspard Claude. disponible à l'adresse: <https://www.scribbr.fr/methodologie/etude-qualitative/>. Consulté le : 17 octobre 2021 à 10h00.
12. <file:///C:/Users/X250/Documents/Former%20des%20enseignants%20re%CC%81flexifs.%20Obstacles%20et%20re%CC%81sistances-2013.pdf>). Consulté le : 14/03/2024 à 13h55.
13. [file:///C:/Users/X250/Documents/Sens%20pratique%20et%20pratiques%20r%C3%A9flexives%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/X250/Documents/Sens%20pratique%20et%20pratiques%20r%C3%A9flexives%20(1).pdf). Consulté le:15/03/2024 à 11h28.
14. <file:///C:/Users/X250/Downloads/cps-354.pdf>. Consulté le: 28/03/2024 à 03h35.
15. <file:///C:/Users/X250/Downloads/Formation%20p%C3%A9dagogique/Education/valeurs%20de%20l'%C3%A9cole.pdf>. Consulté le : 06/11/2023 à 11h25.
16. <file:///C:/Users/X250/Downloads/Formation%20p%C3%A9dagogique/Education/article%20%C3%A9ducation.pdf>. Consulté le : 22/10/2023 à 11h29.
17. <https://fr.africanews.com/2023/09/20/seisme-au-maroc-une-rentree-des-classes-sous-tente/>. Consulté le : 10/10/2023 à 17h50.
18. <https://lathese.com/quel-sont-les-roles-de-lecole-dans-la-socialisation/>. Consulté le : 24/03/2024 à 22h26
19. <https://www.maroc.ma/fr/actualites/m-benmoussa-le-ministere-veille-reconstruire-les-etablissements-scolaires-endo>. Consulté le : 12/10/2023 à 17h43.
20. [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy\\_brief\\_-\\_education\\_during\\_covid-19\\_and\\_beyond\\_french.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_french.pdf). Consulté le : 11/10/2023 à 08h33.

## Info

**Corresponding Author:** **Hind SABOUR EL ALAOUI**, PhD student at the Gender, Education, Literature and Media Laboratory (GELM), Faculty of Letters and Human Sciences (I), Hassan II University, Casablanca, Morocco.

**How to cite this article:** **Hind SABOUR EL ALAOUI, Rajaa NADIFI, Thinking in Complexity in The Moroccan Educational Environment. *Asian. Jour. Social. Scie. Mgmt. Tech.* 2024; 6(2): 146-155.**