AI

By Lodj AIA

SPÉCIAL ÉDUCATION

NOV 25 | 26



L'IA à l'école marocaine : comment éviter une éducation à deux vitesses ?

La fracture scolaire se lit aussi dans les murs

L'IA À L'ÉCOLE MAROCAINE

LE PROCHAIN ÉCART ENTRE ÉLÈVES ?

Hier, école sans IA, demain école avec IA !

MAGAZINE 100% WEB CONNECTÉ & AUGMENTÉ EN FORMAT FLIPBOOK ! VERSION NON-COMMERCIALE

EDITO

Qui pilote réellement la transformation de l'école marocaine ?

SOMMAIRE

- Réforme de l'éducation (2015-2025) les paradoxes d'une décennie en quête de souffle
- Écoles pionnières : derrière les progrès, le défi de la durée
- La fracture scolaire se lit aussi dans les murs
- Écoles satellites : le prix caché de la proximité
- Du primaire au lycée : quand la distance menace la continuité
- IA à l'école marocaine, apprendre à mieux poser les questions
- Formation et IA, que reste-t-il quand on ferme ChatGPT ?
- Formation et IA, que reste-t-il quand on ferme ChatGPT ?
- Tuteur IA à l'école, le défi commence après la première connexion
- Le jour où la copie ne dira plus ce que l'élève sait
- Le même devoir, trois façons d'apprendre
- Lire, écrire et compter
- L'IA à l'école, le prochain écart entre élèves
- Téléphones et réseaux sociaux, qui fixe les règles ?
- Qui choisit les IA avec lesquelles le Maroc apprend ?
- À quoi ressemblerait une école marocaine qui apprend avec l'IA ?
- L'IA à l'école marocaine : comment éviter une éducation à deux vitesses ?

Certaines images de ce magazine peuvent avoir été créées par intelligence artificielle.

iMAG SPECIAL

By Lodj

Imprimerie Arrissala

25

NOVEMBRE | 2026

PRÉSIDENT ARRISSALA SA : HASSAN SENTISSI EL IDRISSI
CEO DE L'ODJ MÉDIA : ADNANE BENCHAKROUN
DIRECTION DIGITALE & MÉDIA : MOHAMED AIT BELLAHCEN
CONTRIBUTEURS PRINCIPAUX : ADNANE BENCHAKROUN - MAMOUNE ACHARKI - MAHJOUB IDRIOUCH - ABDELGHANI EL ARRASSE - BOUCHAIB HAMRAOUY

L'ODJ Média - Groupe de presse Arrissala SA
Retrouver tous nos anciens numéros sur :
www.pressplus.ma


By Lodj
حديث في التربية
مع المحجوب ادريوش
مع
المحجوب ادريوش
إعلامي متخصص في شؤون
التربية والتكوين
التربية
التكوين
المدرسة
الجامعة
حديث في التربية
مع المحجوب ادريوش
الموسم الثاني 2
بث مباشر على :
YouTube
Instagram
Facebook
TikTok
Kick
Twitch
إعادة الاستماع بصيغة MP3 على :
Apple Podcasts
Google podcasts
Spotify
Deezer

Qui pilote réellement la transformation de l'école marocaine ?

Le Maroc dispose d'une vision stratégique, de programmes éducatifs et d'outils d'évaluation. Mais l'efficacité de ces dispositifs dépend aussi de leur coordination. Entre administration centrale, académies régionales, établissements et partenaires locaux, la question de la responsabilité devient centrale.

Le défi de la coordination

Les réformes éducatives sont généralement présentées à travers leurs objectifs : améliorer les apprentissages, réduire le décrochage, élargir le préscolaire ou moderniser les infrastructures. Leur mise en œuvre dépend pourtant d'une organisation institutionnelle complexe. Entre la décision nationale et le fonctionnement quotidien d'une école, plusieurs acteurs interviennent.

Le ministère définit les orientations et les dispositifs. Les académies régionales et les directions provinciales participent à leur déploiement. Les directions d'établissement organisent leur traduction concrète. Les collectivités territoriales et d'autres partenaires peuvent intervenir dans les équipements, les services ou l'accompagnement social. Cette diversité est nécessaire dans un système éducatif couvrant des réalités territoriales très différentes.



Elle peut néanmoins compliquer l'identification des responsabilités lorsque les résultats attendus ne sont pas obtenus. Les évaluations du Conseil supérieur de l'éducation mettent en évidence l'importance d'une approche systémique. Une école peut disposer d'équipements satisfaisants et rencontrer des difficultés pédagogiques. Une autre peut bénéficier d'enseignants engagés, mais manquer d'accompagnement ou de ressources.

Une politique qui corrige une seule dimension risque donc de produire des effets limités si les autres contraintes persistent. Le rapport annuel du Conseil consacré à 2024 inscrit cette réflexion dans plusieurs enjeux stratégiques : autonomie des établissements, renouvellement pédagogique, mobilisation de la société locale, convergence des politiques publiques et conduite efficace du changement. Ces orientations suggèrent une transformation plus profonde que la simple multiplication des programmes.

Accorder davantage d'autonomie aux établissements pourrait permettre de mieux adapter certaines décisions aux besoins locaux. Une école située dans une grande ville et une petite structure rurale ne rencontrent pas nécessairement les mêmes difficultés. Leurs priorités peuvent différer en matière de soutien pédagogique, de gestion des équipements ou de relation avec les familles.

Mais une autonomie insuffisamment accompagnée pourrait également renforcer les inégalités. Un établissement disposant d'équipes expérimentées et de partenaires nombreux pourrait mobiliser davantage de ressources qu'une école isolée. L'autonomie devrait donc être associée à un cadre national de garanties, à des moyens adaptés et à une évaluation régulière des résultats.

ÉMISSION



LODj

RÉFLEXION SUR L'ÉDUCATION : LES PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNEMENT, ENTRE LE DROIT D'EXPRIMER LEUR AVIS SUR LA RÉFORME ÉDUCATIVE ET LA CRAINTE DE POURSUITES.

RÉFORME DE L'ÉDUCATION (2015-2025)

LES PARADOXES D'UNE DÉCENNIE EN QUÊTE DE SOUFFLE

À la lumière du dernier rapport du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique dressant le bilan de dix années de réformes éducatives au Maroc (2015-2025), la question de l'efficacité réelle des politiques publiques d'éducation et de formation revient avec acuité au cœur du débat public. Entre généralisation quantitative de la scolarisation, persistance d'un taux élevé de déperdition scolaire, tâtonnements pédagogiques et lancement de nouveaux dispositifs tels que les établissements pionniers, quel regard porter sur cette décennie charnière à l'approche de l'horizon 2030 ? Pour éclairer ces enjeux structurants, nous avons recueilli l'analyse de Monsieur Mahjoub Idriouch, journaliste spécialisé dans les questions du système d'éducation et de formation, qui a occupé précédemment plusieurs postes au sein du ministère de l'Éducation nationale : enseignant, surveillant général, chef de service au sein d'une direction de l'éducation et directeur d'une antenne régionale des métiers de l'éducation et de la formation. Il revient ici en détail sur les paradoxes du système éducatif marocain, les limites de sa gouvernance et les leviers prioritaires d'une refondation durable.

Question 1 : Monsieur Mahjoub Idriouch, le dernier rapport du Conseil supérieur de l'éducation et de la formation présente un bilan de dix années de réformes, entre 2015 et 2025. Quelle lecture faites-vous de l'évaluation du Conseil pour cette décennie ? Le Maroc a-t-il réellement réussi à opérer une transformation véritable de son système éducatif, ou bien les réformes réalisées restent-elles en deçà des ambitions annoncées ?

Réponse : Il convient d'abord de souligner que l'on ne peut que saluer les initiatives du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique consistant à publier des rapports et des avis quasi périodiques sur le système, malgré certaines remarques à leur sujet liées au fait que la plupart d'entre eux restent lettre morte sur les étagères ; or, c'est là en soi une problématique, car depuis le rapport publié en 2008 et la plupart des rapports qui ont suivi, ceux-ci ont fait preuve d'une certaine audace dans la mise en évidence de la réalité, mais l'absence d'interaction d'une part, ainsi que la répétition de la même manière d'aborder la réalité d'autre part, nous amènent à formuler certaines remarques qui apparaissent parfois dans :

dans :

- la méthode suivie pour aborder les problèmes de l'éducation et élaborer des projets de réforme demeure la même : constater quantitativement ce qui se passe dans le système à l'aide de chiffres et d'un langage officiel ;
- le même langage lexical décrivant ce que vit le système, la majorité des textes puisant dans le même dictionnaire depuis le premier rapport tout en relevant à peu près les mêmes problèmes dans la plupart des projets et avec le même langage descriptif ;
- l'évocation constante de la gouvernance en l'absence de toute mention de son volet relatif à « qui est responsable » et à la hiérarchisation des sanctions ;
- la présence d'une approche technique centrée en particulier sur les aspects liés à la gestion et au pilotage aux niveaux intermédiaires et inférieurs, sans pénétrer en profondeur au cœur des problématiques ;
- la discussion des problèmes du secteur en l'absence d'une approche transversale reliant la situation éducative à la situation sociale et politique, ainsi qu'au rapport avec d'autres secteurs que le ministère de tutelle et à leur rôle dans ce qui s'est produit et se produit, de même que dans les solutions proposées.

Ce qui figure dans l'évaluation du dernier rapport est donc concerné, pour une large part, par ces remarques ; toutefois, il est également indispensable d'être attentif aux points lumineux qu'il contient, en particulier ceux qui constituent des paradoxes au sein du système et font s'élargir l'écart entre les projets structurants de réforme en tant que textes et leur opérationnalisation et mise en œuvre sur le terrain.



Quant au second volet de votre question — savoir s'il y a eu ou non réussite dans la conduite d'une véritable transformation de notre système éducatif, ou si les réformes accomplies restent en deçà des ambitions annoncées —, il faut en réalité garder un certain optimisme bien que sa durée ait été plus longue que nécessaire, tout comme il faut signaler certains points positifs de la réforme actuelle, tenant essentiellement à la généralisation et à l'élargissement des possibilités de scolarisation, à la mise à niveau visant à améliorer l'attractivité des établissements scolaires, à l'orientation vers la numérisation, à la mobilisation de ressources financières importantes pour faire réussir la réforme ainsi qu'à l'extension du réseau de transport scolaire par l'augmentation du nombre de ses bénéficiaires et des prestations de restauration scolaire... Une troisième remarque concerne le fait que l'essentiel de ce qui figure dans le rapport reste quantitatif et qu'une partie est descriptive, dominée par le constat, ce qui rend impossible la mesure de l'impact du déploiement des programmes de réforme durant la décennie concernée et n'aide pas non plus les décideurs éducatifs à s'appuyer sur une grande part de son contenu pour atteindre l'enjeu recherché.

Question 2 : Le rapport révèle un paradoxe marquant : le taux de scolarisation des enfants âgés de 6 à 16 ans est passé de 86,4 % à 94,9 % en dix ans, alors que les acquis scolaires demeurent préoccupants. Comment expliquez-vous que l'école marocaine parvienne à accueillir un plus grand nombre d'élèves sans que cela s'accompagne d'une amélioration suffisante de la qualité des apprentissages ?

Réponse : C'est là l'un des paradoxes que j'ai évoqués, et dont une partie avait déjà été révélée par les résultats du Programme national d'évaluation des acquis ainsi que par ceux du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), dans lequel les élèves marocains occupent les derniers rangs.

Le rapport a attribué cela aux obstacles liés à l'enseignement, aux défis de la langue et de l'alternance linguistique, aux accumulations du système et à la faiblesse de la qualité de l'apprentissage, ce qui nous conduit ici à convoquer ce que connaissent les programmes et les curricula — et plus précisément le modèle pédagogique adopté — ainsi que son rôle dans ce paradoxe, si tant est que l'on puisse même parler d'un modèle pédagogique : depuis des années en effet, le système d'éducation et de formation vit un « tâtonnement » au sujet du modèle pédagogique retenu, qui s'est accentué avec le projet des établissements pionniers ; or cela constitue également une problématique très importante, rarement prise en compte, non seulement parce que le modèle pédagogique est l'un des projets majeurs de mise en œuvre des dispositions de la loi-cadre, mais aussi en tant que repère et régulateur du processus d'enseignement-apprentissage, car nous continuons à tâtonner entre les modèles sans tirer parti d'aucun modèle ni l'adopter tout en tenant compte de la spécificité sous tous ses aspects, bien entendu, notamment lors de la mise en œuvre.

Nous estimons que nous formons l'exception par rapport aux modèles éducatifs internationaux répartis en quatre catégories : le modèle de la séparation, qui repose sur le principe de la séparation entre les élèves et de leur orientation précoce de sorte que la majorité des élèves, à l'issue de l'enseignement primaire, sont dirigés selon leurs résultats scolaires vers des filières et spécialisations éducatives parallèles comme la formation professionnelle — modèle représenté par l'Allemagne ; le modèle de l'intégration selon la carte pédagogique, représenté par les États-Unis, le Canada..., qui propose un enseignement relativement commun jusqu'à l'âge de seize ans, la diversité et les différences entre élèves étant gérées au primaire selon un système de niveaux, tandis qu'au secondaire la diversité des élèves est gérée selon leur niveau scolaire de manière générale ou selon les matières à étudier ; le troisième modèle est l'intégration unifiée, illustré principalement par la France et l'Espagne, qui repose sur le système du tronc commun et considère le redoublement ou la répétition de l'année comme le seul ajustement permettant de distinguer les élèves sur le plan du niveau scolaire ; vient ensuite le modèle de l'intégration individuelle, très avancé et adopté dans les pays d'Europe du Nord, puisqu'il repose sur le suivi individuel, chaque élève bénéficiant d'un accompagnement particulier et participant à des travaux en petits groupes. Notre système éducatif emprunte dans une large mesure au modèle de la France — l'intégration unifiée par l'adoption du tronc commun et du redoublement —, et emprunte au modèle de la carte pédagogique d'une manière déformée en adoptant le système des niveaux dans l'enseignement primaire ; dans un autre projet, et après l'adoption du baccalauréat professionnel, il a voulu s'inspirer du modèle allemand dans l'enseignement professionnel, mais là encore de façon déformée : en adoptant ce modèle, l'Allemagne procède en effet à une sélection précoce des élèves de sorte que la plupart d'entre eux, a

près la fin de l'enseignement primaire, sont orientés selon leurs résultats scolaires vers des parcours et spécialisations parallèles dont l'enseignement professionnel, sans s'appuyer uniquement sur les établissements de formation professionnelle mais sur de nombreuses formes d'écoles professionnelles ayant chacune une mission précise, et après la fin de la scolarité obligatoire, un tiers des élèves suivent une formation professionnelle en alternance ou ce que l'on appelle l'enseignement dual pendant une durée allant de deux ans à trois ans et demi, durant laquelle ils reçoivent les matières de spécialité théoriques dans les écoles professionnelles et la formation pratique ou appliquée sur le lieu de travail ou dans les ateliers dédiés à la formation, tout en sachant que le financement est assuré par les entreprises économiques qui forment les élèves et leur versent des salaires. C'est là l'une des principales causes du paradoxe que vous avez mentionné et dont nous récoltons les fruits jusqu'à aujourd'hui.

Question 3 : Depuis 2015, le Maroc a lancé de multiples programmes de réforme et mobilisé d'importantes ressources financières au profit du secteur de l'éducation ; pourtant, de nombreux dysfonctionnements structurels persistent. Le problème réside-t-il dans la conception des réformes, dans leur mise en œuvre, dans leur gouvernance, ou dans l'absence d'une véritable culture de l'évaluation et de l'articulation entre responsabilité et reddition des comptes ?

Réponse : La réponse à votre question se trouve dans la question elle-même, à savoir qu'il existe une crise structurelle interconnectée et aux entrées multiples ; il faut ici revenir à deux discours de Sa Majesté le Roi sur l'éducation en août, durant l'année scolaire 2012/2013, qui en ont clarifié les aspects et ont constitué comme le dernier clou dans le cercueil du secteur, d'autant qu'il y a été acté que la situation de l'éducation au Maroc était alors la pire qu'elle ait connue depuis vingt ans, et qu'une forme de remontrance a également été adressée au gouvernement pour ne pas avoir maintenu la dynamique des projets du Programme d'urgence, ainsi que pour l'inadéquation des programmes au marché du travail et le retard de la langue d'enseignement... tout comme les rapports nationaux et internationaux qui ont accompagné cela et qui ont tous pointé la situation du secteur dans son ensemble.

Le ministère de l'Éducation nationale va alors agir en premier en organisant une série de rencontres qu'il a baptisées « rencontres consultatives sur l'école marocaine », aux niveaux central, régional, provincial et local.

Sur cette base, le ministère a arrêté ce qu'il a appelé les « mesures prioritaires » comme projets de mise en œuvre de la réforme, tandis que le Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique s'est orienté vers la concrétisation de la proposition de mise en œuvre de la Vision stratégique après des consultations également avec le tissu sociétal, les acteurs, les intervenants et les familles ; nous nous sommes ainsi retrouvés comme avançant en matière d'éducation avec deux têtes, et en coulisses, les personnes intéressées et averties des arcanes ont suivi ce que l'on peut appeler un « conflit » entre les deux institutions, ce qui constitue l'un des aspects de cette crise structurelle.

Ce « conflit » latent a fait perdre au Maroc en général et au système en particulier plus d'un an, puisque l'année 2015/2014 a été entièrement consacrée à tenter de sortir de cette impasse sur la manière d'harmoniser ce qu'apportait le ministère et ce qu'allait apporter le Conseil ; puis, au début de l'année scolaire suivante 2016/2015 [sic], le ministère a pris l'initiative et publié la note-cadre n° 15/099 en date du 12 octobre 2015 portant élaboration d'un ensemble de mesures jugées urgentes en tant qu'exécution des recommandations du Conseil supérieur et activation du projet de la Vision et de sa concrétisation sur le terrain, s'inscrivant dans neuf axes principaux et 23 mesures, devant être mises en œuvre durant la période allant de 2015 à 2020 en deux étapes, c'est-à-dire à court et moyen termes, comme si les leviers figurant dans la Vision n'avaient pas un caractère urgent, alors même qu'elle considérait que les conclusions de ses consultations visaient à « tracer les contours et les priorités d'un projet éducatif consensuel à court, moyen et long termes ».

Par ailleurs, à partir de l'année 2018/2017 [sic], il n'a plus été question des mesures prioritaires issues de la Vision et des consultations comme l'avait indiqué le ministère, mais des projets intégrés de réforme pour la mise en œuvre de la Vision stratégique, puis des projets engagés devant Sa Majesté, avant qu'après la promulgation de la loi-cadre on ne passe au portefeuille de projets de mise en œuvre des dispositions de la loi-cadre, puis aux projets de la feuille de route 2022/2026. Ce n'est qu'un exemple de l'absence de vision et de coordination au sein du même secteur, alors que dire de la coordination transversale, ainsi que de l'absence d'évaluation en passant d'un projet à l'autre sans évaluation ni mesure d'impact.

Ce n'est qu'un exemple pour comprendre que le sujet est structurel et complexe, mêlant la manière de concevoir les réformes et les modalités d'opérationnalisation et de mise en œuvre, sans parler de la dimension de la gouvernance, en particulier dans son volet lié à la nomination et à la révocation ainsi qu'au lien entre responsabilité et reddition des comptes. Tout cela dans un contexte où l'on n'évoque pas la construction des caractéristiques d'un projet sociétal visant à redonner confiance à l'école marocaine, loin des polarisations politiques, partisanes et idéologiques.

Question 4 : Malgré les progrès enregistrés dans les taux de scolarisation, la déperdition scolaire et le redoublement continuent d'affecter négativement les parcours scolaires. Les données figurant dans le bilan de la réforme indiquent que seuls 26,5 % des élèves atteignent le niveau du baccalauréat sans redoublement. Quelle lecture faites-vous de cette situation ? L'école marocaine parvient-elle réellement à accompagner les élèves, à garantir leur maintien à l'école et à assurer leur réussite ?

Réponse : La déperdition scolaire fait partie des grands fléaux auxquels est confronté le système et qui exigent des solutions radicales, du moins pour la réduire dans la perspective de son élimination, compte tenu des multiples facettes du phénomène : la déperdition scolaire se manifeste en effet sous trois aspects, chacun ayant des causes, des facteurs et des modes de traitement différents des autres : elle se traduit par la non-scolarisation, l'exclusion et l'abandon ;et si le ministère, après la promulgation de la loi-cadre 51.17, a interdit l'exclusion scolaire jusqu'à l'âge de 17 ansqui correspond à la période de l'enseignement obligatoire, l'abandon et la non-scolarisation demeurent une vive préoccupation en raison de l'enchevêtrement des causes qui y mènent, entre facteurs sociaux, économiques, culturels et pédagogiques : le redoublement entraîne l'abandon, et la non-maîtrise des apprentissages entraîne également l'abandon et la non-scolarisation ; il en va de même pour la surcharge, le bachotage et l'inculcation qui occultent l'esprit d'initiative, les compétences et la créativité, sans oublier, comme je l'ai déjà mentionné, les disparités territoriales et socio-économiques. Ce qui relève du pédagogique est donc du ressort du ministère et impose de s'y atteler en allégeant les structures pédagogiques, en révisant les programmes et les curricula ainsi que les méthodes d'enseignement, en réformant le système des examens et de l'évaluation, en évaluant les programmes de la Deuxième Chance Nouvelle Génération et en les considérant comme un parcours scolaire et non comme un espace d'accueil de ceux que l'établissement scolaire a « rejetés » ; il est également nécessaire d'adopter des politiques sectorielles placées sous le signe de la convergence, car le phénomène ne concerne pas le seul ministère de l'Éducation nationale.

Question 5 : Le programme des établissements pionniers est présenté comme l'un des leviers essentiels pour améliorer les apprentissages. À la lumière des premières évaluations, estimez-vous que ce modèle soit capable d'induire une transformation durable de l'école publique ? Qu'en est-il de la pérennité du projet ou de son absence ?

Réponse : Sur ce point, le rapport a été pertinent dans une certaine mesure, d'autant que le Conseil l'avait déjà critiqué un an auparavant dans un rapport intitulé L'École nouvelle : un contrat sociétal pour l'éducation et la formation ; il a eu raison de mentionner les atouts du projet, qu'il a résumés dans l'amélioration de l'environnement scolaire à travers la mise à niveau et l'équipement des établissements engagés dans le projet, bien que cet aspect soulève la question de l'égalité des chances entre les enfants des Marocains. Le rapport a également enregistré des acquis liés à l'institutionnalisation du soutien pédagogique par le traitement rapide des difficultés, au renforcement de la formation des enseignants et au développement des opérations d'évaluation diagnostique ; en face de cela, il a soulevé un ensemble de questions fondamentales, dont la plus importante est la concentration intensive sur les apprentissages fondamentaux, l'effacement de la créativité, de l'initiative et de la réflexion chez les enseignants comme chez les élèves, et ce que cela pose comme défis liés à la qualité des interactions en classe et à la diversité des situations d'apprentissage.

Le rapport a également interrogé les deux approches de l'enseignement selon le niveau approprié (« TaRL ») et de l'enseignement explicite au sein de l'architecture curriculaire, appelant à les considérer comme deux leviers complémentaires et conjoncturels d'appui et de rattrapage, plutôt que de les traiter actuellement comme deux modèles structurants d'enseignement. Je souligne ici que l'adoption d'un « cocktail » d'enseignement explicite et de « TaRL » comme deux composantes de l'approche pédagogique — le premier constituant une approche préventive — peut présenter un danger, notamment en réduisant l'apprentissage à une répétition mécanique de connaissances en l'absence de lien avec le contexte social, intellectuel et culturel des apprenants, tout en se limitant à transmettre les compétences de

base aux apprenants non maîtrisants dits « faibles », ce qui conduit à quelque chose de plus profond à partir de la non-prise en compte de la catégorie maîtrisante et des élèves excellents, contribuant ainsi à creuser d'autres écarts au lieu de les réduire. Quant à « TaRL » en tant qu'approche remédiative, son principal point faible demeure l'absence d'un curriculum clair résultant d'un processus d'« hybridation avec les curricula » et le manque de coordination entre les activités de « TaRL » et les programmes officiels du ministère, outre la marginalisation de l'intérêt porté aux compétences supérieures, ce qui peut engendrer une « relégation scolaire » visible à travers la focalisation uniquement sur certaines compétences comme la lecture et le calcul et la négligence des autres matières inscrites au programme. Quant au second volet de votre question, relatif à la pérennité du projet ou à son absence, il faut d'abord procéder à une évaluation objective supervisée par l'Instance nationale d'évaluation du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique en tant qu'organe d'analyse et d'évaluation créé auprès du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, auquel le Conseil a confié l'évaluation des politiques et programmes éducatifs selon des critères scientifiques et internationaux, afin ensuite de préserver les acquis, de les développer et de traiter les insuffisances, puis d'écarter les freins et facteurs qui entravent la réforme.

Question 6 : À l'approche de l'horizon 2030, les résultats de cette décennie soulèvent des interrogations essentielles sur l'avenir de la réforme éducative : faut-il poursuivre les orientations actuelles en accélérant le rythme de leur mise en œuvre, ou bien l'étape exige-t-elle une révision plus profonde du modèle éducatif marocain ? Quelles sont les priorités sur lesquelles il convient, selon vous, de se concentrer au cours des prochaines années ?

Réponse : On ne peut parler d'accélération du rythme de la réforme ou de révision du modèle éducatif marocain sans une évaluation objective et globale ; nous sommes lassés des exercices de diagnostic et de description de la situation, il faut pratiquer la « chirurgie » et extirper le mal. Quant aux priorités, elles sont connues et, comme je l'ai déjà dit, elles se répètent à chaque diagnostic, avec tous les programmes et projets, et lors de chaque consultation avec les acteurs, depuis les forums de la réforme en 2005 jusqu'aux consultations sur la Vision stratégique en 2014/2015 et jusqu'aux consultations sur l'école marocaine en 2022 ; on peut les résumer ainsi :

- sur le plan de la gestion : la nécessité d'une véritable volonté de réforme partagée par tous, l'articulation de la responsabilité avec la reddition des comptes, la généralisation et la qualité, l'intégration intersectorielle, l'instauration et l'activation d'une bonne gouvernance, la modernisation de l'arsenal législatif, ainsi que le travail par projet accompagné du renforcement de l'autonomie financière et administrative des établissements ;
- sur le plan des valeurs : l'assainissement moral de la vie scolaire et la garantie de la sécurité ainsi que du soutien psychologique et social, l'ancrage d'une culture de la reconnaissance et la valorisation du métier et de ceux qui l'exercent ;
- sur le plan territorial : l'activation de la régionalisation et la prise en compte des spécificités du monde rural ;
- la formation et la motivation des ressources : l'attention portée à l'élément humain en matière de formation, de qualification et de motivation ;
- les curricula et les programmes : le tranchage de la problématique linguistique, la révision et l'allègement des programmes et des manuels, la révision du système d'évaluation, la réforme du système d'orientation et l'introduction des activités parascolaires dans l'enseignement, l'introduction des technologies de l'information et de la communication ainsi que l'intégration de la formation professionnelle dans les cycles d'enseignement.

Au terme de cet échange, l'analyse de Monsieur Mahjoub Idriouch met en évidence un constat sans équivoque : l'enjeu de l'école marocaine n'est plus celui du diagnostic, largement documenté depuis deux décennies, mais celui de la cohérence pédagogique, de l'évaluation rigoureuse de l'impact des politiques publiques et de l'effectivité de la reddition des comptes. À l'approche de l'échéance 2030, la réussite de la refondation éducative dépendra ainsi de la capacité des acteurs institutionnels à dépasser l'empilement des réformes pour bâtir un véritable projet sociétal, porté par une gouvernance responsable, une convergence intersectorielle réelle et une valorisation durable du capital humain.

ÉMISSION



LODJ

QUE DEVONS-NOUS ENSEIGNER À NOS ENFANTS ? COMMENT LE LEUR ENSEIGNER ? ET QUI DOIT CHANGER : L'ENFANT OU LA MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT ?

Écoles pionnières : derrière les progrès, le défi de la durée

L'évaluation indépendante de la phase expérimentale des écoles pionnières constate des progressions dans les apprentissages. Mais les résultats varient selon les disciplines, les niveaux et les établissements. Une interrogation émerge : comment transformer un rattrapage ponctuel en réussite durable ?

L'amélioration des résultats scolaires est l'argument central en faveur des écoles pionnières. Encore faut-il préciser de quelle amélioration il s'agit. Une progression entre deux évaluations peut indiquer qu'un élève a acquis de nouvelles compétences. Elle ne démontre pas nécessairement que ces acquis seront conservés plusieurs années, ni que la même évolution se produira dans tous les établissements.

L'évaluation de la phase expérimentale permet justement de dépasser une lecture trop générale des résultats. Les apprentissages ont été analysés en arabe, en français et en mathématiques à partir de l'évolution des niveaux de compétence des élèves entre septembre 2023 et mai 2024.

Les données montrent des progressions dans les trois disciplines. En arabe, près de la moitié des élèves progressent d'un niveau, avec des différences selon les classes. Les progrès apparaissent plus importants dans certains niveaux inférieurs et tendent à s'atténuer dans les classes supérieures. En mathématiques, les trajectoires observées confirment également que les difficultés deviennent plus complexes à mesure que les exigences scolaires augmentent.



Ces résultats doivent être interprétés avec précaution. Les mouvements entre niveaux de compétence ne correspondent pas directement à des points gagnés dans une épreuve classique. L'évaluation distingue également les élèves qui maintiennent leur niveau de ceux qui progressent ou régressent. Le dispositif articule une phase de remédiation fondée sur TaRL et une phase de consolidation mobilisant l'enseignement explicite. Le rapport constate des améliorations importantes durant la première période, suivies de progressions plus limitées ou de stabilisations pour certains groupes d'élèves.

Il serait excessif d'en déduire que l'enseignement explicite serait inefficace ou que TaRL expliquerait, à lui seul, toutes les améliorations. L'étude ne permet pas une attribution causale aussi directe. Elle attire néanmoins l'attention sur un problème pédagogique essentiel : récupérer un retard n'est pas exactement la même chose que soutenir une progression continue.

Un élève peut apprendre à lire des mots après une période de soutien, mais rencontrer ensuite des difficultés à comprendre un texte plus complexe. De même, maîtriser les opérations élémentaires ne garantit pas la capacité à résoudre des problèmes mobilisant plusieurs étapes de raisonnement.

En outre, le passage d'une expérimentation à une politique de grande ampleur constitue un défi supplémentaire. Les établissements pilotes ont évolué dans un cadre particulier. Leur fonctionnement, les ressources mobilisées et les modalités d'accompagnement ne sont pas nécessairement représentatifs de tous les établissements du pays.Le rapport rappelle aussi le contexte spécifique de l'année 2023-2024, marquée notamment par des mouvements de grève. Le score de conformité des établissements varie de 55 à 97 points, soulignant que les écoles participantes ne se trouvaient pas toutes dans la même situation.

Une politique de généralisation doit donc veiller à ne pas reproduire uniquement les dispositifs visibles du programme, mais à préserver les conditions qui permettent leur fonctionnement. La réussite de la réforme devra être appréciée sur plusieurs années, à travers l'évolution des compétences et la réduction des écarts entre élèves.

La fracture scolaire se lit aussi dans les murs

L'environnement matériel d'une école influence les conditions dans lesquelles élèves et enseignants travaillent. L'Atlas territorial de l'infrastructure scolaire montre une amélioration générale, mais révèle aussi une hiérarchie persistante entre les cycles d'enseignement et les territoires.

Que peut-on attendre d'une politique d'amélioration des apprentissages lorsque les conditions matérielles de scolarisation restent très différentes d'un établissement à l'autre ? La question dépasse le confort des bâtiments. L'accès à l'eau potable, l'assainissement, l'électricité, les espaces éducatifs, les équipements technologiques et les installations sportives participent à l'environnement dans lequel se déroule l'enseignement.

Ces infrastructures ne remplacent pas le travail pédagogique. Elles peuvent toutefois le faciliter ou, lorsqu'elles font défaut, lui imposer des contraintes supplémentaires. L'Atlas territorial élaboré par l'Instance nationale d'évaluation permet de mesurer cette dimension de la qualité scolaire.

Entre 2007 et 2022, l'indice composite moyen des infrastructures du primaire est passé de 44 à 53 points sur 100. Celui du secondaire collégial a progressé de 72 à 77 points, tandis que celui du secondaire qualifiant est passé de 80 à 81 points. Ces chiffres révèlent une amélioration à travers les trois cycles, mais aussi des situations de départ très différentes.



En 2022, les écoles primaires demeuraient nettement moins équipées, en moyenne, que les collèges et les lycées. Ce constat mérite une attention particulière : les élèves les plus jeunes fréquentent un cycle dont les infrastructures présentent les marges d'amélioration les plus importantes.

La dimension territoriale aggrave les écarts Les différences apparaissent également entre milieux urbain et rural. Au primaire, l'indice moyen des infrastructures atteint 66 points en ville contre 45 points à la campagne en 2022. L'écart est donc de 21 points. Il se réduit au secondaire collégial, où les indices atteignent respectivement 82 et 70 points, puis au secondaire qualifiant, avec 85 et 74 points.

Ces données montrent que les inégalités ne suivent pas exactement la même logique à tous les niveaux scolaires. Elles rappellent aussi que la qualité des infrastructures dépend de plusieurs facteurs : la nature des établissements, leur taille, leur localisation et les investissements dont ils ont bénéficié.

Améliorer une infrastructure scolaire n'est pas toujours aussi simple que rénover une salle de classe. Dans certains territoires ruraux, le raccordement à l'eau potable ou à l'assainissement dépend de réseaux qui ne sont pas pleinement disponibles dans le douar lui-même. L'intervention du seul ministère chargé de l'éducation peut alors se révéler insuffisante.

L'Atlas souligne la nécessité d'une coordination entre administrations et acteurs locaux. Cette approche pourrait permettre de dépasser la logique des interventions isolées pour inscrire les équipements scolaires dans des projets territoriaux plus larges. L'objectif ne devrait pas être d'atteindre une uniformité architecturale parfaite entre établissements, mais de garantir des conditions minimales de qualité partout.

Les données de l'Atlas s'arrêtant à 2022, elles ne permettent pas de décrire automatiquement l'état actuel de chaque établissement. Elles établissent néanmoins une base précieuse pour examiner les progrès accomplis depuis. L'égalité scolaire ne se construit pas seulement dans les programmes. Elle commence aussi par les conditions très concrètes dans lesquelles un enfant s'assoit pour apprendre.

Écoles satellites : le prix caché de la proximité

Un écart spectaculaire entre établissements

Les petites structures scolaires implantées dans les douars ont contribué à rapprocher l'enseignement primaire des populations rurales. Mais les données nationales révèlent des déficits importants dans leurs infrastructures. Un dilemme se pose : comment maintenir la proximité sans sacrifier la qualité ?

Dans les territoires ruraux à habitat dispersé, la distance constitue une difficulté majeure pour la scolarisation des jeunes enfants. C'est pour répondre à cette réalité que le Maroc a développé, depuis plusieurs décennies, un réseau d'écoles satellites rattachées à des établissements principaux.

Leur fonction est essentielle : permettre aux enfants de fréquenter une école proche de leur lieu de résidence, sans devoir parcourir chaque jour des distances excessives. Cette politique a contribué à étendre la présence de l'enseignement primaire dans les territoires les plus éloignés. Mais la proximité géographique ne garantit pas automatiquement la qualité de l'environnement scolaire.

Selon l'Atlas territorial de l'infrastructure scolaire, l'indice moyen des écoles satellites atteint seulement 25 points sur 100 en 2022. À titre de comparaison, celui des écoles primaires autonomes s'élève à 66 points. La différence atteint donc 41 points. Même au sein du milieu rural, les écoles satellites affichent des infrastructures globalement moins développées que d'autres catégories d'établissements.

Ce résultat ne signifie pas que toutes les écoles satellites présentent la même situation. L'Atlas souligne au contraire leur forte hétérogénéité, avec des indices pouvant aller de situations extrêmement précaires à des niveaux nettement plus satisfaisants. Le problème réside donc autant dans l'ampleur des disparités que dans leur niveau moyen.

Les données de 2022 montrent que 58 % des écoles rurales disposent d'un accès à l'eau potable, contre 97 % des établissements urbains. Les écarts sont encore plus marqués pour le raccordement au réseau d'assainissement : 8 % contre 80 %. Ces indicateurs concernent les établissements des milieux rural et urbain et ne doivent pas être assimilés exclusivement aux écoles satellites.

Ils révèlent néanmoins les difficultés structurelles auxquelles peut se heurter l'amélioration de l'offre scolaire dans les zones isolées. L'absence ou l'insuffisance de certaines infrastructures peut compliquer l'hygiène, le fonctionnement quotidien et l'organisation des activités éducatives. Elle renvoie parfois à des déficits qui dépassent l'école elle-même.



Faut-il remplacer les écoles satellites par des écoles communautaires mieux équipées ? La réponse ne peut être uniforme. Le regroupement des élèves dans un établissement disposant de moyens plus importants peut présenter des avantages matériels et pédagogiques. Mais il peut également augmenter les distances, rendre le transport indispensable et modifier profondément l'organisation familiale.

L'Atlas rappelle que les écoles satellites accueillent une part importante des élèves ruraux et qu'une politique reposant uniquement sur leur remplacement par des écoles communautaires ne suffirait pas à résoudre l'ensemble des difficultés. Le véritable enjeu consiste à imaginer des solutions adaptées à chaque territoire.

Dans certains douars, la rénovation et le renforcement d'une école de proximité pourront constituer la réponse la plus pertinente. Ailleurs, un regroupement accompagné d'un transport scolaire fiable et d'un encadrement adapté pourra être préférable. Ces choix nécessitent des diagnostics locaux plutôt qu'une réponse nationale indifférenciée.

ÉMISSION



RÉFLEXIONS SUR L'ÉDUCATION | LES CENTRES RÉGIONAUX DES MÉTIERS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION : LA QUESTION DE L'IDENTITÉ ET LES PROBLÉMATIQUES LIÉES AUX ATTRIBUTIONS ET À LA FORMATION.

Du primaire au lycée : quand la distance menace la continuité

L'enseignement primaire couvre presque toutes les communes marocaines. Mais l'offre devient moins dense au collège et davantage encore au lycée. Cette géographie éducative pose une question décisive : comment garantir qu'un enfant puisse poursuivre ses études sans que les distances deviennent un obstacle ?

Le passage d'un cycle scolaire à l'autre est souvent présenté comme une étape pédagogique. Il signifie de nouvelles disciplines, de nouveaux enseignants, des programmes plus exigeants et une autonomie grandissante. Mais pour de nombreux élèves vivant dans les territoires ruraux, cette transition comporte aussi une dimension géographique. L'établissement suivant peut se trouver plus loin du domicile, dans une autre commune ou dans un centre urbain.

L'accès à l'éducation devient alors une question de mobilité, d'hébergement et d'organisation familiale. L'Atlas territorial de l'infrastructure scolaire met en évidence une réalité structurelle. L'enseignement primaire est présent dans 99 % des communes marocaines, tandis que le secondaire collégial en couvre 78 % et le secondaire qualifiant 43 %, selon les données exploitées dans le rapport.

La présence des établissements diminue donc à mesure que les élèves progressent dans leur parcours. Cet écart révèle une concentration croissante de l'offre scolaire. La transition du primaire au collège peut bouleverser les habitudes d'un élève. Un enfant habitué à une école de proximité doit parfois composer avec des horaires de transport plus contraignants, un temps de trajet plus long ou un éloignement familial.

Ces contraintes peuvent se conjuguer avec les difficultés propres au changement de cycle : exigences scolaires plus élevées, multiplication des disciplines et nécessité de s'adapter à un nouvel environnement. La déperdition scolaire ne saurait être attribuée exclusivement à la distance. Les conditions économiques, les résultats scolaires, l'environnement familial et les perspectives perçues de l'éducation interviennent également.

Mais les contraintes géographiques constituent une dimension incontournable d'une politique de prévention des ruptures de scolarité. Le 10 novembre 2026, le ministère chargé du préscolaire et de la lutte contre la déperdition scolaire a présenté plusieurs mesures relatives à la continuité éducative.

Pour la rentrée 2026-2027, les responsables ont annoncé l'ouverture de 288 établissements scolaires, dont 24 écoles communautaires, la création de 3 641 salles de classe supplémentaires ainsi que 27 nouveaux internats.



Le ministère a également évoqué le renforcement du transport scolaire, de la restauration et de l'hébergement. Ces mesures témoignent de la place accordée à la réduction des obstacles matériels. Leur impact devra toutefois être apprécié à partir de leur utilisation réelle, de la régularité des services et de l'évolution de l'assiduité des élèves concernés.

Une politique efficace de continuité scolaire devrait identifier les élèves exposés aux difficultés avant le changement de cycle. Elle pourrait s'appuyer sur une meilleure coordination entre écoles primaires et collèges, un suivi des absences, une information accessible aux familles et des dispositifs de soutien pédagogique au moment des transitions.

L'enjeu est de considérer le parcours scolaire comme une continuité et non comme une succession d'établissements indépendants. Construire des écoles demeure indispensable. Mais garantir la réussite suppose également de relier ces écoles entre elles, matériellement et pédagogiquement.

Le droit à l'éducation ne peut être pleinement effectif si la poursuite des études dépend de la capacité d'une famille à surmonter seule les contraintes de distance.

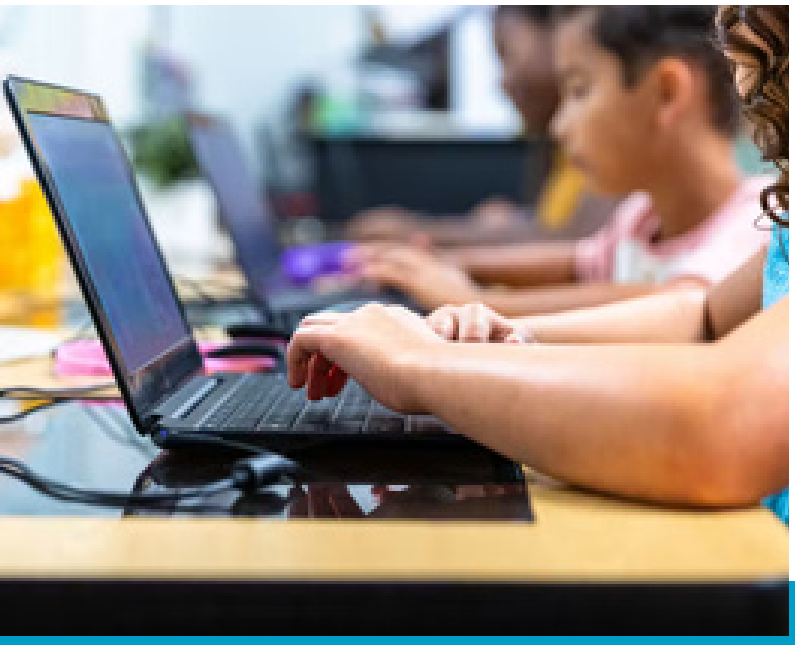
L'ODJ *Dentifake*

Le dentifrice qui détartre les *fake news.*



L'ODJ Média · *L'actualité se vérifie.*

IA à l'école marocaine, apprendre à mieux poser les questions



Une étude internationale publiée en novembre 2026 relève, au Maroc, un écart de vingt-trois points en sciences entre deux profils d'utilisation de l'IA. Les élèves qui déclarent solliciter régulièrement les chatbots pour apprendre obtiennent de meilleurs résultats que ceux privilégiant la rédaction ou les résumés. Cette association ouvre une piste pour l'école marocaine, celle d'un accompagnement qui aide les élèves à expliquer, vérifier et approfondir leurs raisonnements.

Un élève peut demander à une intelligence artificielle de résoudre son exercice. Il peut aussi lui soumettre son propre raisonnement, lui demander où il se trompe, puis recommencer. Ces usages passent par la même interface, mais sollicitent des efforts différents. Pour les enseignants comme pour les parents, comprendre cette différence devient une question pédagogique concrète.

Dans un document de travail publié par l'IZA, les chercheurs Jere R. Behrman, Hai-Anh H. Dang et Minh N. N. Do analysent les données de près de six cent mille élèves de quinze ans, dans soixante-dix-neuf pays et économies. Ils rapprochent les usages déclarés des chatbots des résultats scolaires, en tenant compte notamment du milieu social et de l'établissement fréquenté.

À l'échelle internationale, les élèves utilisant chaque semaine l'IA pour apprendre, mais moins souvent pour rédiger ou résumer, obtiennent un score en sciences supérieur de 18,5 points à celui du profil inverse. Au Maroc, l'écart ajusté atteint vingt-trois points. Le niveau antérieur, la motivation ou d'autres différences peuvent contribuer à ces résultats. L'étude observationnelle établit une association, avec des usages autodéclarés, parmi des élèves scolarisés.

Pour l'école marocaine, une application possible consisterait à apprendre aux élèves à utiliser l'outil après une première tentative personnelle.

En mathématiques, l'élève pourrait présenter les étapes suivies et demander une explication sur celle qui lui pose problème. En sciences, il pourrait comparer deux hypothèses, puis rechercher dans son cours les éléments permettant de les départager.

L'enseignant aurait alors un rôle précis. Il pourrait demander à l'élève de raconter ce que le chatbot lui a apporté, de repérer une réponse douteuse et de reformuler l'explication avec ses propres mots. Ce travail rendrait visibles les raisonnements derrière une copie bien présentée.

Un pilote pourrait suivre plusieurs classes, avec une évaluation commune et un exercice inédit réalisé sans assistant quelques semaines plus tard. Les résultats aideraient à déterminer quels usages soutiennent les acquis et quels élèves ont besoin d'un accompagnement supplémentaire. Il serait également pertinent d'examiner la langue utilisée pour questionner l'outil et la compréhension des réponses obtenues.

L'intérêt de cette approche tient à sa simplicité. L'IA peut entrer dans un exercice organisé autour d'une difficulté identifiable. Le progrès se vérifierait ensuite dans la capacité de l'élève à expliquer sa démarche. Une réponse juste devient ainsi le point de départ d'une discussion sur ce qu'il a compris.

ÉMISSION



LODj

RÉFLEXION SUR L'ÉDUCATION : LE PROJET DES « ÉCOLES DU LEADERSHIP », ENTRE ASSURANCES DES RESPONSABLES ET INQUIÉTUDES DES FAMILLES ET DES ACTEURS.

Formation et IA, que reste-t-il quand on ferme ChatGPT ?



L'intelligence artificielle peut aider un professionnel à réussir une tâche qui dépasse son expérience. Une étude publiée dans Nature Human Behaviour montre toutefois que cette réussite assistée peut s'accompagner d'un apprentissage technique limité. Pour les entreprises et les organismes de formation marocains, ces résultats suggèrent une méthode d'évaluation plus complète, associant performance avec outil, compréhension et mise en pratique autonome.

Cette question prend une importance particulière lorsqu'une entreprise prépare ses salariés à de nouvelles responsabilités. Un outil qui élargit leurs possibilités de travail peut être immédiatement utile. La formation doit également leur donner les moyens de comprendre les résultats et de reconnaître les situations qui exigent une expertise supplémentaire.

Emma Wiles et ses coauteurs ont étudié ce phénomène dans un essai randomisé dont l'analyse porte sur quatre cent quatre-vingt-sept consultants de BCG. Les participants affrontaient trois tâches de science des données dépassant leurs compétences habituelles. Le groupe traité disposait d'un accès à ChatGPT et d'une formation à son utilisation. Les résultats ont été publiés le 26 octobre 2026 dans Nature Human Behaviour.

Les consultants assistés obtenaient de meilleurs scores sur les trois tâches. Lors des questions techniques réalisées ensuite sans ChatGPT, les chercheurs ne détectaient toutefois pas d'avantage pour ce groupe. Le résultat porte sur des exercices délimités, dans une seule entreprise, auprès de professionnels diplômés. Il laisse ouverte la progression après une formation plus longue. Des liens professionnels avec BCG et OpenAI sont déclarés par les auteurs. Une entreprise marocaine pourrait traduire cet enseignement en trois étapes.

Dans une formation, un participant produit une analyse convaincante en quelques minutes. Son tableau est clair, son commentaire structuré et sa recommandation paraît cohérente. Le formateur peut constater la qualité du livrable. Pour savoir ce que le participant a appris, il lui faut aussi examiner les choix effectués et les vérifications réalisées.

D'abord, confier une tâche avec assistant pour observer la qualité du travail produit. Ensuite, demander au salarié de justifier ses hypothèses, de contrôler une donnée et d'expliquer une éventuelle correction. Enfin, proposer un cas différent pour vérifier sa capacité à transférer le raisonnement.

Dans une formation à l'analyse commerciale, cela pourrait consister à examiner les ventes d'un produit, puis à interpréter celles d'une autre gamme présentant des caractéristiques différentes. Le participant devrait identifier ce qui change dans le problème et adapter sa méthode.

Pour une requalification professionnelle, le suivi gagnerait à se prolonger en entreprise. Le salarié prend-il effectivement en charge de nouvelles tâches ? Quel accompagnement lui reste nécessaire ? Comment réagit-il lorsque les données sont incomplètes ou que la réponse de l'assistant semble incohérente ?

Ces questions permettent de valoriser les gains apportés par l'IA tout en construisant la maîtrise professionnelle. Une formation réussie donnerait au salarié davantage de possibilités d'action et une compréhension suffisante pour exercer son jugement. C'est cette combinaison qui permettrait à l'employeur de lui confier progressivement de nouvelles responsabilités.

FORMATION ET IA, QUE RESTE-T-IL QUAND ON FERME CHATGPT ?



Dans les provinces du Sud du Maroc, la culture hassanie ne se découvre pas uniquement dans les festivals ou les musées. Elle se vit au quotidien, dans les conversations familiales, les cérémonies du thé, les vêtements traditionnels et les récits transmis entre générations. À Laâyoune, Boujdour ou Smara, cet héritage demeure un marqueur profond de l'identité locale, malgré les transformations économiques et sociales que connaissent ces territoires.

Dans une formation, un participant produit une analyse convaincante en quelques minutes. Son tableau est clair, son commentaire structuré et sa recommandation paraît cohérente. Le formateur peut constater la qualité du livrable. Pour savoir ce que le participant a appris, il lui faut aussi examiner les choix effectués et les vérifications réalisées.

Cette question prend une importance particulière lorsqu'une entreprise prépare ses salariés à de nouvelles responsabilités. Un outil qui élargit leurs possibilités de travail peut être immédiatement utile. La formation doit également leur donner les moyens de comprendre les résultats et de reconnaître les situations qui exigent une expertise supplémentaire.

Emma Wiles et ses coauteurs ont étudié ce phénomène dans un essai randomisé dont l'analyse porte sur quatre cent quatre-vingt-sept consultants de BCG. Les participants affrontaient trois tâches de science des données dépassant leurs compétences habituelles. Le groupe traité disposait d'un accès à ChatGPT et d'une formation à son utilisation. Les résultats ont été publiés le 26 octobre 2026 dans Nature Human Behaviour.

Les consultants assistés obtenaient de meilleurs scores sur les trois tâches. Lors des questions techniques réalisées ensuite sans ChatGPT, les chercheurs ne détectaient toutefois pas d'avantage pour ce groupe. Le résultat porte sur des exercices délimités, dans une seule entreprise, auprès de professionnels diplômés.

Il laisse ouverte la progression après une formation plus longue. Des liens professionnels avec BCG et OpenAI sont déclarés par les auteurs. Une entreprise marocaine pourrait traduire cet enseignement en trois étapes. D'abord, confier une tâche avec assistant pour observer la qualité du travail produit. Ensuite, demander au salarié de justifier ses hypothèses, de contrôler une donnée et d'expliquer une éventuelle correction. Enfin, proposer un cas différent pour vérifier sa capacité à transférer le raisonnement.

Dans une formation à l'analyse commerciale, cela pourrait consister à examiner les ventes d'un produit, puis à interpréter celles d'une autre gamme présentant des caractéristiques différentes. Le participant devrait identifier ce qui change dans le problème et adapter sa méthode.Pour une requalification professionnelle, le suivi gagnerait à se prolonger en entreprise. Le salarié prend-il effectivement en charge de nouvelles tâches ? Quel accompagnement lui reste nécessaire ? Comment réagit-il lorsque les données sont incomplètes ou que la réponse de l'assistant semble incohérente ?

Ces questions permettent de valoriser les gains apportés par l'IA tout en construisant la maîtrise professionnelle. Une formation réussie donnerait au salarié davantage de possibilités d'action et une compréhension suffisante pour exercer son jugement. C'est cette combinaison qui permettrait à l'employeur de lui confier progressivement de nouvelles responsabilités.

Tuteur IA à l'école, le défi commence après la première connexion

Comment faire d'un assistant numérique une aide utilisée au moment où l'élève rencontre une difficulté ?

Un essai mené pendant deux années dans dix-huit collèges américains mesure des progrès en mathématiques avec un dispositif associant exercices numériques et tuteur génératif. Il révèle aussi une utilisation limitée du chatbot après les erreurs des élèves. Pour le soutien scolaire au Maroc, ces résultats ouvrent une piste concrète, organiser l'accompagnement autour des difficultés rencontrées et vérifier les progrès au-delà des connexions.

Un élève ouvre son application, commence un exercice et se trompe. À cet instant, plusieurs suites sont possibles. Il peut retenter au hasard, abandonner, demander de l'aide ou chercher à comprendre son erreur. C'est dans ce passage que se joue une partie de l'utilité pédagogique d'un assistant numérique.

Un établissement qui équipe ses classes peut facilement compter les comptes activés. Pour apprécier ce que l'outil apporte aux apprentissages, il doit aussi observer ce qui se passe pendant le travail. L'élève formule-t-il une question ? Lit-il l'explication ? Reprend-il son raisonnement ?



Philip Oreopoulos et Nina Low ont étudié un dispositif utilisant Khan Academy et son tuteur génératif Khanmigo pendant des séances de remédiation en mathématiques, dans dix-huit collèges du Tennessee. Leur document de travail, publié par le NBER en août 2026, présente un essai randomisé en groupes sur deux années.

L'affectation au dispositif améliore les résultats de 0,06 à 0,08 écart-type sur une année scolaire. Pourtant, si 96 % des élèves ont essayé Khanmigo, l'élève médian ne lui écrivait que pendant un tiers des jours de pratique et dans 17 % des séances comportant une erreur. Les gains ressemblent à ceux observés avec des exercices Khan Academy sans assistance générative. La contribution supplémentaire du chatbot reste donc difficile à isoler.

Un programme marocain de soutien scolaire pourrait partir d'un objectif limité, aider les élèves à comprendre une catégorie de difficultés. Sur les fractions, par exemple, le tuteur pourrait demander à l'élève de décrire sa démarche, puis proposer un indice adapté. L'enseignant reprendrait les blocages récurrents lors d'un échange collectif.

Pour évaluer le dispositif, le suivi pourrait porter sur le nombre d'exercices repris après une explication et sur la réussite d'un problème analogue sans aide. Un test différé permettrait ensuite d'examiner ce qui reste acquis. Ces mesures donneraient un sens pédagogique aux statistiques d'utilisation.

La préparation des enseignants aurait aussi sa place dans le pilote. Ils pourraient définir les moments où solliciter l'assistant, examiner quelques échanges et ajuster les consignes. La langue des réponses, leur longueur et leur niveau de difficulté seraient à tester avec les élèves concernés.

Une telle expérimentation permettrait de construire progressivement un usage adapté aux classes marocaines. Le tuteur trouverait sa place dans une séance dont les objectifs sont explicites et les progrès observables. Pour l'élève, le moment décisif resterait celui où il reprend son exercice et peut expliquer, avec ses propres mots, pourquoi sa nouvelle démarche fonctionne.


L'ODJ
Eau de Source
Avant d'avaler l'info, regardez la source.
SOURCE
L'ODJ Média · L'actualité se vérifie.

Le jour où la copie ne dira plus ce que l'élève sait

Un devoir impeccable, une explication hésitante. L'intelligence artificielle rend plus visible une vieille difficulté de l'école marocaine. Comment évaluer ce que l'élève a compris à partir du seul travail qu'il rend ?

Imaginons deux lycéens marocains qui rendent chacun un devoir sur le gaspillage de l'eau. Même sujet, même délai, deux copies convaincantes. Le premier a construit son argument avant de demander à une intelligence artificielle de lui signaler les faiblesses du texte. Le second a repris une réponse générée, en changeant quelques mots. Le lendemain, leur professeur leur demande de défendre une phrase de leur copie. La différence apparaît au moment où chacun doit expliquer son choix.

La scène est fictive. Le problème qu'elle pose est très concret. Lorsqu'un devoir se fait à la maison, l'enseignant a toujours dû composer avec des aides différentes d'un élève à l'autre. L'IA change l'échelle de cette aide et la rend beaucoup plus difficile à déceler dans le résultat final. Elle peut fournir une introduction, une argumentation et une conclusion avant même que l'élève ait pris le temps de comprendre la consigne.



La tentation serait de faire de chaque copie l'objet d'une enquête. Le professeur finirait par consacrer son temps à traquer une tournure suspecte. Or une copie soignée peut être parfaitement personnelle, et un texte généré peut receler les maladresses d'un débutant. Le meilleur indice de compréhension reste souvent à la portée de l'enseignant. Demander pourquoi un exemple a été choisi, faire refaire une étape du calcul ou inviter l'élève à défendre une autre position donne une information que la copie seule ne fournit pas.

Dans l'enseignement public marocain, la feuille de route 2022–2026 et le dispositif des établissements pionniers placent la qualité des apprentissages au cœur de la réforme. L'arrivée de l'IA donne un relief nouveau à cette ambition. Pour savoir si un élève progresse, il faut pouvoir observer ce qu'il réussit seul, puis ce qu'il réussit avec une aide et ce qu'il sait refaire ensuite.

Un professeur peut fixer des règles différentes d'un exercice à l'autre. Un premier brouillon individuel permet d'évaluer la compréhension. Une deuxième étape assistée peut apprendre à discuter une objection, à améliorer une formulation ou à repérer une omission. Au moment de rendre la copie, l'élève indique précisément ce qu'il a demandé à l'outil et la modification qu'il assume.

Cette approche vaut aussi pour l'élève qui maîtrise mieux l'arabe que le français, ou qui comprend une idée à l'oral mais peine à l'écrire. Une reformulation peut lui offrir un point d'appui. La question suivante est de savoir s'il peut, à son tour, expliquer cette idée avec ses propres mots.

L'école marocaine a une décision à prendre pour chaque usage. Quel effort intellectuel l'élève doit-il fournir lui-même pour acquérir la compétence visée ? La réponse changera selon l'âge, la discipline et le devoir. Elle devra toujours être claire pour celui qui apprend. Le jour où le professeur demande « Pourquoi as-tu écrit cela ? », la réponse de l'élève devrait compter autant que la phrase sur le papier.

ÉMISSION



LODj

RÉFLEXION SUR L'ÉDUCATION : LE FORUM NATIONAL DE L'ENSEIGNANT ET L'ENJEU DE LA RÉFORME DU SYSTÈME D'ÉDUCATION ET DE FORMATION

Le même devoir, trois façons d'apprendre

Sans IA, avec IA après le brouillon, avec IA dès le départ

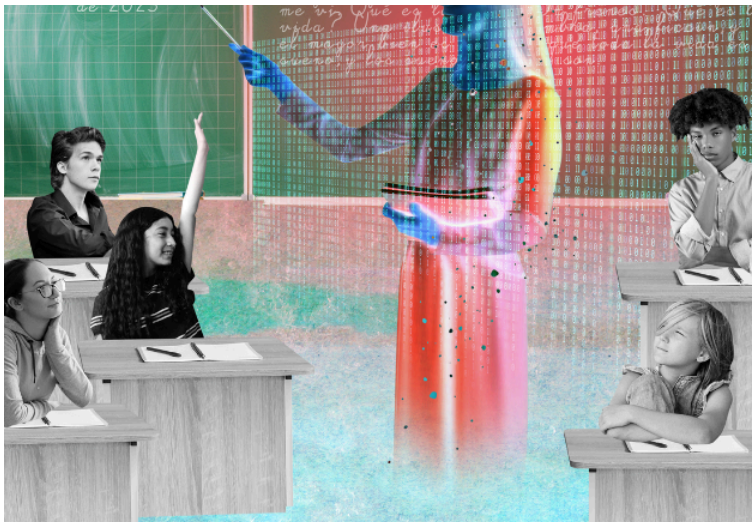
Une classe marocaine, un sujet sur l'eau, trois usages de l'IA. Cet exercice, conçu pour être testé en classe, montre ce qu'un enseignant peut observer derrière trois copies d'apparence comparable.

Que peut faire un collège pour économiser l'eau sans dégrader l'hygiène ? La question a l'avantage de partir d'un environnement familier. Le professeur remet deux courts documents préparés pour l'exercice. L'un présente un relevé fictif de consommation, l'autre propose plusieurs mesures, dont la réparation de robinets et le signalement des fuites. La consigne tient en une phrase. Choisissez une mesure, justifiez-la avec un élément du dossier et indiquez une difficulté de mise en œuvre.

Trois modalités permettent d'observer la manière dont se construit la réponse. Dans cette mise en situation, les copies et les réactions des élèves restent à recueillir. Le dispositif décrit ce que l'enseignant pourrait tester dans un collège marocain.
Sans IA, avec IA après le brouillon, avec IA dès le départ

Dans la première modalité, l'élève travaille avec les deux documents. Son brouillon conserve la trace de son choix, du passage qu'il a retenu et de la difficulté qu'il anticipe. Une copie maladroite peut révéler un raisonnement solide. Elle peut aussi montrer où se situe le blocage, dans la lecture du tableau, la formulation ou la compréhension du problème.

Dans la deuxième modalité, l'élève rédige d'abord seul, puis demande à l'IA une objection à sa proposition. Si l'outil suggère que la réparation des robinets coûtera trop cher, l'élève vérifie si le dossier permet d'affirmer cela. Il peut modifier son paragraphe, conserver son idée ou reconnaître une information manquante. Sa copie finale est accompagnée de la version initiale et d'une brève explication du changement retenu.



Dans la troisième modalité, l'élève sollicite l'IA dès la lecture de la consigne. Le professeur peut alors observer la manière dont il s'approprie une réponse déjà structurée. A-t-il repris un chiffre absent du relevé ? A-t-il repéré qu'une mesure proposée par l'outil dépend de la commune et dépasse le périmètre du collège ? A-t-il adapté la réponse aux documents qu'il a réellement sous les yeux ?

À la fin, tous les élèves répondent individuellement à une même question. Si le relevé indique finalement que la consommation la plus élevée survient pendant les heures de cours, la proposition tient-elle toujours ? Chacun doit citer un élément du dossier et expliquer s'il maintient son choix. Cette courte étape permet d'observer comment l'élève réutilise son raisonnement quand une donnée change.

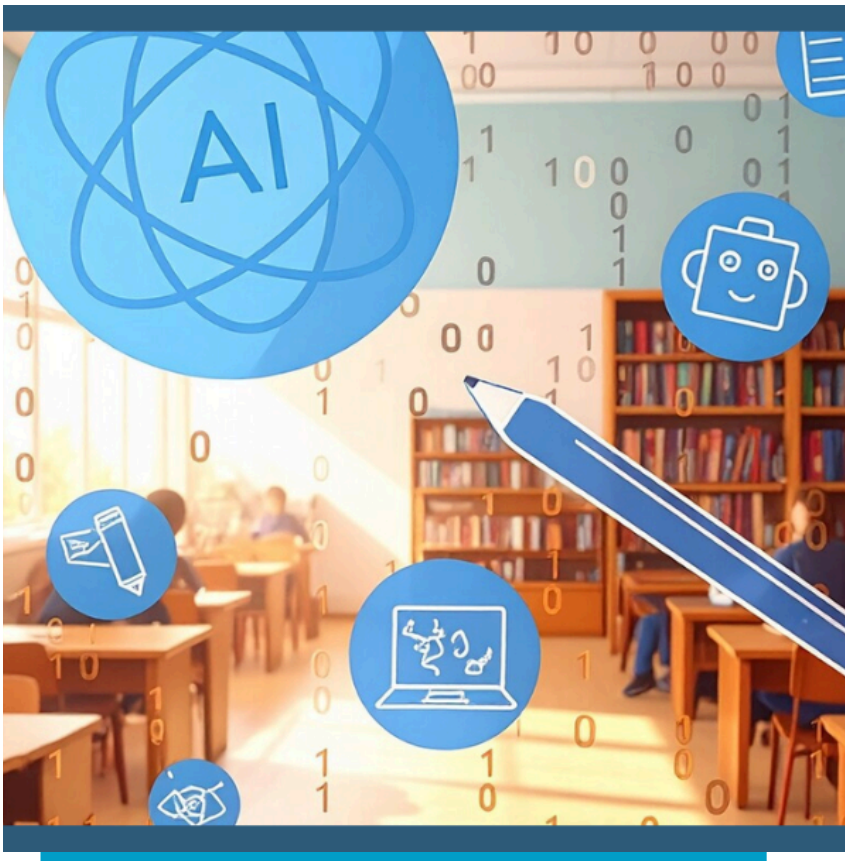
L'exercice peut se conduire avec un seul appareil piloté par l'enseignant. La classe travaille sur des documents fictifs, sans transmettre de copies nominatives à un service extérieur. Le professeur peut également imprimer des réponses générées à l'avance. L'équipement influe alors moins sur la possibilité de mener la séance.

Une classe et une séance donnent des observations locales. Les différences entre élèves, les conditions de travail et la qualité des réponses générées pèseront sur le résultat. Pour le professeur marocain qui veut commencer, le gain immédiat est ailleurs. Il dispose d'une consigne, de trois modalités et d'une question finale qui lui permet de voir ce que ses élèves savent encore expliquer seuls.

Lire, écrire et compter

à l'heure des réponses instantanées

Une réponse générée peut être élégante et fausse. Pour la contrôler, un élève doit mobiliser les savoirs que l'école marocaine cherche à consolider, de la lecture attentive au calcul raisonné.



Dans une classe de primaire, un exercice demande le prix de trois cahiers à douze dirhams chacun. Une réponse assistée annonce trente-six dirhams, puis précise que l'élève récupérera vingt-quatre dirhams sur un billet de cinquante. Le produit est juste, le reste est faux. L'enfant qui maîtrise le sens de la soustraction peut relever l'erreur. Celui qui reconnaît seulement une présentation familière risque de valider l'ensemble. Voilà ce que l'IA change dans la valeur d'un apprentissage très ordinaire. Le calcul sert aussi à contrôler une réponse qui arrive déjà mise en forme.

Le même phénomène se retrouve en lecture. Demander à une IA de résumer un texte est facile. Repérer qu'elle a transformé une hypothèse en affirmation exige de revenir à la phrase originale. L'élève doit distinguer ce que l'auteur dit, ce qui peut être déduit du texte et ce que l'outil a ajouté.

Au primaire, le professeur peut projeter une réponse courte, y glisser une erreur repérable et faire expliquer la correction. En arabe, l'exercice peut porter sur le sens d'un mot dans deux phrases. En mathématiques, il peut demander de justifier une opération à partir d'une situation du quotidien. L'élève dispose ainsi d'une première expérience de l'IA compatible avec un apprentissage collectif, guidé et compréhensible.

Au collège, le passage à d'autres langues offre un autre terrain de travail. Prenons une information sur les ressources en eau, formulée en arabe puis reformulée en français. Un groupe vérifie si le sens d'un terme technique a été conservé. Un autre relève ce qui a disparu dans le résumé. Si la classe travaille aussi sur un contenu en amazighe, la comparaison doit s'appuyer sur une référence que l'enseignant peut lui-même contrôler. Une réponse fluide dans une langue donnée renseigne d'abord sur sa forme.

Au lycée, l'enjeu porte davantage sur l'argument et la preuve. Une réponse qui fait référence à une étude sans fournir de document identifiable offre un bon point de départ. L'élève peut chercher le texte cité, vérifier son auteur, sa date et le périmètre du résultat. Si la source manque, il doit pouvoir réécrire son paragraphe en retirant l'affirmation ou en la formulant comme une hypothèse.

La feuille de route marocaine pour l'école publique et le programme des établissements pionniers donnent une place centrale à la qualité des apprentissages. Les activités avec l'IA peuvent servir cet objectif si elles sont liées à une compétence explicite et suivies d'une vérification individuelle. Le professeur peut ainsi demander, après l'exercice assisté, une nouvelle lecture, un nouveau calcul ou une reformulation sans aide.

Dans une salle de classe, la meilleure preuve tient parfois dans une phrase très simple. Je sais où la réponse se trompe, et je peux vous montrer pourquoi.

L'IA à l'école, le prochain écart entre élèves ?

La différence se joue aussi dans les langues

Le Maroc a élargi l'accès des ménages à Internet. Pour un élève, pouvoir ouvrir un outil d'IA et pouvoir s'en servir pour apprendre restent deux situations très différentes.



En 2024, 89,2 % des ménages marocains disposaient d'un accès à Internet, selon l'enquête 2024–2025 de l'Agence nationale de réglementation des télécommunications. La proportion atteignait 93,6 % en milieu urbain et 78,4 % en milieu rural, soit un écart de 15,2 points. Ces chiffres mesurent l'accès des ménages à Internet. Pour apprécier les conditions d'un devoir assisté par IA, il faut aussi savoir quel appareil l'élève peut utiliser, pendant combien de temps et avec quel accompagnement.

Imaginons deux élèves à qui l'on demande de vérifier cinq références à la maison. Le premier dispose d'un ordinateur et peut ouvrir côte à côte sa copie, le document d'origine et la réponse générée. Le second utilise un téléphone partagé et dispose d'un créneau limité. Il peut avoir accès au même outil, mais la comparaison entre trois documents lui demande davantage d'efforts. Une consigne identique peut ainsi faire peser une part du travail sur l'équipement disponible dans la famille.

Au Maroc, l'accès à l'assistance dépend également de la langue dans laquelle l'élève formule sa question et de celle dans laquelle il doit rendre son devoir. Un élève peut demander une explication en darija, lire un passage de cours en arabe et devoir produire une réponse en français. À chaque étape, un terme peut changer de sens. Avec un enseignant à ses côtés, il peut revenir au texte et interroger le mot qui pose problème. Seul devant son écran, il peut prendre une reformulation familière pour une preuve qu'il a bien compris.

Une enquête de terrain devrait donc observer les usages dans des établissements aux conditions différentes. Combien d'élèves peuvent travailler simultanément ? Que se passe-t-il quand la connexion ralentit ? L'activité reste-t-elle possible avec une version gratuite ? Qui aide un élève à comparer la réponse avec le cours ? Ces observations compléteraient le chiffre national de l'ANRT et permettraient de documenter des difficultés qui échappent à la seule distinction entre ville et campagne.

Le premier arbitrage est à la portée de l'établissement. Une activité qui compte pour la note peut être réalisée à l'école avec un équipement commun, ou conçue de façon que chaque élève puisse l'accomplir à partir du même dossier. Un enseignant peut aussi distribuer sur papier une réponse générée, puis évaluer la capacité à la vérifier. L'apprentissage reste visible et la possession d'un appareil personnel pèse moins sur la note.

L'enjeu dépasse l'acquisition de matériel. Si l'usage de l'IA devient une attente scolaire, la rédaction de la consigne doit intégrer le temps, l'appareil, la langue de travail et l'accès à l'aide. La bonne unité de mesure, au bout du compte, est ce que chaque élève peut réellement faire pendant la séance. Et cette donnée se recueille dans les classes.

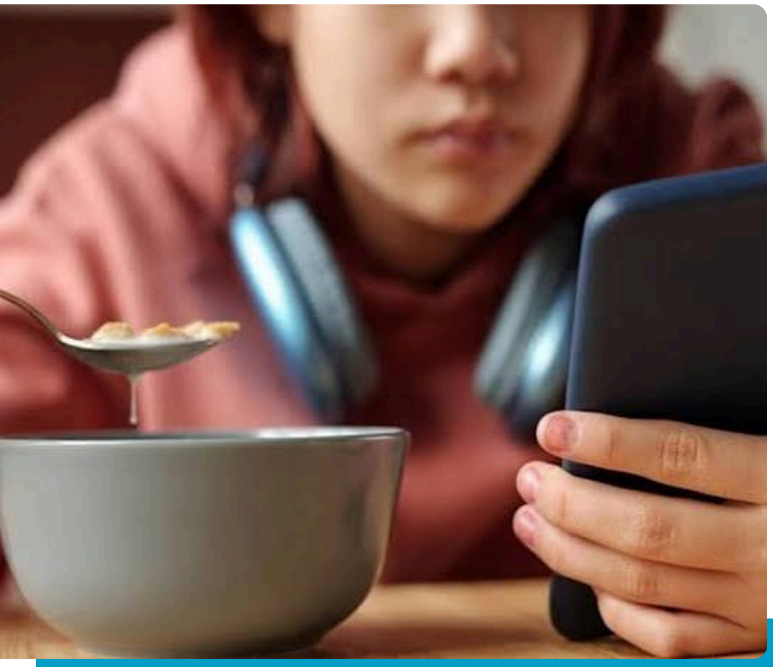
ÉMISSION



LODj

ÉCHANGES SUR L'ÉDUCATION – ÉMISSION SPÉCIALE : L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE, ENTRE AMBITIONS DE RÉFORME ET CONTRAINTES DE LA RÉALITÉ

Téléphones et réseaux sociaux, qui fixe les règles ?



Du groupe WhatsApp de classe au fil de vidéos consulté le soir, un même téléphone accompagne des usages très différents. Les familles et les établissements marocains peuvent fixer des règles plus claires en partant de situations précises.

À la sortie d'un collège, un élève peut utiliser son téléphone pour dire qu'il est bien arrivé à l'arrêt de bus. Dans un groupe de classe, le même appareil peut lui permettre de retrouver l'exercice donné en son absence. À table, une succession de notifications peut interrompre la conversation. Pour les familles marocaines qui arbitrent ces usages au quotidien, dire « pose ton téléphone » règle la situation immédiate. Des règles compréhensibles aident à savoir pourquoi l'appareil doit être rangé, à quel moment et pour combien de temps.

Dans l'établissement, le premier sujet est le cours. Où l'appareil doit-il rester pendant une explication, une lecture ou une évaluation ? Si le professeur prévoit un usage pédagogique, il doit pouvoir annoncer ce que les élèves vont faire, pour quelle durée et avec quel équipement. Une classe peut analyser ensemble une réponse d'IA projetée sur un écran. L'activité peut ainsi être conduite sans imposer à chacun d'apporter son smartphone.

À la maison, une période de travail sans notifications peut suffire à protéger le temps du devoir. Le repas sans téléphone a la même force si les adultes suivent eux-mêmes la règle. Dans certaines familles, le seul appareil disponible est partagé. Les horaires d'accès, le besoin de joindre un parent et les usages scolaires font alors partie de la discussion. Une consigne applicable tient compte de ces contraintes concrètes.

Les groupes de messagerie, eux, posent une question de responsabilité collective. Les familles devraient pouvoir savoir où retrouver une consigne officielle de l'établissement et à qui signaler la circulation d'une image humiliante par exemple. Un groupe d'élèves peut être utile pour s'entraider. La diffusion d'une photo ou d'une vidéo d'un camarade engage des personnes qui n'ont pas toujours choisi d'y figurer.

Dans ce type de situation, un interlocuteur identifié apporte davantage qu'une injonction générale à mieux se comporter en ligne.

Le débat sur l'âge d'accès aux réseaux sociaux soulève une autre question. Quels usages une éventuelle restriction viserait-elle, selon quelles modalités et avec quels effets sur les adolescents ? Le dossier mérite d'entendre aussi les élèves. Ils peuvent expliquer comment circulent les consignes, quelles notifications ils jugent indispensables et à quel endroit la pression de répondre devient difficile à gérer.

L'école a la responsabilité de fixer les conditions d'usage pendant le temps scolaire. Les familles organisent les horaires et les situations de la vie quotidienne. Les établissements peuvent rapprocher ces deux niveaux en indiquant clairement leurs canaux de communication, leurs règles de classe et les personnes à contacter en cas de problème.

Il reste une tâche commune aux adultes. Apprendre à un jeune à décider quand consulter son écran, quand fermer une application et quand demander de l'aide. Un téléphone rangé permet de finir le cours. Comprendre pourquoi on le range donne à la règle une chance de tenir après la sonnerie.

Qui choisit les IA avec lesquelles le Maroc apprend ?



Une plateforme éducative embarque des choix de langue, d'hébergement et de conservation des données. La souveraineté numérique se joue aussi dans les clauses que l'établissement peut lire avant le premier devoir.

Un professeur veut utiliser une IA pour aider une classe à réviser. Avant même le choix du modèle, plusieurs décisions sont en jeu. Faut-il ouvrir un compte par élève ? L'outil recevra-t-il des travaux nominatifs ? L'établissement pourra-t-il récupérer les ressources si l'abonnement s'arrête ? Les réponses dépendent du service, du contrat et des réglages retenus. Pour une école marocaine, elles devraient être examinées avant l'installation, au même titre que le prix et les fonctions pédagogiques.

Une activité collective sur un texte préparé par l'enseignant et une correction individualisée de copies nominatives impliquent des flux de données différents. Dans le second cas, il faut savoir quelles informations sont envoyées, à quel prestataire, où elles sont traitées, pendant combien de temps elles sont conservées et si elles servent à d'autres usages. Ces questions doivent être posées aussi lorsque l'IA est intégrée à une plateforme déjà utilisée par l'établissement.

Au Maroc, la loi 09-08 encadre le traitement des données à caractère personnel. Ses articles 43 et 44 portent sur les transferts vers l'étranger et les conditions prévues pour ces transferts. La CNDP met à disposition un formulaire de demande à ce sujet. Pour un établissement, vérifier la localisation annoncée du service est donc une étape. Il faut aussi identifier les flux réels, les prestataires impliqués et les formalités applicables au projet.

Le même niveau de précision s'impose sur les langues. Un outil présenté comme multilingue mérite d'être testé sur des tâches scolaires marocaines. Sait-il reformuler un exercice en arabe sans changer la consigne ? Reconnaît-il le terme en darija utilisé par un élève pour demander de l'aide ?

Comment se comporte-t-il sur un support en amazighe lorsque ce support fait partie de l'activité ? Un test préparé avec des enseignants permet d'observer la qualité des réponses dans les situations où l'outil sera réellement utilisé.

L'établissement peut demander comment exporter les ressources pédagogiques, récupérer les travaux qui doivent être conservés et faire supprimer ceux qui ne sont plus nécessaires. Une hausse d'abonnement, un changement des conditions d'usage ou l'arrêt d'une fonctionnalité peuvent peser sur un cours déjà organisé autour d'un service. La possibilité de passer à une autre solution se vérifie dans le contrat et par un essai d'export avant le déploiement.

Le Maroc a inscrit les compétences et les infrastructures numériques dans ses orientations stratégiques. À l'échelle d'une école, la maîtrise prend une forme pratique. L'équipe qui choisit l'outil doit pouvoir expliquer les usages autorisés, les données concernées, le niveau constaté dans les langues de travail et les conditions de sortie du service. La première décision de souveraineté est parfois aussi simple que celle-ci. Savoir à qui l'on confie une copie d'élève et pouvoir reprendre la main sur son parcours.

À quoi ressemblerait une école marocaine qui apprend avec l'IA ?

Une règle claire pour les devoirs, du temps pour former les enseignants et une évaluation commune des outils. L'école marocaine peut avancer avec l'IA en partant de décisions dont les effets sont observables en classe.

Le lundi, une classe rédige un argument sans assistance. Le mercredi, elle soumet deux arguments à une IA et vérifie les objections proposées. Le vendredi, chacun défend seul une idée face à une question nouvelle. Ce scénario donne à l'enseignant trois moments pour observer le travail. Il peut repérer le niveau de départ, voir comment l'élève utilise un retour et vérifier ce qu'il réinvestit dans une autre situation. À chaque étape, la classe sait ce que le professeur attend.

Une école marocaine qui apprend avec l'IA peut commencer par inscrire, sur chaque consigne, la règle applicable. Travail sans assistance, assistance autorisée à une étape précise ou usage de l'IA au cœur de l'exercice. Dans le deuxième cas, la consigne dit quelle aide l'élève peut demander. Dans le troisième, l'élève explique ce qu'il a vérifié et ce qu'il a corrigé. La même formulation, utilisée par plusieurs professeurs, facilite la compréhension des élèves et des familles.

Une équipe pédagogique peut choisir une discipline, une séquence et quelques critères communs. L'élève sait-il expliquer une étape ? Repère-t-il une réponse fausse ? Réussit-il une tâche voisine une semaine plus tard ? Le suivi peut aussi porter sur le temps de préparation pour l'enseignant et sur les conditions d'accès pour les élèves. Si l'exercice exige un abonnement à la maison ou une connexion que l'établissement ne peut garantir, cette difficulté fait partie du résultat de l'essai.

La formation des enseignants a besoin de partir de ces situations. Un professeur de lettres peut travailler sur la fidélité d'un résumé. Un professeur de mathématiques peut faire discuter une erreur de raisonnement. Un formateur en maintenance peut demander à ses stagiaires de vérifier une consigne générée à partir d'une documentation technique. Dans chaque cas, la compétence à observer doit être aussi précise que le rôle confié à l'outil.



Les académies régionales peuvent accompagner des essais dans des établissements aux conditions différentes et recueillir des observations comparables. Au niveau national, des règles communes sur les achats, le traitement des données et l'accessibilité éviteraient de faire peser toutes les décisions sur chaque équipe. Les examens soulèvent une question particulière. Une évolution des modalités d'évaluation exige des conditions connues à l'avance et suffisamment comparables entre candidats.

La feuille de route de l'enseignement public et la stratégie Digital Morocco 2030 donnent respectivement une place aux apprentissages et aux compétences numériques. Leur articulation, dans les classes, peut se juger à des résultats simples. Qui a progressé ? Quel obstacle a reculé ? Dans quelles conditions un élève peut-il ensuite accomplir la tâche seul ?

Le Maroc pourrait ainsi juger ses premiers usages scolaires de l'IA sur une scène familière. Un professeur change une donnée, pose une nouvelle question et écoute l'élève refaire le chemin. Si celui-ci sait expliquer où il commence, pourquoi il hésite et comment il vérifie sa réponse, l'école dispose déjà d'un résultat qu'elle peut observer.

ÉMISSION



LODJ

RÉFLEXION SUR L'ÉDUCATION : LE SYSTÈME D'ÉDUCATION ET DE FORMATION... DES DOSSIERS BRÛLANTS SUR LA TABLE DU NOUVEAU GOUVERNEMENT

L'IA À L'ÉCOLE MAROCAINE :
COMMENT ÉVITER UNE ÉDUCATION À DEUX VITESSES ?

Entre les grandes villes et les zones rurales et montagneuses, le Maroc doit accélérer l'égalité des chances face à la révolution numérique.

L'intelligence artificielle s'invite progressivement dans le système éducatif marocain. Elle représente une formidable opportunité pour améliorer la qualité de l'enseignement, personnaliser les apprentissages et préparer les jeunes aux métiers de demain.

Mais cette révolution soulève une question fondamentale : les élèves des grandes villes comme Casablanca, Rabat ou Marrakech avanceront-ils à la même vitesse que ceux des villages ruraux et des zones montagneuses ? Le risque est réel : au lieu de réduire les inégalités scolaires, l'intelligence artificielle pourrait accentuer les écarts déjà existants.

Dans les grandes villes, de nombreux établissements disposent d'un meilleur accès aux équipements numériques, à Internet et aux ressources pédagogiques.À l'inverse, certaines écoles rurales et montagneuses continuent de faire face à des difficultés d'infrastructures, de transport scolaire, de connectivité et d'accès aux équipements.

Selon une évaluation du Conseil supérieur de l'éducation, les écoles pionnières étudiées affichent un score d'accès à Internet de 77 sur 100 en milieu urbain, contre seulement 60 en milieu rural. Cette différence illustre un défi majeur : comment introduire efficacement l'intelligence artificielle dans des établissements qui ne disposent pas tous des mêmes moyens ?

L'enjeu dépasse la simple distribution d'ordinateurs. Il concerne également la qualité des apprentissages, la formation des enseignants et l'environnement social des élèves.

Imaginons deux élèves marocains du même âge. Le premier étudie à Casablanca, dans un établissement connecté, avec accès aux outils numériques, aux plateformes éducatives et à l'intelligence artificielle.

Le second fréquente une école située dans une commune montagneuse, où l'accès à Internet est limité et les équipements insuffisants. Même avec des capacités intellectuelles identiques, ces deux élèves ne bénéficient pas des mêmes possibilités d'apprentissage.

Le problème n'est donc pas une différence de potentiel entre les enfants, mais une inégalité dans les moyens mis à leur disposition.

Le Maroc a engagé plusieurs initiatives de modernisation numérique de l'enseignement. La feuille de route nationale pour l'intelligence artificielle, lancée en janvier 2026, confirme cette orientation. Toutefois, pour garantir une véritable égalité des chances, cinq priorités méritent une attention particulière :

- Premièrement , assurer aux écoles rurales et montagneuses une connexion Internet fiable, une alimentation électrique continue et des équipements numériques adaptés.
- Deuxièmement , renforcer la formation des enseignants aux nouvelles technologies et à l'utilisation pédagogique de l'intelligence artificielle.
- Troisièmement , développer des plateformes éducatives nationales gratuites, accessibles en arabe et en amazighe, avec des contenus adaptés aux programmes marocains et utilisables hors connexion lorsque cela est nécessaire.
- Quatrièmement , mobiliser davantage les collectivités territoriales, les entreprises et les associations dans le cadre de partenariats pour équiper les établissements défavorisés.
- Cinquièmement , instaurer un suivi territorial des résultats scolaires et des équipements afin d'orienter prioritairement les investissements vers les zones accusant les retards les plus importants.

L'intelligence artificielle peut contribuer à réduire les disparités éducatives, notamment grâce au soutien scolaire personnalisé, aux ressources pédagogiques numériques et à l'accompagnement des enseignants.



Mais elle ne remplacera jamais un enseignant qualifié, une école correctement équipée ou un environnement favorable à l'apprentissage.

L'objectif doit être clair : un enfant né dans une commune montagneuse doit pouvoir accéder aux mêmes opportunités éducatives qu'un enfant né à Rabat ou à Casablanca.

Pour cela, l'État doit adopter une logique d'investissement différencié : consacrer davantage de moyens aux territoires qui accusent le plus de retard, afin de leur permettre de progresser plus rapidement.

Conclusion : accélérer les plus défavorisés sans freiner les plus avancés

La réussite de la transformation numérique de l'école marocaine ne se mesurera pas uniquement au nombre d'ordinateurs distribués ou de plateformes d'intelligence artificielle déployées.

Elle se mesurera surtout à notre capacité à réduire les écarts de compétences et de réussite entre les élèves, indépendamment de leur origine géographique ou sociale.

Le véritable défi n'est pas de faire avancer toutes les écoles à la même vitesse dès aujourd'hui, mais de permettre à celles qui sont en retard d'accélérer davantage pour rejoindre progressivement les plus avancées.

Car le Maroc ne pourra réussir pleinement sa transition numérique en laissant une partie de sa jeunesse à l'écart.

L'intelligence artificielle doit devenir un accélérateur de l'égalité des chances, et non le moteur d'une nouvelle fracture éducative.

Rédigé par Abdelghani El Arrasse




الله، الوطن، الملك
By Lodj
iMAG
Spécial
WWW.PRESSPLUS.MA