

## **La synergie entre le terrain et la recherche pédagogique : Cas du secteur de l'enseignement scolaire au Maroc**

**Ibrahim Bouabdallah\***

*Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation de l'Oriental, Oujda, Maroc.  
Associé au Laboratoire de Chimie Appliquée et Environnement, Faculté des Sciences, Université Mohammed  
Ier, Oujda, Maroc.*

\*E-mail : [bouabib2002@yahoo.fr](mailto:bouabib2002@yahoo.fr)

### **Résumé**

Le processus d'instauration d'une recherche pédagogique durable au secteur scolaire au Maroc a enregistré de faibles performances et n'a pas encore abouti à décrocher une reconnaissance parmi les opérateurs de recherche. La connexion de cette recherche avec le terrain est visée comme un facteur limitant de relance à l'aube du 21<sup>ème</sup> siècle. Au moyen d'une méta-analyse de trois types de documents incluant cinq rapports issus des instances éducatives, huit textes législatifs et deux travaux de littérature, la présente investigation examine la synergie entre les structures professionnelles et la sphère de recherche visant lui donner une nouvelle impulsion. Les résultats montrent que le terrain éducatif et la recherche pédagogique constituent un bloc unique. Cependant, l'élaboration des ponts entre la recherche pédagogique et les intervenants de terrain est confrontée au degré de reconnaissance des activités réalisées. En plus, l'absence explicite des fonctions de recherches parmi les missions attribuées aux écoles rend la mobilisation des acteurs sur le terrain très délicate.

**Mots-clés** : Recherche pédagogique - Acteurs de terrain - Enseignement scolaire - Légitimité.

## **Synergy between the field and pedagogical research:**

### **Case of the school education sector in Morocco**

#### **Abstract**

The process of establishing sustainable pedagogical research in the school sector in Morocco has recorded poor performance and has not yet achieved recognition among research operators. The connection of this research with the field is seen as a revival limiting factor at the dawn of the 21<sup>st</sup> Century. Using a meta-analysis of three types of documents including five reports from educational authorities, eight legislative texts and two literature works, the present investigation examines the synergy between the professional structures and the sphere research aimed to give it new impetus. Results show that the education field and pedagogical research constitute a single block. However, the development of bridges between educational research and field stakeholders is faced with the degree of recognition of activities carried out. In addition, the absence of explicit research functions among the missions assigned to schools makes the mobilization of the field actors very delicate.

**Keywords:** Pedagogical research - Field actors - School education - Legitimacy.

#### **I. Introduction**

La demande de recherche en éducation traduit l'indépendance éducative pour construire la société. Elle représente « un indicateur certain de l'attitude générale des décideurs face aux changements, leur degré de confiance dans les possibilités internes de leur système éducatif, de leur culture pédagogique et, en dernière analyse, de leur foi en l'homme » ([Rassekh et Vaideanu, 1987, p. 252](#)).

Pour les systèmes éducatifs performants, la recherche pédagogique (RP) est un moteur de l'évolution de l'enseignement ([Geslain et Lapostolle, 2005](#)). D'abord, elle contribue à la

production de nouveaux savoirs utiles pour les travailleurs sur le terrain. Ensuite, elle apporte aux acteurs éducatifs des pistes de solutions innovantes et des éclairages sur la compréhension des processus d'apprentissage et d'enseignement. En plus, cette activité facilite l'identification des facteurs susceptibles de nuire à la réussite scolaire, ou au contraire, la favoriser. Son rôle est majeur dans l'évolution des pratiques éducatives améliorant la réussite éducative. Également, les RPs fournissent continuellement des informations fiables sur l'état du système, les problèmes éducatifs et leurs solutions (UKEssays, 2018). Au moyen de la recherche, le secteur éducatif peut identifier ses forces et ses faiblesses, qui amènent à l'élaboration des programmes de développement durable et évaluer leurs efficacités (Rafedali, s.d.). La RP favorise l'amélioration des pratiques éducatives (Kida, 1984). Outre, Desgagné (1997) évoque l'idée d'une collaboration entre les chercheurs et les praticiens, selon une répartition bien définie des rôles et un partage équitable des tâches pour construire des connaissances liées à la pratique enseignante. À cette fin, les acteurs éducatifs sont appelés à faire des recherches sur le terrain à condition que le projet de recherche ne soit pas confondu avec les tâches qui leur sont assignées (Gaston, 1992).

Dans cette perspective, la réussite des RPs visant introduire un changement au niveau du système éducatif, nécessite une collaboration entre les chercheurs et les acteurs de terrain. Ainsi, l'impact de leurs contributions est déterminant dans le champ scolaire. D'une part, pour les intervenants qui assurent le côté pratique dans les établissements scolaires, et d'autre part, pour les participants externes dans les centres spécialisés. D'où, l'intérêt accordé à la RP nécessite d'être accompagnée des actions permettant des expérimentations légitimes, fondées sur des travaux scientifiques et des évaluations de leur impact.

Quant à la place accordée à cette recherche, Rassekh et Vaideanu (1987) rapportent des positions différentes. En effet, la recherche a prouvé une large efficacité dans les systèmes éducatifs contemporains, tandis que son renforcement pour les pays en développement est

considéré parmi les mesures de l'affirmation nationale. La même étude a mis en valeur la nécessité d'appui d'un réseau de structures de recherche qui se chargent de l'examen des possibilités de réussite des changements prévus selon des visions différentes et des principes identiques lors du passage de la phase politique d'une réforme éducative à la phase stratégique. Dans les pays développés, les auteurs rapportent l'attribution des activités de recherches aux institutions spécialisées dans le domaine d'éducation. En plus, les solutions des problèmes du secteur relèvent de la RP et des facteurs politiques et économiques. À l'opposé, les pays en développement viennent de réaliser des évolutions positives en arrivant à établir des structures de recherche intégrées à leurs programmes de réforme (Rassekh et Vaideanu, 1987). Ce qui leur permet de repenser la réalité éducative à un temps donné.

Au Maroc, les objectifs affichés par l'autorité éducative sont ambitieux, en classant la RP au cours des dernières années, comme une priorité majeure du système de l'éducation et de la formation (COSEF, 1999 ; MENESFCRS, 2009 ; CSEFRS, 2015). Cependant, le problème de légitimité des acteurs de terrain à remplir des tâches de recherches constitue un défi pour le secteur scolaire. Notre problématique articule trois questions : (i) quel rôle est prévu pour le terrain dans le dispositif de RP ? (ii) les intervenants probables ont-ils droit à exercer des tâches de RP, sans être soumis à des procédures disciplinaires ? (iii) les résultats de la RP sont-ils reconnus par les instances de tutelle ?

Avant de répondre à ces questions, nous signalons que le Maroc a entamé des initiatives d'amélioration pour satisfaire les besoins de développement éducatif. Cependant, le système de RP au secteur de l'éducation avait connu de véritables difficultés. D'une part, la faiblesse généralisée de la RP n'éclaire ni le désenchantement des enseignants ni la persévérance des pédagogues (Felk, 2006). Une telle situation peut avoir des retombées négatives sur l'autonomie des décisions et mettre ensuite en danger la sécurité éducative. D'autre part, les efforts déployés pour instituer une RP au secteur scolaire, n'ont pas abouti à décrocher une

reconnaissance parmi les opérateurs de recherche, même, à l'échelle nationale ([Gaillard et Bouabid, 2017](#)). Afin d'améliorer les connaissances théoriques dans ce champ disciplinaire qui n'a pas suscité, au moins à notre connaissance, l'intérêt des chercheurs, ce travail se situe dans le cadre d'une méta-analyse critique visant à donner un nouveau souffle aux projets de réforme visant la structuration de la RP. L'étude escomptée accorde plus d'importance au diagnostic des vrais problèmes à résoudre, et permettrait sans doute d'aider les éducateurs et décideurs à prendre conscience des mesures correctives préférées. La présente investigation axée sur l'intérêt du secteur scolaire, conduirait à explorer de nouvelles pistes de redressement des variables de relance pour donner une nouvelle impulsion à la RP. Tous ces éléments pourraient contribuer à surmonter les défis mobilisateurs de la RP au secteur éducatif.

## **II. Cadre conceptuel**

La thématique du lien du terrain avec la RP et les contraintes de son fonctionnement, nous amènera dans cette partie à définir, au début le concept de recherche pédagogique, et ensuite celui du terrain de recherche y contribuant.

### **1. La recherche pédagogique**

Deux concepts fondamentaux interviennent dans la définition de la RP ([Legrand, 1997](#)). Concernant le terme de recherche ayant des origines françaises ([Little et al. 1959](#)), [Van der Maren \(2004\)](#) le définit comme une activité exercée par une minorité d'individus visant la contestation des dogmes, la transgression des savoirs et la maîtrise de l'environnement physique et humain. Selon [Godin et Schauz \(2016\)](#), la recherche est un examen en profondeur ayant un rôle croissant dans les débats publics. Les mêmes auteurs soulignent d'une part, la nécessité d'une organisation structurée des activités de recherches qui ne se limitent pas à l'université, et d'autre part, le lien étroit entre la recherche et le développement. Toutes ces significations reflètent le caractère méthodique et systématique de l'effort des chercheurs pour produire une connaissance utile pour la société. Quant à la pédagogie, elle représente un ensemble de

connaissances visant l'activité d'enseignement, et fait intervenir le maître, l'élève et le savoir enseigné (Houssaye, 1993). De son côté Gauthier (1993) la considère comme un discours et une pratique d'ordre, visant l'instruction et l'éducation des élèves dans la classe. En outre, la pédagogie est une activité complexe et engendre un contexte scolaire où se déroule l'acte d'enseignement (Martineau, 2014). Ce dernier fait intervenir un enseignant qui assure la transposition didactique en faveur des élèves selon un ordre bien définie pour assurer leur instruction et leur éducation. Selon Chené et al. (1999), la pédagogie qui constitue un des objets de recherches, est une activité reliée aux missions de l'enseignant, et donc a plus en commun avec l'ergonomie.

Partons d'une recherche qui respecte les règles de scientificité et d'une pédagogie liée au travail de l'enseignant, la RP est une activité sociale qui vise apporter, d'une part, des savoirs et connaissances, et d'autre part, des techniques et action-innovations permettant d'atteindre les objectifs affichés dans des conditions déterminées (Legrand, 1997). Dans ce sens, l'objectif de la pédagogie est d'obtenir des effets sur le savoir ou le comportement chez les apprenants. Elle offre à la RP des caractéristiques particulières, entre autres, la complexité, les choix d'objectifs, des situations relationnelles et des niveaux de décision. De son côté, Victor (1980) admet l'existence d'une RP lorsque les aspects d'un projet pédagogique auront été validés en situation de classe. D'où l'émergence des rôles technique, critique et constructif de la RP dans l'élaboration des projets de réforme (Rassekh et Vaideanu, 1987). Martineau (2014) rapporte deux fins pour la RP qui se focalise sur l'enseignement comme un objet d'étude. D'abord, elle constitue un motif aux acteurs éducatifs pour expliciter leur position reconnue. Ensuite, elle permet de légitimer les savoirs produits et sert d'outil pour la prise de décision. Pour, Charaudeau (1978), la RP une activité en soi produisant ses propres composantes, nécessite d'être centrée sur le savoir-faire de l'enseignant et non sur la recherche de nouveaux modèles pour l'enseignement. Selon Van der Maren (2003), la RP est une recherche pratique appliquée

sur le terrain des acteurs par et avec les acteurs. Enfin, [Regan et al. \(2009\)](#) citent trois avantages pour les RP effectuées sur le terrain : un enseignement efficace, de meilleures opportunités de recherche, et des portfolios utilisables dans les décisions relatives à la titularisation et à la promotion.

En résumé, la RP fait recours aux normes scientifiques pour produire un savoir légitime, et permet à l'enseignant de prendre des décisions pour améliorer ses pratiques. Ce double registre convergeant vers un objectif unique, induit la participation de deux milieux différents, l'un guidé par la théorie et l'autre vise la pratique dans les classes.

## **2. Le terrain de recherche**

Aborder la délimitation conceptuelle du "terrain de recherche" articule plusieurs dimensions : ainsi, nous examinons dans un premier temps l'impact du terrain sur la RP, sa signification et ces types ; pour éclaircir ensuite les enjeux traduisant, d'une part la dualité entre le terrain et la RP, et d'autre part les modèles adéquats d'accès au terrain.

Initialement, le terrain apporte des avantages multiples à la RP ([Martineau, 2014](#)). D'abord, le recours au terrain constitue une base de discussion pour valider les représentations de la pratique en aidant les acteurs impliqués à formaliser leurs savoirs d'action. Ensuite, son intégration dans la recherche conduit d'adopter une position scientifiquement soutenue en refusant la préétablie. Également la pratique du terrain suppose l'inexistence de théorie de la pédagogie qui peut expliquer l'acte pédagogique et étant applicable dans la pratique. Enfin, l'association du terrain à la recherche met en relief le rôle capital du contexte de la pratique effective dans l'accomplissement de la tâche d'enseignement. Pour cette raison, la mise au jour et la formalisation des compétences et des savoirs seront toujours transitoires.

Au regard de cette position avancée, plusieurs significations se dégagent de la notion du terrain qui joue un rôle déterminant dans le cadre d'une recherche en vue de produire des connaissances. [Quinton \(2002\)](#) caractérise le terrain représentant un concentré d'intentions, de

deux manières différentes. C'est un support dans le cas où le chercheur lui donne sens en y inscrivant sa recherche ; et représente une caution lorsqu'il permet de donner sens à la recherche en lui garantissant sa scientificité et sa validité. Dans le même sens, le travail de terrain cautionne la théorie et lui donne une autre dimension qui permet des extensions et des possibilités d'application pour d'autres objets (Stéphane, 2005). Pour Lacombe (1997), le terrain est un point focal du travail en sciences sociales : c'est un espace concret et un lieu où se déploie la connaissance en accord avec deux acceptations. La 1<sup>ère</sup> envisage le terrain d'une manière extensive, en constituant l'expérience pratique ou le lieu où les gens s'informent. Dans ce contexte, le terrain acquit le statut du laboratoire pour effectuer une enquête ou une pratique. Ainsi, le terrain représente l'autre pôle de l'abstraction, de la théorie, et de l'intellectualisme. La 1<sup>ère</sup> acceptation le conçoit comme l'immersion dans une population soumise à l'étude et dont l'objectif est l'observation-participante. Selon la même ligne directrice, des auteurs (Claparède, 1905 ; Dewey, 1976 ; Poteau, 2015) inspirés du modèle des sciences exactes, estiment que l'instauration d'une RP prévoit l'existence d'un laboratoire où la recherche produit des théories que les enseignants étaient censés appliquer dans leurs classes selon un protocole au paravent établi. D'où, les sujets humains sont considérés comme des objets inertes de laboratoire, et soumis aux finalités de l'expérimentation sur le terrain (Poteau, 2015).

En tant qu'espace indissociable de l'acte de recherche (Messu, 2016), et caractérisé par de multiples fonctions, le terrain est pensé comme une partie constitutive, intégrée et organique, de la recherche. Dans le cadre de cette assertion, le choix de terrains d'expérimentation sanctionne la RP en vue de l'action-innovation (Legrand, 1997). Pour Thibault (1991), le terrain du praticien représente le lieu de sa pratique professionnelle et constitue la zone de liberté d'action dans l'institution ou l'organisme employeur. Selon cet auteur, le terrain correspondant au travail d'un enseignant inclus, sa classe d'enseignement, les activités de l'école en liens avec sa fonction, les personnes impliquées, et les organismes reliées à l'enseignement. Une autre

conception fait référence à trois principaux lieux de travail pour le fonctionnement d'une RP, une fois le projet de recherche a été défini et les hypothèses scientifiques et le type d'expérimentation ont été déterminés (Charaudeau, 1978). Le "lieu fictif d'expérimentation" représente un premier stade du savoir-faire, et permet au chercheur d'examiner la relation entre la théorie et la pratique. Ensuite, la procédure pédagogique est essayée en classe, et s'instaure ainsi le "lieu d'intervention" qui met à l'épreuve le savoir-faire monté théoriquement. Enfin, la réflexion sur les modes du savoir-faire implique un "lieu d'expérimentation" où il serait assuré le retour de l'expérience faite en classe et l'évaluation de la procédure.

Avancer la construction collective de connaissances suppose l'existence d'un climat de confiance entre les apprenants et les chercheurs (Cristol, 2017). Marie (2020) cite quatre principes pour développer des recherches intégrées à la pratique. D'abord, la reconnaissance de l'organisation qui accomplit des recherches ; ensuite la construction de partenariats structurés entre les acteurs de terrain et les chercheurs ; après le recours aux préoccupations des enseignants pour identifier les problématiques ; et enfin l'analyse et le traitement des variations et des difficultés de mise en œuvre des innovations, dans le but de réajuster le dispositif. Des situations d'interactions multiples avec le monde de recherche se rencontrent dans les pratiques de terrain (Le Marec, 2002). Ferrari et Wentzel (2017) mettent en valeur l'élaboration et l'entretien des relations claires, bien délimitées et institutionnalisées entre les participants aux recherches, en particulier, les décideurs politiques, les chercheurs, les professionnels intervenant sur le terrain éducatif et les autres acteurs impliqués.

En ce qui trait des procédures d'accès, la littérature rapporte de multiples modèles pour entamer un travail de recherche sur le terrain (Oates et Riaz, 2016). En effet, Shenton et Hayter (2004) décrivent deux tâches principales. D'abord, la réussite à l'entrée sur le terrain susceptible d'accueillir les recherches, et ensuite, y convaincre les acteurs potentiels à participer aux activités de recherche. Buchanan et. (1994) proposent une procédure d'accès basée sur quatre

étapes : l'entrée au terrain, la réalisation de la recherche sur le terrain, la sortie du terrain et le retour au terrain. Un autre modèle prévoit un contact formel, un contact personnel et un renforcement des relations comme des principes pour affranchir la barrière d'accès au terrain (Laurilla, 1997). Grenfell et James (1998) mettent en valeur l'impact du capital basé sur des relations sociales et des liens personnels pour déterminer les champs susceptibles d'être ouverts aux chercheurs dans le domaine pédagogique. En revanche, Oates et Riaz (2016) estiment que le recours aux différents modèles ne constitue pas une garantie de succès.

Finalement, le terrain de pratique des acteurs éducatifs représente un espace indissociable de la RP. La réalisation des activités de recherches durables sur le terrain dont les fonctions sont multiples, nécessite deux voies complémentaires d'accès. La 1<sup>ère</sup> de nature formelle, s'inscrit dans le cadre d'un pilotage qui considère la recherche comme une mission attribuée aux acteurs et organisations du terrain. La 2<sup>ème</sup> voie inclut les relations au sein des sites de travail dans le but, d'une part, d'attirer des participants potentiels, et d'autre part, de maintenir leur motivation vis-à-vis des activités de recherche.

### **III. Démarche méthodologique**

La méthodologie choisie pour cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une méta-analyse de type qualitatif défini comme étant une analyse secondaire de données auparavant produites, et ayant comme origine la méta-analyse quantitative (Beaucher et Jutras, 2007). Selon cette référence la méta-analyse qualitative a comme « objectif principal de regrouper ensemble un grand nombre d'études primaires pour en combiner les résultats et ainsi obtenir une représentation plus large d'un phénomène donné ». La méta-analyse est la méthode la plus employée par les chercheurs pour la synthèse de recherches portant sur une thématique donnée (Gueguena et al., 2007 ; Laroche, 2015). Dans le cadre de la présente investigation, la méta-analyse vise le regroupement d'une multitude de sources d'informations au secteur de l'enseignement scolaire marocain, qui présentent des indicateurs ou des marqueurs (Paillé, 2007) de liens avec la thématique soumise

à l'étude. La stratégie adoptée pour localiser les études pertinentes repose sur la recherche des deux mots-clés la "recherche pédagogique" et les "acteurs de terrain" (St-Amand et Saint-Jacques, 2013). Le processus de mise en œuvre inclut d'abord une analyse des documents disponibles pour rechercher et extraire des construits de 1<sup>er</sup> niveau, suivi ensuite d'une compilation des données issues des extraits de textes et de l'examen des construits de 2<sup>ème</sup> niveau, et se termine enfin par une synthèse des résultats bâtissant des construits de 3<sup>ème</sup> niveau (Beaucher et Jutras, 2007).

Le corpus d'étude sur lequel porte effectivement ce travail comporte quinze documents potentiels repartis en trois types pour collecter des données de façon systématique : (i) Les rapports des instances nationales et internationales ayant mis en évidence les articulations entre le terrain des acteurs éducatifs et la RP durant les quatre dernières décennies : "La formation initiale et continue des enseignants, Maroc" (UNESCO, 1994) ; "la Charte nationale de l'éducation et de la formation" (CNEF) (COSEF, 1999) ; "le Programme d'urgence" (PU) (MENESFCRS, 2009) ; "la Vision stratégique de la réforme 2015-2030" (VSR) (CSEFRS, 2015) ; "Développer la recherche scientifique et l'innovation pour gagner la bataille de la compétitivité. Un état des lieux et des recommandations clés" (Académie Hassan II des Sciences et Techniques : AHIIST, 2012). (ii) Les textes législatifs en relation avec le terrain et les acteurs susceptibles d'exercer des tâches de RP : "le statut général de la fonction publique" (RM, 1958) ; "la promulgation de la loi n° 07.00 créant les Académies régionales d'éducation et de formation" (AREF) (RM, 2000) ; "le statut particulier des établissements publics de l'éducation et de la formation" (MEN, 2002a) ; "les missions et organisation du ministère de l'éducation nationale (MEN)" (MEN, 2002b) ; "le statut particulier des personnels du MEN " (MEN, 2003a) ; "le régime des indemnités allouées aux personnels soumis au statut particulier des personnels du MEN" (MEN, 2003b) ; "la décision conjointe relative à la situation des enseignants contractuels relevant des AREF" (MENFP & MEF, 2016) ; "le statut particulier du

corps des enseignants-chercheurs des établissements de formation des cadres" ([MESFCRS, 1997](#)). (iii) Les travaux de littérature ayant fait l'objet de l'examen de la place accordée au terrain pour instaurer une RP nationale durable au sein du secteur scolaire marocain : "qu'est-ce que la RP ?" ([Kriem, 1983](#)) ; "la RP au secteur marocain de l'éducation : État des lieux et perspectives de développement" ([Bouabdallah, 2020](#)).

Plusieurs raisons justifient le choix, le repérage et la pertinence des documents consultés. D'abord, le caractère officiel des deux premiers groupes offre une meilleure caractérisation de la place accordée au terrain dans le domaine de la RP. Ensuite, les documents juridiques du deuxième groupe constituent des supports de référence au niveau du secteur scolaire et jouent un rôle capital dans les politiques éducatives et pédagogiques. Leurs intérêts et importances sont très lisibles dans la définition des missions attribuées aux différents acteurs et structures de terrain pour légitimer la RP au secteur scolaire. Enfin, les documents du dernier groupe constituent des regards externes vis-à-vis de l'implémentation d'une RP durable capable d'améliorer l'enseignement dans les classes.

#### **IV. Résultats et discussion**

##### **1. La place du terrain selon les instances éducatives, la délimitation du désirable**

Depuis quatre décennies, une importance marquée a été accordée au terrain pour conduire la RP au secteur de l'éducation scolaire.

En effet, une étude publiée par l'Institut pédagogique national considérait la RP comme l'ensemble des efforts accomplis pour développer les méthodes d'éducation et la vie pédagogique amenant à une amélioration de l'enseignement sur le terrain ([Kriem, 1983](#)). Selon ce postulat, la RP constitue un moyen en faveur de la qualité du système éducatif lorsqu'elle repose sur une discipline depuis le choix du projet jusqu'à l'application des résultats. Ainsi, le travail de recherche est conçu à partir d'une situation concrète définie avec une plus grande précision possible, selon une méthode individuelle ou interdisciplinaire. Un autre critère stipule

un choix des objectifs amenant à une continuité intrinsèque, et écarter les travaux constituant de simple agrégat sériel d'actes faisant d'abord une chose puis une autre. Dans cette perspective, la RP reste branchée sur le réel et se base sur un choix des projets sur lesquels s'exercera son action. Les données obtenues sont réinvesties à des opérations coordonnées qui les intègrent dans une démarche éducative.

Dans le même sens d'idées, le terrain apparaît comme une source par excellence, qui alimente la recherche au niveau des besoins du pays à la réforme et la découverte des vrais problèmes du secteur. Dans son rapport sur la formation initiale et continue des enseignants au Maroc, l'[UNESCO \(1994\)](#) stipulait que la RP se nourrit de façon empirique et pragmatique à partir de la réalité de la classe. Elle nécessite en conséquence, l'élaboration de deux ponts, l'un avec la pratique éducative et l'expertise enseignante, et l'autre avec l'expertise de recherche au cours de la formation des enseignants.

Pour sa part, la CNEF ([COSEF, 1999](#)) avait implicitement souligné le rôle majeur du terrain pour l'exécution des projets de RP. Ainsi, l'évaluation et la promotion des acteurs éducatifs nécessiteront la prise en compte de leurs publications pédagogiques ou scientifiques, leurs innovations dans le domaine d'enseignement, ou en relation avec les activités parascolaires. Ce critère constitue donc un facteur de motivation pour les acteurs de terrain en vue de mener des RP en parallèle avec l'exercice des missions qui leur sont confiées.

En revanche, le PU ([MENESFCRS, 2009](#)) avait dressé un bilan négatif à propos de la contribution des acteurs de terrain à la recherche pour des buts pédagogiques. À cet égard, le document rapporte une absence de vision stratégique pour la RP menée dans les centres de formation en termes de programmes prioritaires, de budget, de coordination entre les différents acteurs ou en matière de coopération internationale. Pour cette raison, ce programme de nation avait mis en lumière l'implication des acteurs de terrain pour assurer une déclinaison de la mise en place d'une stratégie de RP et en garantir la faisabilité concrète. Le même programme avait

insisté sur la nécessité d'une mise en place d'une organisation structurée de RP pour un pilotage plus efficace et une meilleure coordination de ses acteurs.

La dernière réforme en cours, pilotée par la VSR ([CSEFRS, 2015](#)) dénotent une réelle volonté de stipuler le démarrage d'une RP pérenne et de hisser ses performances au secteur de l'éducation et de la formation. Ainsi, la liaison des apprentissages dispensés, aux apprenants dans les différents cycles structurant le système éducatif national, à des stratégies de recherche et d'innovation formalisées, et ce par la réalisation des actions, en particulier la promotion des projets éducatifs ciblant les apprenants. Outre, l'éducation à la créativité, à l'invention et à la liberté de choix, à travers l'encouragement des apprenants à la recherche de solutions aux problématiques qui leur sont présentées fondent une autre piste de développement. En plus, l'exploitation des productions de la RP constitue un autre élément clé pour mobiliser et motiver les intervenants de terrain. Au-delà de ces vœux pieux, la capitalisation sur les réalisations des apprenants, des acteurs pédagogiques et des chercheurs au sein de l'École, en particulier, l'encouragement des recherches dans des établissements éducatifs, constitue un autre dispositif institutionnel pour stimuler l'excellence de l'école.

Une étude ressentie sur l'état des lieux de la RP au secteur scolaire a relevé des lacunes quant à la contribution du terrain aux activités de recherches ([Bouabdallah, 2020](#)). L'auteur stipule que l'intégration de la classe à la sphère de recherche se décline sur l'instauration d'un système institutionnel de coordination entre le terrain et la RP. Dans ce cadre, la délimitation des tâches attribuées aux acteurs intervenant dans la RP, officialise les recherches effectuées et permet d'associer la situation de classe aux réflexions qui déterminent les actions du changement. Ce propos stylistique vis-à-vis du terrain génère une tension entre une tendance vers une durabilité de la RP et un maintien du volontarisme scientifique. Cette situation défavorise l'insertion de la RP comme un outil interne d'amélioration de la qualité du système de l'éducation et de la formation.

Sur la base de ces résultats, le terrain constitue un espace indissociable de la RP au sein du secteur marocain de l'éducation et s'imposerait comme une évidence selon quatre axes de cloisonnement. D'abord, le terrain est un champ où la RP vise développer l'efficacité de l'enseignement. Dans cette perspective, l'instauration des interfaces et structures en milieu naturel pour échanger et établir des liens entre la RP et la pratique éducative, peut contribuer à améliorer la fluidité du processus de recherche. Ensuite, la classe permet d'alimenter la RP en objets d'études et enrichit l'étendue du domaine de recherche. L'étude des sujets recueillis est sensée être suivie par une expérimentation sur le terrain ; ce qui nécessite des vas et viens entre les différents lieux alloués au fonctionnement du système de RP. En plus, les résultats issus des activités de RPs menées au sein de l'école servent d'indicateurs pour l'évaluation et la promotion des acteurs éducatifs. Il est donc évident que la RP constitue un élément de contrôle de l'évolution professionnelle des acteurs de terrains, qui sont appelés formellement à s'engager dans le domaine de la recherche. Enfin, leurs contributions et collaborations aux tâches de recherches paraient une nécessité incontournable en faveurs des découvertes sur l'enseignement. Ainsi, l'exploitation des résultats obtenus en vue de l'amélioration ou de la transformation des pratiques dépend des relations qu'entretiennent les enseignants avec la RP.

## **2. Collaboration des acteurs de terrain, un aspect statutaire contrasté**

Pour répondre à la deuxième question de cette étude, nous présentons les résultats obtenus pour les tâches qui relèvent des attributions des acteurs de terrain. En effet, les personnels du secteur scolaire qui peuvent être impliqués, directement ou indirectement, dans la RP sont constitués aujourd'hui de plusieurs corps dont l'analyse des missions, permet de les classer en trois groupes selon l'exercice des activités de recherche (MEN, 2003a).

Le 1<sup>er</sup> groupe comporte les corps d'enseignement, de gestion et de contrôle matériel et financier, d'orientation et de planification de l'éducation et d'appui administratif, pédagogique et social. Les tâches qui leur sont assignées ne montrent aucune activité de RP. Cependant, ces

fonctionnaires peuvent être autorisés à effectuer, hors des horaires réglementaires de travail, des études à titre occasionnel pour une durée limitée et que le caractère commercial n'y soit pas dominant (RM, 1958). En outre, l'instauration de la nouvelle génération d'enseignants ne révèle aucune amélioration législative vis-à-vis de la réalisation des études scientifiques. Ces agents sont chargés de la mission d'enseignement en classe, en plus des autres tâches secondaires liées à la vie scolaire, l'évaluation, la gestion et la communication pédagogiques (MENFP & MEF, 2016). Cette contrainte statutaire liée à l'absence de missions à caractères scientifiques, peut contribuer au désintérêt et à la démotivation des meilleures volontés, et risque de mettre en cause la collaboration de ces acteurs aux projets de RP.

Le 2<sup>ème</sup> groupe de fonctionnaire renferme le corps d'encadrement et de contrôle pédagogique. Ces acteurs peuvent entreprendre des activités de RP sous la condition de collaborer avec les instances compétentes. De plus, les attributions assignées aux inspecteurs chargés de la coordination de l'inspection, ne révèlent pas de tâches de recherches scientifiques. Cependant, certains services qu'ils leur sont assignés présentent un caractère scientifique, entre autres, la réalisation des études, enquêtes, recherches pratiques, expérimentations pédagogiques, et des propositions pour arrêter les choix, les orientations éducatives et les mesures nécessaires pour améliorer l'efficacité du système éducatif. À cela, l'autorité éducative peut attribuer aux inspecteurs chargés de la coordination, la réalisation des études dans les domaines éducatifs, administratifs et financiers. À l'opposé, l'analyse des rubriques relatives à leurs indemnités montrent qu'ils ne bénéficient d'aucune rémunération pour la recherche (MEN, 2003b). Cette situation rend très délicate l'insertion de cette catégorie de fonctionnaire parmi le personnel de recherche scientifique (AHIIST, 2012). En bref, le niveau de reconnaissance très faible de la capacité des acteurs de ce groupe vis-à-vis des tâches de recherches, représente un facteur défavorable : d'abord pour le désir de savoir et changement pour faire évoluer la connaissance dans le domaine éducatif, d'inventer et de découvrir (Lussier,

2005), et ensuite pour mettre en place un système de RP capable de conserver une temporalité longue (Oates et Riaz, 2016).

Le dernier groupe constitue une exception au sein du secteur scolaire, et englobe les cadres communs entre les ministères. Parmi eux, nous citons les enseignants-chercheurs affiliés aux établissements de formation des cadres éducatifs (MESFCRS, 1997). Ces acteurs sont chargés d'assumer le volet de recherche. Plusieurs missions de recherches leur sont attribuées, entre autres, l'encadrement et la contribution au développement de la recherche fondamentale, appliquée et technologique, ainsi qu'à la valorisation de ses résultats. En outre, ils assurent la direction des travaux de recherches, des mémoires, des thèses et participent aux jurys d'examens, de soutenance, d'habilitation et de concours. D'où ces acteurs sont les seuls dans les centres de formation éligibles d'assumer les missions de recherche. Malgré la légitimité de leurs activités de recherches dans les établissements auxquels ils sont affiliés, aucune garantie n'est leur offerte pour réussir l'intégration du terrain et ses acteurs aux projets de RP.

Face aux défis du secteur scolaire marocain, plusieurs individus sont appelés aujourd'hui à contribuer à la RP. Cette dernière a le mérite d'induire en profondeur le changement des pratiques éducatives et propose des solutions adéquates aux problèmes structureaux qui freinent l'apprentissage, l'enseignement et la réussite scolaire (Geslain et Lapostolle, 2005). En plus, dans certains pays comme le Canada, Brochu (1996) cité par les auteurs ci-avant, montrait depuis trois décennies une similitude entre les recherches effectuées au collège et ceux réalisées dans les universités pour tous les champs disciplinaires. Outre, les propositions de mesures issues de recherches optimisées permettent de limiter l'impact négatif de modèles pédagogiques importés sur le système éducatif national. Ainsi, l'activation et la vraie relance de la RP nécessite une mobilisation des chercheurs et intervenants sur le terrain, considérés comme des leviers majeurs des changements désirés. En revanche, la contribution des acteurs des deux premiers groupes aux efforts de recherches est contrôlée par le niveau de reconnaissance de

leur expertise pour améliorer les compétences. Les instances éducatives de décision, sont appelées à reconnaître le rôle des acteurs de terrain pour soutenir les projets de RP ([Geslain et Lapostolle, 2005](#)). Compte tenu de cette difficulté structurale, la recherche sur le terrain est loin d'être facile. Les chercheurs seraient confrontés, d'une part, à se battre pour obtenir des conditions d'une pratique réelle de recherche ([Lussier, 2005](#)), et d'autre part, de convaincre des partenaires à exercer des tâches qui ne relèvent pas de leurs attributions, contrairement aux systèmes contemporains qui montrent un élargissement des catégories de bénéficiaires des recherches en éducation ([Rassekh et Vaideanu, 1987](#)). Devant cette situation, le développement des RP intégrées à la pratique constitue un défi que le système éducatif est appelé à soulever ([Marie, 2020](#)), via une stratégie qui valorisent les recherches auxquelles les différents acteurs du terrain participent. Ce construit est susceptible de faciliter l'instauration des collaborations et des relations bien définies entre la sphère de recherche et celle de la profession ([Ferrari et Wentzel, 2017](#)). En plus, le maintien des ponts de liaison entre la RP et les différentes composantes du secteur est décisif pour instaurer un système de recherche éducative durable. Les problèmes de conjoncture mis en évidence risquent de démolir toute infrastructure de RP pérenne. Il semble pour combler les lacunes du secteur à mettre en place deux systèmes en parallèle pour maintenir l'engagement et la motivation des individus de terrain vis-à-vis des activités de RP : l'un porte sur le recrutement des cadres capables d'assurer la durabilité de la recherche parmi les intervenants de terrain, et l'autre vise l'encouragement des collaborateurs et la valorisation de leur participation selon un cadre institutionnel qui légitime leurs activités de recherches ([Mallet et Mincu, 2019](#)), et leur permettent la validation des savoirs scientifiques de manière similaire à ce qui adopté dans le domaine cognitifs et professionnels ([CSEFRS, 2015](#)).

### **3. Les établissements scolaires, face aux contraintes de durabilité**

Le problème de reconnaissance des résultats issus des RP au secteur scolaire, nous amène à s'interroger sur les missions attribuées aux établissements de l'éducation et de l'enseignement, et sur son éventuel impact sur l'amélioration des performances.

En fait, la RP s'instaure à l'interface entre les opérateurs légitimes de recherche et les lieux d'interventions parmi les terrains professionnels (MEN, 2002a). Au Maroc, les attributions des établissements susceptibles de contribuer à la RP permettent de distinguer trois types de missions. Les missions principales articulent les services d'éducation et d'enseignement dans tous les niveaux d'enseignements préscolaire, primaire et secondaire. Elles incluent aussi la formation et la qualification des stagiaires en les accueillant aux seins des classes pratiques mises à la disponibilité des centres de formation. Le second type de missions gravite autour de l'exercice des tâches éducatives et culturelles, entre autres, la réalisation des programmes de formation et de formation continue au profit des employés de l'établissement ou d'autres institutions. Outre, les établissements articulent entre l'éducation formelle et non formelle, et réalisent des programmes de soutien pédagogique et de lutte contre l'analphabétisme. Ils peuvent organiser des activités de rayonnement en accueillant des manifestations scientifiques, culturelles, artistiques, sportives et technologiques. Les dernières missions sont assumées par des structures éducatives connexes. À présent, le "conseil d'éducation" est chargé d'effectuer des activités de recherches, selon trois indicateurs. D'abord, il étudie la situation de l'enseignement de la matière scolaire et détermine ses besoins éducatifs. Ensuite, la structure discute des problèmes et obstacles rencontrés dans la mise en œuvre des programmes et propose des suggestions pour les surmonter. Enfin, le conseil d'éducation recherche des méthodes de développement et d'innovation des pratiques pédagogiques pour chaque matière scolaire.

Au terme de ces résultats, l'absence explicite des fonctions de recherches parmi les missions principales et secondaires rend la mobilisation des ressources individuelles et collectives du terrain très difficile pour la réussite des établissements et enseignants en formation (Mallet, et

Mincu, 2019). En plus, l'encouragement des apprenants à la recherche, risque d'être limité (CSEFRS, 2015), leur initiation pratique à la démarche et à la culture scientifiques, et leur sensibilisation à la science peuvent être ratées (Villedieu, 2002), voire impossible dans un entourage qui ne présente aucun indice concret de RP. Cependant, l'inclusion d'une partie des activités de recherches parmi les tâches du conseil d'éducation, révèle une timidité quant à la prise en compte de la recherche dans les tâches assurées par les établissements. Ainsi, le fonctionnement de cette recherche sur le terrain paraît très flou en absence d'un système qui instaure les droits et devoirs des différents intervenants (Bouabdallah, 2020). De plus, la littérature ne révèle, à notre connaissance, aucune structure ou local qui abrite les recherches aux seins des établissements scolaires. Cette faiblesse peut générer des conséquences négatives sur les RPs individuelles et interdisciplinaires (Kriem, 1983). Outre, le financement de la recherche constitue une autre difficulté du terrain. Devant cette situation, l'instauration de collaborations internes entre les acteurs sur le terrain, et externes avec les chercheurs, en particulier, dans les centres de formation des cadres éducatifs relevant du même secteur s'avère très limitée. En absence de structures accréditées, la RP est déconnectée du lieu d'intervention et se trouve confronter aux mesures administratives pour solliciter l'accès au terrain susceptible d'accueillir des expérimentations légitimes auprès des structures de pilotage compétentes. Ainsi, au lieu de concentrer sur la recherche de réponses aux vrais problèmes qui freinent le perfectionnement du système éducatif et le développement professionnel des acteurs dans les établissements scolaires, les chercheurs doivent conquérir un autre batail pour obtenir des autorisations d'accès au terrain. Deux institutions assument la responsabilité des recherches au secteur scolaire. Les AREF sont chargées de superviser la RP à l'échelle régionale (RM, 2000) et le Centre national des innovations pédagogiques et de l'expérimentation assure, au niveau national, la direction et diffusion de la recherche et la documentation pédagogiques (MEN, 2002b). Le choix du chercheur entre les différents modèles d'entrée au terrain s'avère

confronter aux engagements prioritaires des institutions scolaires en matière d'enseignement des élèves au détriment des investissements dans le domaine de la RP pour répondre aux préoccupations éducatives (Oates et Riaz, 2016). En conséquence, la réduction d'une part de la séparation spatiale entre les univers de recherche (Charaudeau, 1978) et la reconnaissance, d'autre part, du va et vient entre les lieux d'interventions et les structures de recherche (Catroux, 2002) paraissent les meilleurs vecteurs pour la promotion et le développement de la RP au secteur scolaire.

Au final, l'absence explicite des tâches de RP parmi les missions des établissements scolaires, conduit à se poser une question clé sur la durabilité du modèle de RP escompté. L'obtention des ordres d'accès au terrain d'expérimentation pour n'importe quelle activité visant l'action constitue un facteur retardateur des activités de recherches. La divergence des missions attribuées aux structures pédagogiques et administratives du système marocain de l'éducation, rend difficile l'instauration d'un processus favorisant la RP. En plus, elle inhibe l'irrigation de la formation et le développement professionnel des enseignants par la recherche sur le terrain. Cette incohérence de missions, mettrait en cause tout discours sur l'instauration de structures de RP pérennisées au secteur scolaire.

## **V. Conclusion et perspectives**

Le présent article a examiné la synergie entre le terrain des acteurs éducatifs et la RP en vue d'une amélioration des services du secteur scolaire au moyen d'une méta-analyse d'un corpus composé de quinze documents pertinents. Les résultats obtenus montrent que la RP est une activité sociale visant apporter des savoirs et techniques permettant une évolution du système éducatif marocain, et présente des faiblesses nécessitant des décisions stratégiques pour réussir le décollage de la RP du 21<sup>ème</sup> siècle. En effet, les instances éducatives octroient une position avancée au terrain pour conduire la RP. Cependant, la contribution des acteurs de terrain aux projets de recherche risque d'être limitée en raison du niveau de reconnaissance faible vis-à-vis

de l'exercice des tâches de recherches qui ne relevant pas de leurs attributions. Un système de motivation ou de cohérence statutaire peut engendrer une valorisation de leur participation en tant que personnel chargé des fonctions d'appui à la recherche. En outre, l'absence des tâches de recherche parmi les attributions des établissements scolaires freinent l'instauration d'une RP pérennisée. Cette situation inhibe l'irrigation de l'enseignement dans les classes et le développement professionnel des enseignants.

En perspective, le développement de la synergie entre le terrain et la RP constitue un point angulaire pour explorer d'autres facteurs susceptibles, d'améliorer la RP au secteur scolaire marocain. Ainsi, la motivation des acteurs de terrain, les organes de pilotage et les structures de recherche à l'échelle régionale constituent d'autres domaines nécessitant des investigations ultérieures.

## Références

- AHIIST (Académie Hassan II des Sciences et Techniques). (2012). "Développer la recherche scientifique et l'innovation pour gagner la bataille de la compétitivité. Un état des lieux et des recommandations clés". Rabat.
- Beucher, V. et Jutras, F. (2007). "Étude comparative de la méta-synthèse et de la méta-analyse qualitative", *Recherches Qualitatives*, vol. 27, n° 2, pp. 58-77.
- Bouabdallah, I. (2020). "La RP au secteur Marocain de l'éducation : État des lieux et perspectives de développement". *The Journal of Quality in Education*, vol. 10, n° 15, pp. 1-25.
- Brochu, M. (1996). "Analyse de la productivité scientifique des chercheurs de collège", Rapport présenté au Fonds FCAR et à la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation du Québec, Gloucester.
- Buchanan, D., Boddy, D. et McCalman, J. (1988). "Getting in, getting on, getting out and getting back", in A. Bryman, ed., *Doing Research in Organisations*. London : Routledge. pp. 53-67

- Catroux, M. (2002). "Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique", *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité*, vol. 11, n° 3, pp. 8-20.
- Charaudeau P. (1978). "La RP : une activité possible et nécessaire", *Revue Française de Pédagogie*, vol. 42, pp. 16-25.
- Chené, A., Gauthier, C., Martineau, S., Dolbec, J., Lenoir, Y., Gaudet, J. d. et Charland, J.-P. (1999). "Les objets actuels de la recherche en éducation", *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 25, n° 2, pp. 401-437.
- Claparède, E. (1905). "Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale", Kündig, Genève.
- COSEF (Commission spéciale éducation-formation). (1999). "Charte Nationale d'Éducation et de Formation", Rabat.
- Cristol, D. (2017). "Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble", *Savoirs*, vol. 43, n° 1, pp. 10-55.
- CSEFRS (Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique). (2015). "La vision stratégie de la réforme 2015-2030", Rabat.
- Desgagné, S. (1997). "Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants", *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 23, n° 2, pp. 371-393.
- Dewey, J. (1976). "L'école et l'enfant", Paris, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Felk, A. (2006). "Enseignement et éducation au Maroc", Grand Angulaire, Afkar/Idees, Hiver, pp. 23-26.
- Ferrari, R. et Wentzel, B. (2017). "Monitoring de l'éducation : concepts-clés et approche comparée", Dossier thématique 1, Institut de recherche et de documentation pédagogique. Disponible sur : < [://www.irdp.ch/data/secure/2369/document/2017\\_dossier\\_thematique\\_1\\_monitorage.pdf](http://www.irdp.ch/data/secure/2369/document/2017_dossier_thematique_1_monitorage.pdf) > (consulté le 12.11.2020).
- Gaillard J. et Bouabid H. (Eds.). (2017). "La recherche scientifique au Maroc et son internationalisation", Deutschland : Editions universitaires européennes.
- Gaston, M. (1992). "Place et rôle de la recherche en éducation dans la formation des enseignants", *European Journal of Teacher Education*, vol. 15, n°1-2, pp. 33-43.

- Gauthier, C. (1993). ``Tranches de savoir. L'insoutenable légèreté de la pédagogie'', Montréal. Logiques.
- Geslain, B. et Lapostolle, L. (2005). ``La RP, moteur de l'évolution de l'enseignement'', Pédagogie Collégiale, vol. 18, n° 3, pp. 6-11.
- Godin, B. et Schauz, D. (2016). ``The changing identity of research: a cultural and conceptual history'', History of Science, vol. 54, n° 3, pp. 276-306.
- Grenfell, M. et James, D. (Eds.). (1998). ``Bourdieu et l'éducation : Actes de théorie pratique'', Londres : Falmer.
- Gueguena, N., Lourel, M. et Pascual, A. (2007). ``La méta-analyse en psychologie sociale : principe, méthode et illustration'', Pratiques Psychologiques, vol. 13, 197–212.
- Houssaye, J. (1993). ``Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique'', in J. Houssaye (Ed.). La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris : ESF.
- Kida, H. (1984). ``The role of educational research in educational improvements'', Singapore Journal of Education, vol. 6, n° 2, pp. 54–59.
- Kriem, T. (1983). ``Qu'est-ce que la RP ?'', Institut pédagogique national, MEN, Rabat.
- Lacombe, B. (1997). ``Pratique du terrain. Méthodologie et techniques d'enquête'', Thèse, Université de Paris I. Presses Universitaires du Septentrion. France.
- Laroche, P. (2015). ``Introduction à la méthodologie méta-analytique'', in P. Laroche (Dir.), La méta-analyse : Méthodes et applications en sciences sociales. De Boeck. Bruxelles. pp. 17-50.
- Laurilla, J. (1997). ``Promoting research access and informant rapport in corporate settings: notes from research on a crisis Company'', Scandinavian Journal of Management, vol. 13, n° 4, pp.407-18.
- Legrand, L. (1997). ``Qu'est-ce que la RP ?'', Revue Française de Pédagogie, vol. 120, pp. 39-47.
- Le Marec, J. (2002). ``Situations de communication dans la pratique de recherche : du terrain aux composites'', Études de Communication, vol. 25, pp. 15-40.
- Little W., Fowler, H.M. et Coulson J. (Eds.). (1959). ``The shorter Oxford English dictionary'', Oxford: Clarendon Press.

- Lussier, O. (2005). ``Les chercheurs au collégial : des bâtisseurs de connaissances'', Pédagogie Collégiale, vol. 18, n° 3 (Mars), pp. 12 -14.
- Mallet, R. et Mincu, M. (2019). ``Quelle professionnalisation des enseignants à l'heure de la nouvelle gouvernance publique ? Perspectives comparatives européennes et franco-italiennes'', in P. Guibert, X. Dejemeppe, J. Desjardins, O. Maulini (Eds.) Questionner et valoriser le métier d'enseignant : une double contrainte en formation, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, pp. 43-62.
- Marie, G. (2020). ``Les pratiques enseignantes face aux recherches'', Dossier de Veille de l'IFÉ, vol. 132 (février). Lyon : ENS de Lyon. Disponible sur : <<https://edupass.hypotheses.org/1950>> (consulté le 12.11.2020).
- Martineau, S. (2014). ``Au sujet de l'utilité de la RP'', Disponible sur :<<http://propoussurl.emonde.blogspot.com/2014/09/au-sujet-de-lutilite-de-la-recherche.html>> (consulté le 11.04.2020).
- MEN (2002a). ``Décret n° 2.02.376 du 17 juillet 2002 portant statut particulier des établissements publics de l'éducation et de la formation'', Bulletin Officiel n°5024, du 25 juillet 2002, pp. 2126-2131. Rabat.
- MEN, (2002b). ``Décret n° 2.02.382 du 17 juillet 2002 portant missions et organisation du MEN'', Bulletin Officiel, n°5024, du 25 juillet 2002, pp. 2131-2136. Rabat.
- MEN, (2003a). ``Décret n° 2.02.854 du 10 février 2003 portant statut particulier des personnels du MEN'', Bulletin Officiel, n° 5082, du 13 février 2003, pp. 725-742. Rabat.
- MEN, (2003b). ``Décret n° 2.02.855 du 10 février 2003 fixant le régime des indemnités allouées aux personnels soumis au statut particulier des personnels du MEN'', Bulletin Officiel, n° 5082, du 13 février 2003, pp.743-745. Rabat.
- MENESFCRS (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique). (2009). ``Programme d'Urgence, Réussir l'école pour tous'', Rabat.
- MENFP (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle) & MEF (Ministère de l'Économie et des Finances). (2016). ``Décision conjointe n°7259 du 7 octobre 2016 entre le MENFP et le MEF, relative à la situation des enseignants contractuels relevant des AREF'', Rabat.

- MESFCRS (Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique.). (1997). ``Décret n° 2.96.804 du 19 février 1997 portant statut particulier du corps des enseignants-chercheurs des établissements de formation des cadres'', Bulletin Officiel, n° 4458, du 20 février 1997, pp. 361-368. Rabat.
- Messu, M. (2016). ``Le terrain, mais pour quoi faire ?'', Cahiers de Recherche Sociologique, vol. 61 (automne), pp. 91-108.
- Oates, C. et Riaz, N. N., (2016). ``Accessing the field: methodological difficulties of research in schools'', Education in the North, vol. 23, n° 2, pp.53-74.
- Paillé, P. (2007). ``La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires'', Recherches Qualitatives, vol. 27, n° 2, pp. 133-151.
- Poteau, N. (2015). ``De la recherche-action à la pédagogie universitaire : une démarche pour articuler enseignement et recherche'', Les dossiers des Sciences de l'Éducation, vol. 34, pp. 75-90.
- Quinton, P. (2002). ``Le sens du terrain'', Études de Communication, vol. 25, pp. 41-50.
- Rafeedali, E. (s.d.). ``Recherche éducative, signification, portée, but et caractéristiques'', Disponible sur : <<https://tophat.com/marketplace/social-science/education/course-notes/oer-educational-research-meaning-scope-purpose-and-characteristics-dr-rafeedalie/1191>> (consulté le 11.01.2021).
- Shenton, A.K. et Hayter, S., (2004). ``Strategies for gaining access to organisations and informants in qualitative studies'', Education for Information, vol. 22, n° 3-4, pp. 223-231.
- St-Amand, A. et Saint-Jacques, M.-C. (2013). ``Comment faire ? Une méta-analyse, méthode agrégative de synthèse des connaissances'', Université Laval. Canada.
- Rassekh S. et Vaideanu G. (1987). `` Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000'', Unesco. Paris : Presses Universitaires de France (Vendôme).
- Regan A. R. G. et Beth M. S. (2009). ``Optimizing teaching and learning. Practicing pedagogical research'', Wiley-Blackwell. A John Wiley & Sons, Ltd., Publication, United Kingdom.

- RM (Royaume du Maroc). (1958). ``Dahir n° 1.58.008 du 24 février 1958 portant statut général de la fonction publique tel qu'il a été modifié et complété ", Bulletin Officiel, n° 2372, du 11 avril 1958, pp. 914-922. Rabat.
- RM. (2000). ``Dahir n° 1.00.203 du 19 mai 2000 portant promulgation de la loi n° 07.00 créant les AREF ", Bulletin Officiel, n° 4798, du 25 mai 2000, pp. 1191-1174. Rabat.
- Stéphane, O. (2005). ``Le terrain : une mythologie scientifique ?", Questions de Communication, vol. 7, pp. 161-184.
- Thibault, D. C. (1991). `` Développement d'un protocole de recherche-action pour le praticien en éducation", Thèse, Université de Montréal, Canada
- UKEssays. (2018). ``The role and importance of educational research philosophy essay", Disponible sur :< <https://www.ukessays.com/essays/philosophy/the-role-and-importance-of-educational-research-philosophy-essay.php?vref=1>> (consulté le 11.01.2021).
- UNESCO (Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture). (1994). ``La formation initiale et continue des enseignants. Maroc", Sixième session ordinaire du CEART, BIT, Genève, 12-20 Juillet.
- Van der Maren, J.-M. (2003). ``La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement", Bruxelles : De Boeck
- Van der Maren, J.-M. (2004). ``Méthodes de recherche pour l'éducation", 2<sup>ème</sup> édition, Éducation et formation Fondements. Les Presses de l'Université de Montréal. De Boeck Université.
- Victor, H. (1980). ``La RP en sciences (Note limitée aux enseignements du 1er et du 2e degrés", Revue Française de Pédagogie, vol. 52, pp. 79-90.
- Villedieu, Y. (2000). ``La recherche dans les collèges : pourquoi et comment ? ", Pédagogie collégiale, vol. 13, n° 3, pp. 9-14.