

**L'hybridation pédagogique à l'université marocaine
face aux différents profils et besoins des personnes
étudiantes : place à la différenciation et à l'évaluation**

**Pedagogical hybridization at Moroccan universities in
response to diverse student profiles and needs: toward
differentiation and assessment**

**O ensino híbrido na universidade marroquina diante
dos diferentes perfis e necessidades das pessoas
estudantes: espaço para a diferenciação e a avaliação**

Houda Tahesse

ID ORCID : 0009-0001-4579-1948

*Université Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fès, Maroc
Laboratoire SLLACHE*

Mostafa Bouanani

ID ORCID : 0009-0007-8534-9621

*Université Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fès, Maroc
Laboratoire SLLACHE*



MOTS CLÉS : analyse des besoins, différenciation, enseignement supérieur, étudiants marocains, hybridation pédagogique

Notre étude, basée sur le modèle ADDIE, vise à analyser les besoins de la population étudiante marocaine pour l'intégration de l'apprentissage hybride dans leur processus éducatif. Une enquête en ligne a été réalisée afin de recueillir un large éventail de réponses. Les résultats révèlent des différences selon les spécialités (sciences humaines, sciences et technologies, gestion) et confirment les hypothèses initiales. Des corrélations statistiques montrent des liens entre les caractéristiques des personnes étudiantes et leur niveau de compétences numériques. Ces conclusions suggèrent l'adoption d'une pédagogie différenciée dans l'enseignement hybride, basée sur l'utilisation des plateformes d'apprentissage, pour mieux répondre aux besoins des apprenantes et des apprenants.

KEY-WORDS: differentiation, higher education, hybridization, Moroccan students, needs analysis

Our study, based on the ADDIE model, aims to analyze the needs of Moroccan students for integrating hybrid learning into their educational process. An online survey was conducted to gather a broad range of responses. The results reveal differences according to specialties (humanities, sciences and technologies, and management) and confirm the initial hypotheses. Statistical correlations show links between student characteristics and their level of digital skills. These findings suggest adopting a differentiated pedagogy in hybrid teaching, based on the use of learning platforms, to better meet learners' needs.

PALAVRAS-CHAVE: análise das necessidades, diferenciação, ensino híbrido, ensino superior, estudantes marroquinos

O nosso estudo, baseado no modelo ADDIE, visa analisar as necessidades da população estudantil marroquina para a integração da aprendizagem híbrida no seu processo educativo. Foi realizado um inquérito em linha a fim de recolher um vasto conjunto de respostas. Os resultados revelam diferenças de acordo com as especialidades (ciências humanas, ciências e tecnologias, gestão) e confirmam as hipóteses iniciais. As correlações estatísticas mostram ligações entre as características dos estudantes e o seu nível de competências digitais. Estas conclusões sugerem a adopção de uma pedagogia diferenciada no ensino híbrido, baseada na utilização de plataformas de aprendizagem, para melhor responder às necessidades das aprendentes e dos aprendentes.

Introduction

À l'ère du numérique, un nombre croissant d'étudiantes et d'étudiants semble manifester un intérêt accru pour les dispositifs d'apprentissage en ligne, sans que cela ne reflète pour autant une préférence systématique ou généralisée (Okaz, 2015). Cette orientation apparente vers le distanciel peut être liée à divers facteurs contextuels, tels que les contraintes de mobilité, les charges personnelles ou la recherche d'une plus grande autonomie. Néanmoins, ce mode d'apprentissage ne saurait être considéré comme une réponse universelle aux attentes des personnes apprenantes. Il peut en effet engendrer des difficultés en matière de motivation, d'interaction sociale, de régularité ou encore d'accès équitable aux ressources numériques. Par ailleurs, Bouhafs et Said (2020) relèvent que les contraintes organisationnelles et pédagogiques rencontrées par les étudiantes et les étudiants dans l'enseignement supérieur peuvent freiner leur appropriation des savoirs et des compétences. Du côté du personnel enseignant, l'encadrement pédagogique de groupes souvent surchargés, notamment dans les universités marocaines, constitue un obstacle supplémentaire (Ibrahimi et al., 2019). Ces divers éléments ont conduit à une reconfiguration des pratiques pédagogiques, favorisant le recours à des dispositifs dits hybrides. Bien que l'enseignement hybride ne soit pas une innovation récente, sa généralisation dans le secteur de l'enseignement supérieur a été significativement accélérée par la pandémie de COVID-19. Ce modèle, combinant présentiel et distanciel, offre une certaine flexibilité pédagogique, susceptible de répondre à la diversité des profils étudiants (Sacré et al., 2020). Toutefois, son efficacité dépend étroitement du contexte de mise en œuvre, de la qualité de l'ingénierie pédagogique mobilisée et de la capacité des institutions à accompagner les personnes concernées.

Notre étude s'inscrit dans une démarche d'analyse des besoins des étudiantes et des étudiants marocains dans le contexte de l'enseignement supérieur, à l'échelle nationale, en lien avec l'intégration de dispositifs d'apprentissage hybride. Elle vise à explorer leur degré de satisfaction, leurs perceptions ainsi que les difficultés rencontrées pendant leur parcours

académique, dans l'objectif d'évaluer dans quelle mesure l'hybridation pédagogique peut constituer un levier pertinent pour l'amélioration des apprentissages. La problématique centrale de cette recherche repose sur la question suivante : quels sont les besoins, les attentes et les obstacles formulés par les personnes étudiantes marocaines à l'égard de leur formation, et dans quelle mesure un dispositif hybride, articulant modalités présentiels et distancielles, est-il en mesure d'y répondre de façon adaptée ? En outre, cette réflexion s'accompagne d'une interrogation sur le rôle potentiel de la différenciation pédagogique dans l'optimisation de ces dispositifs, compte tenu de l'hétérogénéité croissante des profils des personnes apprenantes et de leurs parcours.

Notre démarche s'appuie sur la première phase du modèle ADDIE – l'analyse – qui constitue un préalable indispensable à toute conception pédagogique rigoureuse. Ce modèle a été retenu pour son articulation entre ingénierie pédagogique et logique de développement, en cohérence avec les objectifs de notre recherche. Nous avons ainsi conduit une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon de 210 personnes étudiantes de différentes universités et de différents établissements d'enseignement supérieur marocains. Le questionnaire, diffusé via *Google Forms*, visait à recueillir des données quantitatives sur leurs besoins, leurs représentations et leurs pratiques. L'analyse descriptive des données s'est fondée sur des tris à plat. Le positionnement méthodologique adopté est celui de l'observation non participante, afin de préserver l'objectivité de l'analyse et de limiter les biais d'interaction.

Notre contribution se structurera en trois temps : 1) une mise en contexte de l'enseignement supérieur au Maroc, 2) une exploration de la différenciation pédagogique au cœur des dispositifs hybrides et 3) une présentation des résultats de l'enquête, en lien avec les défis de différenciation pédagogique et d'adaptabilité des dispositifs aux besoins réels des apprenantes et des apprenants.

Le système universitaire marocain à l'ère du numérique

L'enseignement supérieur occupe une place centrale au sommet de la hiérarchie du système éducatif marocain et constitue un levier essentiel du développement socioéconomique national. Il s'inscrit dans une dynamique historique ancienne, avec pour origine l'Université Al Qarawiyyin fondée en 859 à Fès, considérée comme l'une des plus anciennes institutions universitaires au monde. Depuis l'indépendance du pays en 1956, le

système universitaire marocain a connu plusieurs réformes majeures visant à mieux aligner la formation supérieure aux besoins du marché du travail et aux évolutions démographiques et technologiques. En 1986, la création de nouvelles universités à travers le territoire national et la diversification de l'offre éducative, notamment via des écoles d'ingénierie, des écoles de commerce et un secteur privé en croissance, ont permis d'élargir l'accès et de renforcer la spécialisation (Mansouri, 2023). Aujourd'hui, le paysage universitaire marocain comprend 12 universités publiques qui regroupent plusieurs établissements à accès ouvert ou régulé. Ces structures ont pour mission, selon le ministère de l'Enseignement supérieur, de contribuer à faire du Maroc une destination de référence pour l'enseignement supérieur et la recherche scientifique en Afrique (Rafiq, 2010).

À l'instar des universités à l'échelle mondiale, les établissements marocains ont progressivement adopté les pratiques numériques, notamment le *e-learning*, pour accompagner la transformation pédagogique. Poussé par des directives royales, le Maroc a mis en place plusieurs initiatives et politiques nationales dédiées à la promotion des TIC dans l'éducation, avec des plans à court et moyen termes visant à moderniser le système éducatif et à favoriser l'innovation (Bourray, 2023). La crise sanitaire liée à la COVID-19 a constitué un accélérateur majeur de cette dynamique, contraignant les établissements à recourir massivement à l'enseignement à distance afin d'assurer la continuité pédagogique. Les plateformes électroniques, telles que *Moodle*, ont été largement mobilisées pour faciliter l'accès aux cours et aux ressources (Kaouni et al., 2021). En 2023, une restructuration significative du système universitaire a été engagée dans le cadre du Plan d'accélération de la transformation de l'écosystème d'enseignement supérieur, de recherche scientifique et d'innovation (PACTE-ESRI 2030). Cette stratégie vise notamment à intégrer des modules innovants, tels que l'intelligence artificielle, pour répondre aux exigences croissantes du marché du travail dans le domaine du numérique (Senihji, 2024). Parallèlement, la loi cadre 51.17 sur la réforme de l'enseignement supérieur précise les orientations stratégiques en faveur d'une pédagogie flexible et adaptée aux besoins actuels des étudiantes et des étudiants, notamment par le développement des dispositifs hybrides combinant présentiel et distanciel. Cette hybridation, inspirée des retours d'expérience liés à la pandémie, vise à concilier la richesse de l'interaction en présentiel avec la flexibilité offerte par le numérique (Abd El-Samed, 2022; Sacré et al., 2020; Zhao & Watterston, 2021). Ainsi, l'enseignement supérieur marocain s'oriente vers un modèle

pédagogique hybride qui, tout en tirant parti des avancées technologiques, cherche à répondre à la diversité des profils et des attentes de la population étudiante, renforçant son attractivité à l'échelle régionale et internationale.

Contexte théorique

La différenciation pédagogique au cœur des dispositifs hybrides

L'hybridation pédagogique, au sens large, désigne une articulation réfléchie entre différents modes d'enseignement (présentiel et distanciel), combinant des ressources numériques, des interactions synchrones et asynchrones ainsi que des approches pédagogiques variées. Elle renvoie, comme le rappellent Paquelin et Lachapelle-Bégin (2022), à un processus de combinaison d'éléments hétérogènes mais complémentaires, en vue de construire une forme nouvelle et plus adaptée aux contextes actuels d'enseignement. Dans cette logique, l'hybridation ne se réduit pas à un simple croisement technicopédagogique : elle constitue un espace de reconfiguration des pratiques, un art combinatoire mobilisant des dispositifs d'apprentissage riches, flexibles et contextualisés.

L'hybridation, en pleine expansion dans l'enseignement supérieur, repose sur la combinaison dynamique de pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Les travaux de Charlier et al. (2006) ou de Nissen (2014) visent à identifier les caractéristiques essentielles de ces dispositifs afin d'en optimiser la conception et l'évaluation. Deschryver et al. (2011) en proposent une description fondée sur les caractéristiques suivantes : l'articulation de moments de formation en présentiel et à distance, la mise en œuvre d'un accompagnement humain spécifique, l'usage d'un environnement technopédagogique reposant sur des processus de médiatisation et de médiation. Puis, Jézégou (2008) a proposé l'ajout d'une cinquième dimension qui est « le degré d'ouverture du dispositif », c'est-à-dire le degré de liberté et de flexibilité que la personne apprenante peut rencontrer face aux différentes situations d'apprentissage.

L'introduction d'une composante distancielle transforme les rôles traditionnels au sein du dispositif éducatif. La personne enseignante devient plutôt facilitatrice, guide et accompagnatrice, tandis que la personne apprenante est invitée à assumer une autonomie et une responsabilité accrues dans ses apprentissages (Grosbois, 2006 ; McAllister, 2013). Comme le rappellent Garrison et al. (2000), la réussite d'une formation hybride dépend avant tout de la présence enseignante et de la qualité du leadership exercé.

Bozhinova (2018) précise que l'intervention de la personne enseignante doit se faire de manière mesurée, à la demande explicite de l'apprenante ou de l'apprenant, tandis que Nissen (2019) recommande d'anticiper l'accompagnement par une planification rigoureuse : sélection des ressources, formulation de consignes claires, suivi régulier ou journal de bord.

Au-delà de cette articulation, certains auteurs (Kohls et al., 2018 ; Stommel, 2012) envisagent l'hybridation comme une approche stratégique et holistique redéfinissant les interactions entre les dimensions physique et numérique, individuelle et collective, formelle et informelle. Dans cette perspective, tout élément du processus éducatif, actrices et acteurs, outils, ressources, évaluation ou finalités, peut être hybridé.

Cette transformation des modes de formation ouvre un champ particulièrement favorable à l'intégration de la différenciation pédagogique, entendue comme une réponse concrète à l'hétérogénéité croissante des publics étudiants. L'enseignement supérieur accueille aujourd'hui des personnes apprenantes aux profils variés : différences de parcours, de niveau académique, de rythme d'apprentissage, de motivations, de rapport au numérique, etc. Face à cette diversité, la différenciation pédagogique devient un axe central pour garantir une réelle équité dans l'accès aux savoirs et la réussite éducative.

Perrenoud (1997) définit la différenciation comme l'ensemble des pratiques visant à « faire en sorte que chaque apprenant se trouve aussi souvent que possible dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui » (p. 26). Cette approche combine donc deux exigences complémentaires : réduire les inégalités scolaires et favoriser une élévation globale du niveau d'apprentissage. Elle se traduit par la mise en œuvre de modalités pédagogiques diversifiées, adaptées aux besoins spécifiques de chaque personne étudiante, tout en maintenant des objectifs communs et une cohésion collective.

Dans un cadre hybride, ces principes trouvent un terrain d'application privilégié. L'usage des plateformes numériques permet, par exemple, de varier les formats de contenu (textes, vidéos, quiz interactifs), de proposer des parcours individualisés et d'offrir un suivi différencié grâce à des outils d'analyse de l'engagement et des performances. Selon Meirieu (1989), différencier consiste à prendre en compte la singularité de chaque personne apprenante sans renoncer aux exigences du collectif, c'est-à-dire construire des médiations pédagogiques qui tiennent compte à la fois de l'individualité et de l'unité du groupe.

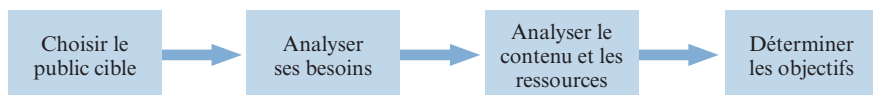
Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2004) insiste également sur cette approche intégrative, en définissant la pédagogie différenciée comme une démarche mobilisant « un ensemble diversifié de moyens d'enseignement et d'apprentissage » pour permettre à des élèves hétérogènes d'atteindre, par des voies diverses, des objectifs communs. Ce principe rejoint les constats de Burns (1972), selon lequel il n'existe pas deux personnes qui apprennent de la même manière, au même rythme, avec les mêmes intérêts ou les mêmes stratégies. Ainsi, les dispositifs hybrides apparaissent comme un levier stratégique pour mettre en œuvre concrètement les principes de la différenciation pédagogique, en permettant une meilleure personnalisation des parcours, une gestion souple des temporalités et un accompagnement ajusté aux besoins de la personne étudiante. Cette complémentarité entre hybridation et différenciation offre une perspective prometteuse pour améliorer la qualité et l'équité de l'enseignement supérieur, dans un contexte de massification et de diversification des publics.

Méthodologie

Dans le cadre de notre recherche, nous avons adopté une approche fondée sur les principes de l'ingénierie pédagogique, définie comme une démarche structurée visant à concevoir, à mettre en œuvre et à évaluer des dispositifs de formation en fonction d'objectifs clairement identifiés (Foltête, 2007). Nous avons plus particulièrement mobilisé le modèle de conception ADDIE, en nous concentrant sur la phase initiale, celle de l'analyse des besoins (voir la figure 1, ci-dessous).

Figure 1

Les principales actions dans la phase analyse du modèle ADDIE



Cette phase a donné lieu à une préenquête exploratoire menée à l'échelle nationale, à travers un questionnaire en ligne diffusé via *Google Forms*. Le recueil de données, exclusivement à distance, s'est déroulé entre le 24 septembre et le 10 décembre 2023. L'enquête a ciblé des personnes étudiantes inscrites dans 12 universités marocaines, regroupant des établissements à accès ouvert et régulé. Au total, 210 personnes ont répondu et participé à l'étude.

Le questionnaire, élaboré dans une perspective exploratoire, visait à opérationnaliser les concepts centraux de notre cadre théorique, en particulier l'hybridation de la formation et l'usage du numérique. Il comprenait 30 items répartis en trois sections complémentaires, combinant des questions fermées (à choix unique ou multiple) et des questions ouvertes destinées à recueillir des données qualitatives sur les perceptions et les expériences des répondantes et des répondants. La construction des items s'est appuyée sur une conceptualisation multidimensionnelle de l'hybridation, envisagée comme un processus d'articulation entre présentiel et distanciel, ainsi qu'entre autonomie de la personne apprenante et accompagnement pédagogique (Deschryver et al., 2011 ; Lebrun, 2015). Les questions ont été formulées de manière à refléter ces différentes dimensions, garantissant que chaque item contribue à mesurer la perception et l'appropriation du dispositif hybride par les étudiantes et les étudiants.

Section 1 : les informations générales

La première section visait à caractériser la population étudiée à travers un ensemble de variables descriptives : âge, sexe, établissement d'appartenance, filière, niveau d'étude et statut (à temps plein ou en activité). Ces données contextuelles permettaient d'identifier la diversité des profils et de faciliter les analyses comparatives entre sous-groupes.

Section 2 : les usages du numérique

La deuxième section, composée de huit items, portait sur les pratiques et les usages numériques, abordés sous les angles matériel (outils disponibles, modes de connexion), temporel (fréquence d'utilisation) et fonctionnel (finalités : communication, apprentissage, recherche d'informations, loisirs, etc.). Cette partie visait à situer le rapport des personnes apprenantes aux technologies éducatives, condition préalable à la mise en œuvre d'un apprentissage hybride efficace.

Section 3 : les difficultés d'apprentissage et les appréciations globales de l'hybridation

La troisième section, comprenant 14 items dont trois ouverts, associait les difficultés rencontrées et les appréciations générales du dispositif hybride. Ce choix découle d'une logique analytique commune : les obstacles techniques, organisationnels, motivationnels ou relationnels influencent directement la perception globale de l'hybridation. Examiner ces deux dimensions conjointement permet ainsi d'évaluer les conditions de réussite, de résistance ou d'adaptation des personnes apprenantes face à ce mode de formation.

Résultats

Section 1 : les informations générales

Afin de recueillir des données sur les perceptions étudiantes vis-à-vis de l'hybridation pédagogique, un questionnaire en ligne a été diffusé à l'échelle nationale. L'objectif était d'atteindre une diversité de profils, tant en matière de disciplines que de types d'établissements.

Le questionnaire a recueilli 210 réponses provenant d'étudiantes et d'étudiants inscrits dans 12 universités marocaines, couvrant à la fois des établissements à accès ouvert (69,3% des personnes répondantes) et à accès régulé (31,2%). Parmi les universités les plus représentées figurent l'université Ibn Tofail et l'université Sultan Moulay Slimane (11 % chacune), suivies des universités Abdelmalek Saadi et Mohammed V (10,5%) et des universités Cadi Ayyad et Sidi Mohamed Ben Abdellah (10%).

La répartition par genre montre une participation majoritairement féminine (56,9%). Cette surreprésentation s'aligne avec la tendance observée dans certaines universités marocaines, où les filles sont plus nombreuses, notamment dans les filières littéraires et les sciences humaines et sociales. Toutefois, il convient de souligner que ce résultat peut également refléter une plus grande disponibilité ou implication des étudiantes dans les enquêtes en ligne, comme cela est souvent observé dans les études en sciences sociales.

Concernant l'âge, la population interrogée est majoritairement jeune : 43,8% des personnes qui ont répondu ont moins de 20 ans, et 26,4% ont entre 20 et 25 ans. La tranche des plus de 30 ans représente 22,1 %, ce qui témoigne d'une certaine diversité générationnelle dans les parcours

universitaires. En revanche, la tranche des 25 à 30 ans est sous-représentée (8,2%). Cette distribution reflète globalement les caractéristiques des cohortes étudiantes dans les établissements marocains, notamment dans les universités à accès ouvert qui accueillent un public très varié en ce qui concerne l'âge et le parcours.

Sur le plan disciplinaire, les personnes étudiantes issues des filières de linguistique (24%), des sciences de l'ingénieur (22,3%) et de la littérature (13,9%) constituent les groupes les plus représentés. Les sciences économiques et juridiques regroupent 11,1% des participantes et des participants, tandis que les sciences naturelles en représentent 8,2%. Les domaines de l'informatique (4,3%), de la didactique (1,9%) et autres disciplines (13,5%) sont présents dans des proportions moindres.

Ces données permettent de dresser un profil diversifié de la population étudiante interrogée, et d'assurer une certaine représentativité des réalités multiples de l'enseignement supérieur marocain, tant du point de vue institutionnel que disciplinaire et sociodémographique.

Section 2: l'usage du numérique

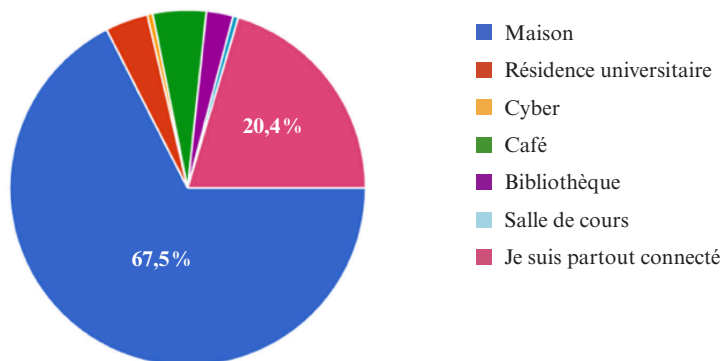
La majorité des personnes répondantes (plus de 80%) ont déclaré disposer d'une connexion Internet à leur domicile, tandis que 20,3% ont affirmé ne pas en avoir. Cette donnée, à première vue encourageante, doit toutefois être replacée dans le contexte marocain et analysée à la lumière des disparités socioéconomiques qui caractérisent l'accès aux technologies numériques dans le pays. Comme le montre la figure 2, l'accès à Internet s'effectue principalement au domicile familial (67,5%), ce qui suppose l'existence d'un cadre de vie relativement stable et équipé — une réalité qui n'est pas partagée par l'ensemble de la population étudiante marocaine, notamment par celles et ceux qui sont issus des zones rurales ou de milieux modestes. Seul un petit groupe (4,9%) se connecte depuis des résidences universitaires ou des lieux publics comme les cafés, souvent en raison d'un accès limité ou inexistant dans leur logement.

Par ailleurs, 20,4% des personnes participantes ont indiqué avoir une connectivité généralisée, quel que soit le lieu, ce qui peut refléter un usage intensif des forfaits mobiles et un certain degré de maîtrise technologique, généralement associé à un profil socioéconomique plutôt favorisé.

Figure 2
Lieux de connexion

Dans quel(s) lieu(x) cette connexion vous est-elle disponible?

206 réponses

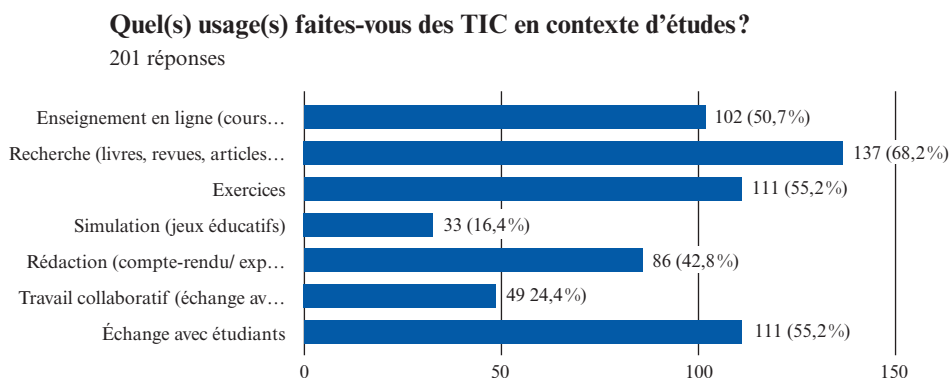


Ces données mettent en lumière un défi fondamental dans la mise en œuvre de dispositifs hybrides : l'égalité d'accès aux ressources numériques. Si l'enseignement hybride repose sur une articulation entre présence et distance, il suppose aussi des conditions minimales d'équipement (connexion stable, ordinateur, environnement propice à l'apprentissage), qui ne sont pas garanties pour toutes et tous au Maroc. Cette fracture numérique, déjà bien documentée à l'échelle mondiale, constitue un défi majeur pour garantir l'équité dans l'enseignement supérieur, particulièrement dans les contextes où la massification de l'accès à l'université n'est pas accompagnée d'une politique d'infrastructure numérique inclusive.

En ce qui concerne l'utilisation des médias (Figure 3), une grande majorité des personnes répondantes (82,6%) les utilisent à des fins à la fois personnelles et académiques. Dans le cadre académique, 68,2% d'entre elles utilisent les TIC pour rechercher des livres, des revues et des articles. L'échange avec d'autres personnes apprenantes et la réalisation d'exercices concernent 55,2% des réponses. L'enseignement en ligne (cours à distance) est mentionné par 50,7% des personnes. La rédaction de comptes rendus et d'exposés est également significative, avec 42,8% des réponses. En revanche, le travail collaboratif impliquant des échanges avec les personnes

enseignantes ou tutrices ne représente que 24,4 % des déclarations et la simulation virtuelle est utilisée par seulement 16,4 % des répondantes et des répondants.

Figure 3
Usage des médias dans le contexte académique par les personnes étudiantes



Section 3 : les difficultés liées à l'apprentissage et les appréciations globales de l'hybridation

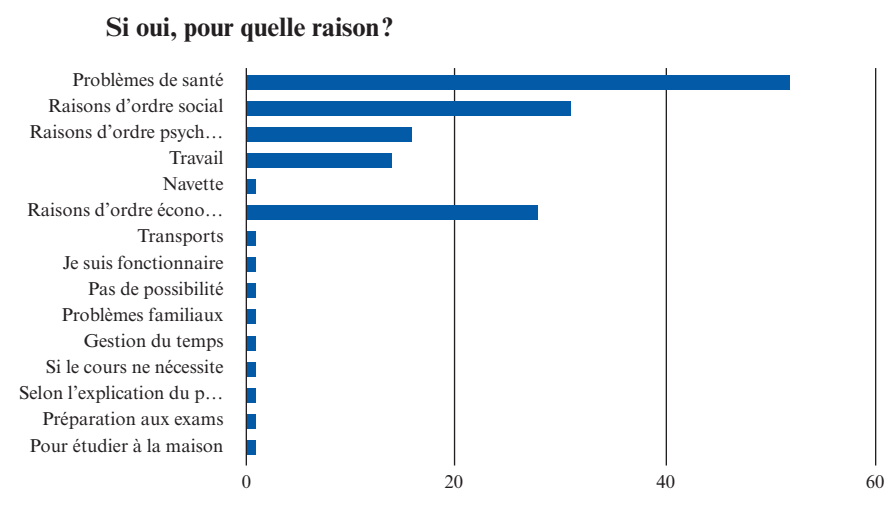
L'enquête a permis de mettre en lumière plusieurs obstacles rencontrés par les étudiantes et les étudiants lors des cours en présentiel. Plus de 40 % des personnes répondantes estiment que le temps consacré aux séances est insuffisant pour permettre un traitement approfondi des contenus. Ce constat est particulièrement préoccupant dans un contexte où les effectifs étudiants sont souvent très élevés, notamment dans les universités à accès ouvert, où la massification de l'enseignement supérieur accentue la pression sur les ressources humaines et logistiques.

En effet, 28,9 % des personnes participantes identifient la surcharge des auditoriums comme un obstacle majeur à la qualité de l'enseignement. Cette densité importante des classes, parfois très supérieure aux capacités des infrastructures, limite l'interaction pédagogique, complique le suivi individualisé et nuit à la concentration. Ces difficultés sont aggravées par les conditions matérielles des cours : 38,4 % des étudiantes et des étudiants mentionnent que le bruit et les distractions nuisent au bon déroulement des séances. La mauvaise audibilité, souvent due à l'absence d'équipements

adaptés ou à la taille des amphithéâtres, est également soulignée dans les réponses ouvertes. Par ailleurs, une quinzaine de personnes ont mis en avant, à travers la rubrique « autres », des problèmes de nature qualitative, comme la superficialité des cours, perçue comme une conséquence directe de la contrainte de temps et du manque d'interactivité. Cette critique remet en question la profondeur et la densité des contenus transmis, en particulier dans les cursus très fréquentés où l'enseignement tend à devenir plutôt magistral et standardisé. Fait intéressant, certaines personnes laissent entendre que l'enseignement en ligne, lorsqu'il est bien conçu, permettrait d'approfondir davantage certaines notions, grâce à la possibilité de consulter les ressources à son rythme et de revenir sur les points complexes.

Concernant la régularité de la fréquentation, 76,8 % des personnes interrogées affirment pouvoir s'absenter des cours. La figure 4 présente les nombreuses raisons invoquées pour expliquer ces absences : des problèmes de santé (48,1 %), mais aussi des difficultés sociales (25,3 %), économiques (18,2 %) et psychologiques (14,3 %). À ces facteurs s'ajoutent, selon les réponses ouvertes, des contraintes liées aux trajets parfois longs ou coûteux, des obligations professionnelles ainsi que des tensions familiales. Ces éléments rappellent que la continuité pédagogique ne dépend pas uniquement de l'organisation institutionnelle, mais aussi des réalités de vie très diverses des étudiantes et étudiants marocains.

Figure 4
Les raisons d'absence des personnes étudiantes marocaines



Nous avons interrogé notre public cible sur l'opportunité d'un cours en présentiel complété par un suivi à distance via Internet, afin de savoir si cela pourrait améliorer la qualité de leur apprentissage. La majorité des personnes répondantes (60,5%) étaient favorables à cette approche, estimant qu'elle pourrait effectivement enrichir leur expérience d'apprentissage. En revanche, 40% ne partagent pas cet avis. Lors d'une question ouverte sur les raisons de leur réponse, plusieurs arguments ont été avancés : une meilleure compréhension du cours, l'augmentation des contacts avec les professeurs et les professeuses, un gain de temps et une baisse des coûts, l'enrichissement des connaissances, le développement de l'autonomie et de l'autoévaluation ainsi que la disponibilité des cours à tout moment sous différents formats PDF, Capsules vidéos ou PPT.

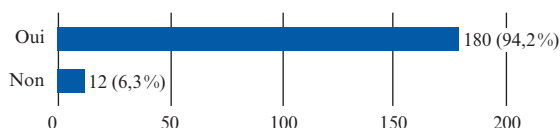
Il convient de préciser que, dans ce dispositif hybride, le cours en présentiel est généralement suivi d'un accompagnement à distance qui peut prendre différentes formes. Ce suivi n'est pas toujours synchrone, il peut inclure des séances en direct, mais aussi des contenus enregistrés accessibles sur une plateforme. Cette flexibilité permet aux étudiantes et des étudiants de revoir les cours à leur rythme, favorisant ainsi l'apprentissage autonome.

Enfin, pour recueillir leur avis général sur l'hybridation, nous leur avons demandé si leur motivation à apprendre serait plus grande si elles et ils pouvaient choisir librement le lieu et le moment de leur apprentissage. Comme l'indique la figure 5, la quasi-totalité des personnes répondantes (94,2%) ont confirmé que cette flexibilité augmenterait leur motivation, tandis que seulement 6,3% ne ressentiraient pas cet avantage.

Figure 5
Motivation des personnes étudiantes

Seriez-vous plus motivé si vous appreniez dans l'endroit et au moment qui vous conviennent le plus ?

191 réponses



Discussion

L'analyse des données met en lumière de nombreux besoins, des attentes diversifiées et des obstacles significatifs rencontrés par la population étudiante marocaine, en particulier dans les établissements à accès ouvert, qui accueillent majoritairement les jeunes de moins de 20 ans. La transition du secondaire au supérieur est vécue comme une rupture, marquée par de profondes transformations pédagogiques : autonomie accrue, changement des méthodes d'évaluation, densité des contenus et nouveaux modes de production des connaissances. Ces défis sont d'autant plus accentués par la massification de l'enseignement supérieur (87% des personnes étudiantes concernées), souvent sans accompagnement pédagogique suffisant.

La population étudiante du 21^e siècle au Maroc : diversité des profils et pluralité des besoins

Les besoins variés identifiés, l'accès aux outils numériques, les compétences hétérogènes, les modes d'apprentissage divers montrent l'importance de différencier les apprentissages dans un dispositif hybride. Selon Charlier et al. (2006) et Nissen (2014), la différenciation permet d'ajuster les contenus, les activités et les ressources aux profils des personnes apprenantes, favorisant l'engagement et l'appropriation des apprentissages. Deschryver et al. (2011) précisent que la combinaison présence-distance, accompagnement humain et usage d'environnements technopédagogiques est essentielle pour que cette adaptation fonctionne. Jézégou (2008) souligne l'importance du degré d'ouverture du dispositif, qui conditionne la liberté laissée à la personne apprenante pour organiser son parcours. Nos résultats confirment que, sans différenciation, certaines personnes étudiantes peuvent être marginalisées, justifiant l'intégration de parcours modulaires et personnalisés sur la plateforme.

La rupture entre le secondaire et le supérieur, révélée par le questionnaire, met en évidence des écarts de préparation et de compétences pouvant freiner l'autonomie dans un contexte hybride. Le cadre théorique indique que l'hybridation doit tenir compte des acquis des apprenantes et des apprenants pour articuler efficacement présentiel et distanciel (Deschryver et al., 2011 ; Grosbois, 2006). La plateforme numérique peut alors servir de dispositif de mise à niveau, proposant des ressources différenciées pour assurer la continuité pédagogique et faciliter la transition vers l'enseignement supérieur (McAllister, 2013).

Les personnes participantes ont exprimé un besoin d'accompagnement, ce qui correspond aux préconisations théoriques sur la présence pédagogique dans les dispositifs hybrides. Gunawardena (1991) et Hiltz et Turoff (1993), cités par Garrison et al. (2000) insistent sur l'importance d'une présence enseignante responsable et d'une direction pédagogique claire. Bozhinova (2016) et Nissen (2019) recommandent que la personne enseignante facilite et guide l'apprentissage en amont, en proposant des consignes précises, des ressources sélectionnées et un suivi régulier, tout en laissant la personne apprenante développer son autonomie. Nos résultats confirment que la réussite de l'hybridation différenciée nécessite :

- un diagnostic initial des compétences et des besoins des personnes étudiantes ;
- la mise en place de parcours modulaires et adaptatifs sur la plateforme ;
- un accompagnement flexible et ciblé (tutorat, suivi, *feedbacks*) ;
- l'utilisation d'outils d'évaluation pour ajuster les modalités pédagogiques.

Vers une pédagogie hybride basée sur la différenciation et l'évaluation

La diversité croissante du public étudiant dans l'enseignement supérieur marocain, caractérisée par l'hétérogénéité des parcours, des compétences, des niveaux de préparation et des besoins, rend nécessaire l'adoption de pratiques pédagogiques plus flexibles, adaptatives et ciblées. Dans ce contexte, la différenciation pédagogique s'impose comme une approche stratégique, fondée sur le principe que personne n'apprend au même rythme ni selon les mêmes modalités (Perrenoud, 2016).

Les résultats de notre enquête confirment cette diversité. Ils révèlent la présence de besoins variés, des écarts significatifs dans la maîtrise du numérique et dans les compétences disciplinaires, ainsi qu'une rupture entre le secondaire et le supérieur, notamment en matière d'autonomie et de gestion du travail à distance. Par ailleurs, un besoin manifeste d'accompagnement personnalisé est exprimé, mettant en évidence l'importance d'un suivi attentif, de consignes explicites et de ressources adaptées. Ces constats justifient la pertinence d'un modèle pédagogique articulant différenciation et hybridation, dans la lignée des travaux de Deschryver et al. (2011), de

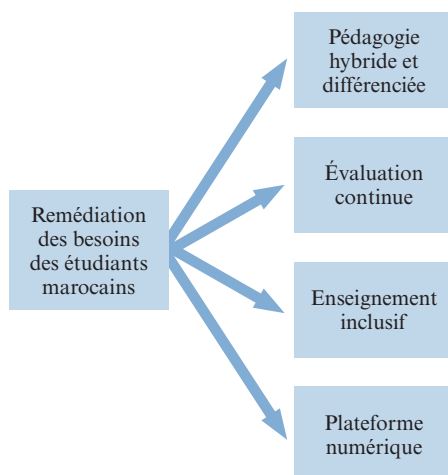
Lebrun (2015) et de Paquelin et Bégin (2022), qui conçoivent l'hybridation comme un processus d'articulation entre présentiel et distanciel, intégrant technologies, accompagnement humain et flexibilité pédagogique.

Dans cette approche intégrée, l'évaluation joue un rôle pivot. Loin de se limiter à la mesure des acquis, elle devient un instrument de compréhension, de régulation et d'accompagnement des apprentissages. Elle permet à la personne enseignante de repérer les besoins spécifiques, d'adapter les contenus et d'orienter les parcours. L'évaluation, en tant que processus continu, soutient la réflexivité de la personne apprenante sur son propre apprentissage et nourrit l'ajustement permanent du dispositif. Ainsi, elle devient un levier d'individualisation et de responsabilisation, favorisant la progression et l'engagement.

L'intégration de plateformes numériques renforce cette dynamique. Celles-ci permettent d'organiser les contenus selon différents niveaux de complexité, de proposer des activités diversifiées et de recueillir des traces d'apprentissage exploitables pour un suivi individualisé. Les données issues de ces environnements technopédagogiques offrent à la personne enseignante une vision fine de l'évolution de chaque personne étudiante et soutiennent la prise de décision pédagogique. En ce sens, l'évaluation se transforme en véritable mécanisme de pilotage du dispositif, garantissant sa cohérence, son adaptabilité et sa pertinence.

Enfin, le défi de cette articulation entre hybridation, différenciation et évaluation dépasse la simple amélioration des apprentissages individuels. Il s'agit d'un changement de paradigme : passer d'une logique de contrôle à une logique de développement, d'une pédagogie centrée sur le programme à une pédagogie centrée sur la personne qui apprend. En ce sens, une pédagogie hybride fondée sur la différenciation et sur l'évaluation contribue à rendre les apprentissages plus équitables, plus réflexifs et plus durables, tout en répondant aux défis révélés par notre enquête : hétérogénéité, transition et besoin d'accompagnement. La figure 6 propose une synthèse visuelle des leviers de remédiation mobilisables dans une approche pédagogique hybride et différenciée.

Figure 6
Remédiation des besoins des personnes étudiantes marocaines



Conclusion

En conclusion, notre étude a permis d'explorer la question de l'hybridation pédagogique dans l'enseignement supérieur marocain, en mettant l'accent sur les différents profils et besoins de la communauté étudiante. Nous avons constaté que l'hybridation pédagogique offre des occasions prometteuses pour différencier l'enseignement universitaire, en intégrant judicieusement les plateformes numériques pour répondre aux besoins variés des personnes apprenantes. Il ressort clairement de notre étude que leurs besoins sont nombreux et complexes, et qu'une approche holistique et inclusive est nécessaire pour y répondre efficacement. Cela nécessite une collaboration étroite entre les actrices et les acteurs de l'enseignement supérieur, ainsi qu'une volonté d'innover et d'adapter les pratiques pédagogiques aux réalités changeantes du monde numérique. Enfin, notre recherche souligne l'importance de poursuivre la réflexion et l'action dans ce domaine crucial de l'éducation, en vue d'améliorer continuellement l'expérience d'apprentissage des étudiantes et des étudiants et de favoriser leur réussite académique et personnelle. Nous espérons que nos travaux contribueront à nourrir cette réflexion et à inspirer des initiatives futures visant à transformer positivement l'enseignement supérieur au Maroc et au-delà.

Révision linguistique : Marie-Claire Legaré

Mise en page : Emmanuel Gagnon

Résumé en portugais : Eusébio André Machado

Réception : 07 septembre 2025

Version finale : 27 octobre 2025

Acceptation : 07 novembre 2025

Liste de références

- Abd El-Samed, I. (2022). L'efficacité d'un programme basé sur l'apprentissage hybride pour développer quelques compétences de la compréhension orale (en ce qui concerne les aspects culturels) auprès des étudiants de la faculté de pédagogie. *Journal of pedagogy and curriculum*, 1(2), 86-110. https://bsujpc.journals.ekb.eg/article_334694_5cbb0466b6ec607ccb2e7a3bab458d7.pdf
- Bouhafs, M., & Said, K. (2020). Identification des difficultés linguistiques et méthodologiques des étudiants scientifiques marocains. *Revue internationale des sciences juridiques, économiques et sociales*, 1(1). <https://doi.org/10.34874/IMIST.PRSM/risjes-v1i1.23101>
- Bourray, S. (2023). The quality of higher education in the digital age and the challenge of employability. *African Scientific Journal*, 3(18), 017. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7941939>
- Bozhinova, K. (2018). Intégration de corpus de petite taille et d'outils multilingues dans un dispositif de formation hybride centré sur les tâches. *Alsic* [En ligne] 21. <https://doi.org/10.4000/alsic.3447>
- Burns, R. W. (1972). Édité dans *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires*. JP Astolfi, 1995.
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4, 469-496. <https://www.cairn.info.ernessources.imist.ma/revue--2006-4-page-469.htm>.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *L'éducation à la vie professionnelle: valoriser toutes les avenues. Rapport annuel 2003-2004*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0180-RF-education-vie-professionnelle-REBE-2003-2004.pdf>
- Deschryver, N., Lameul, G., Peraya, D., & Villiot-Leclercq, E. (2011). *Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybrides ?* Communication présentée au 23^e colloque de l'ADMÉE-Europe—Évaluation et enseignement supérieur, Paris, France. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:21668>

- Foltête, I. (2007). Une approche en ingénierie pédagogique : comment intégrer la préparation aux examens de la CCIP 1 dans un programme de français des affaires ou de FOS. *Synergies Italie*, (3), 23-31. <https://www.proquest.com/docview/2062081675?sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Garrison, R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Grosbois, M. (2006). *Projet collectif de création d'une ressource numérique comme levier d'apprentissage de l'anglais*. [Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00133485>
- Ibrahimi, A., Khaldi, M., & Kaddouri, M. (2019). Déterminants et indicateurs de l'appropriation des connaissances entre le dispositif pédagogique et le dispositif de recherche : analyse de l'indicateur de performance d'appropriation. *Frantice.net*, 16 (novembre). <http://frantice.net/index.php?id=1595>.
- Jézégou, A. (2008). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et Savoirs*, 6(3), 343-364.
- Kaouni, M., Lakrami, F., & Labouidya, O. (2021). *L'enseignement à distance post Covid-19: perspectives et challenges*. 10.13140/RG.2.2.13494.88649.
- Kohls, C., Köppe, C., Pedersen, A. Y., & Dalsgaard, C. (2018). Outside in and inside out: New hybrid education patterns. *Proceedings of the 23rd European Conference on Pattern Languages of Programs (EuroPLoP '18)* (Article 21, p. 1-9). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3282308.3282330>
- Lebrun, M. (2015). L'hybridation dans l'enseignement supérieur : vers une nouvelle culture de l'évaluation? *Évaluer - Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(1), 65-78. <https://doi.org/10.48782/18fezn22>
- Mansouri, Z. (2023). Moroccan university education: A history of a failing dualistic system. *The Journal of Quality in Education*, 13(22), 125-141. <https://doi.org/10.37870/joque.v13i22.387>
- McAllister, J. (2013). *Évaluation d'un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais en milieu universitaire : potentialités et enjeux pour l'acquisition d'une L2*. [Thèse de doctorat, Université de Nantes].
- Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. ESF.
- Nissen, E. (2014). Les spécificités des formations hybrides en langues. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 17. <https://doi.org/10.4000/alsic.2773>
- Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues : articuler présentiel et distanciel*. Les Éditions Didier. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01941203>
- Okaz, A. A. (2015). Integrating Blended Learning in Higher Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 186, 600-603. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.086>
- Paquelin, D., & Lachapelle-Bégin, L. (2022). *Hybridation : principes et repères*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03718900>.
- Perrenoud P. (1997). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. ESF éditeur
- Rafiq, M. (2010). *Voyage dans le système éducatif marocain depuis l'Université Quaraouiyine jusqu'à l'ère du numérique : historique et rôle dans la civilisation*. [Conférence] Académie des Sciences et Lettres de Montpellier. https://www.ac-sciences-lettres-montpellier.fr/academie_edition/fichiers_conf/RAFIQ-2010.pdf

- Sacré, M., Toczec, M.-C., Policard, F., Serres, G., Paulet, C., Petit, S., Neuville, E., & Lafontaine, D. (2020). L'efficacité d'un dispositif d'enseignement hybride en fonction des caractéristiques des étudiants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(2), 9–29. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n2-03>
- Senihji, K (2024). Le Digital : Outil D'amélioration De La Performance d'Apprentissage Aux Universités Marocaines. *African Scientific Journal*, 3(22), 0609-0644. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10782895>
- Stommel, J. (2012). Hybridity, pt. 2: What is hybrid pedagogy? *Hybrid Pedagogy*.
- Zhao, Y., & Watterston, J. (2021). The changes we need: Education post COVID-19. *Journal of Educational Change*. 22, 3-12. 10.1007/s10833-021-09417-3.