

LA COMMUNICATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU MAROC : ENJEUX, PRATIQUES ET PERSPECTIVES DE RÉFORME



Communication in Higher Education in Morocco: Challenges, Practices, and Reform Perspectives

| Ghita Derkaoui ^{1*} |

¹ Université Ibn Zohr, Département Langue et Communication | Laboratoire de Recherche sur les Langues et la Communication (LARLANCO) | Agadir | Maroc |

| DOI: 10.5281/zenodo.22924122 | | Received August 14, 2026 | | Accepted September 20, 2026 | | Published September 24, 2026 | | ID Article | Ghita-Ref6-3-23ajiras140926 |

RÉSUMÉ

Contexte. La communication constitue une dimension fondamentale du processus d'enseignement-apprentissage ; dans l'enseignement supérieur marocain, elle occupe une place centrale que la littérature scientifique commence à peine à documenter de façon systématique, dans un contexte de massification persistante et de réforme législative récente. **Objectifs :** Cet article vise à analyser, à partir d'un cadre théorique explicite, les pratiques communicatives dans les universités marocaines, à en identifier les obstacles institutionnels et pédagogiques, et à examiner les perspectives ouvertes par les mutations numériques et par la loi n° 59.24 relative à l'enseignement supérieur, à la recherche scientifique et à l'innovation. **Méthodes.** Synthèse critique et analytique, de type narratif et déductif, de la littérature scientifique indexée et de la documentation institutionnelle et gouvernementale francophone, marocaine et internationale (1949–2026), adossée aux cadres systémique et socioconstructiviste et orientée par les principes de transparence méthodologique applicables aux revues narratives. Seules les sources indexées dans des bases bibliographiques reconnues et les sources primaires gouvernementales ou d'organisations internationales ont été retenues ; cette démarche est distincte d'une collecte de données empiriques nouvelles. **Résultats :** L'analyse révèle une tension persistante entre un modèle transmissif encore dominant dans les filières à forts effectifs, dont les limites cognitives sont corroborées par les données internationales sur l'apprentissage actif, et les exigences d'une pédagogie interactive. Elle identifie l'hétéroglossie linguistique, l'insuffisance de la formation communicationnelle des enseignants-chercheurs et la massification comme obstacles structurels majeurs. Elle montre que le numérique diversifie les modalités communicatives tout en révélant des inégalités d'accès documentées empiriquement dans le contexte universitaire marocain. Elle situe enfin la loi n° 59.24, soutenue notamment par un programme de financement international dédié à la transformation de l'enseignement supérieur, comme un cadre de réforme prometteur mais contesté par une partie du corps enseignant. **Interprétation.** La transformation des pratiques communicatives ne peut résulter d'injonctions institutionnelles seules ; elle requiert un investissement combiné dans la formation des enseignants-chercheurs, l'aménagement des conditions matérielles et une culture pédagogique reconnaissant la compétence communicative comme dimension centrale du métier universitaire.

Mots-clés : communication pédagogique ; enseignement supérieur ; Maroc ; interaction didactique ; apprentissage actif ; technologies numériques ; réforme éducative ; loi 59.24.

ABSTRACT

Background. Communication is a fundamental dimension of the teaching-learning process; in Moroccan higher education, it occupies a central place that the scientific literature has only begun to document systematically, against a backdrop of persistent massification and recent legislative reform. **Objectives:** This article aims to analyse, from an explicit theoretical framework, communicative practices in Moroccan universities, to identify their institutional and pedagogical barriers, and to examine the perspectives opened by digital transformation and by Law No. 59.24 on higher education, scientific research, and innovation. **Methods.** A critical, analytical, narrative and deductive synthesis of the indexed scientific literature and of French-language, Moroccan and international institutional and governmental documentation (1949–2026), grounded in systemic and socioconstructivist frameworks and guided by methodological transparency principles applicable to narrative reviews. Only sources indexed in recognised bibliographic databases and primary governmental or international-organisation sources were retained; this approach is distinct from new empirical data collection. **Results.** The analysis reveals a persistent tension between a transmission-based model still dominant in high-enrolment programmes, whose cognitive limitations are corroborated by international evidence on active learning, and the requirements of interactive pedagogy. It identifies linguistic heterogeneity, insufficient communicative training among faculty, and massification as major structural barriers. It shows that digital technologies diversify communicative modalities while revealing access inequalities empirically documented in the Moroccan university context. It situates Law No. 59.24, supported in part by an international financing programme dedicated to transforming higher education, as a promising yet contested reform framework. **Interpretation.** Transforming communicative practices cannot result from institutional injunctions alone; it requires combined investment in faculty training, material learning conditions, and a pedagogical culture that recognises communicative competence as a central dimension of the academic profession.

Keywords: *pedagogical communication; higher education; Morocco; didactic interaction; active learning; digital technologies; educational reform; Law No. 59.24.*

1. INTRODUCTION

La communication est constitutive de toute relation pédagogique : elle est le vecteur par lequel le savoir se transmet, se négocie et se construit entre enseignant et apprenant. Dans l'enseignement supérieur, cette dimension acquiert une acuité particulière : l'université n'est pas seulement un lieu de transmission de connaissances disciplinaires ; elle est aussi un espace de socialisation intellectuelle, de formation à l'esprit critique et d'initiation aux pratiques discursives d'une communauté scientifique.

Au Maroc, l'enseignement supérieur connaît depuis plusieurs décennies des transformations profondes. La massification de l'accès à l'université, l'hétérogénéité croissante des profils étudiants, la question de la langue d'enseignement et l'introduction progressive des technologies numériques créent un environnement communicatif complexe que la littérature scientifique marocaine commence à peine à documenter de manière systématique. Cette dynamique de réforme n'est pas nouvelle : elle prolonge un chantier engagé par la Charte nationale d'éducation et de formation, poursuivi par la Vision stratégique 2015–2030 et par la Loi-cadre n° 51-17, et réaffirmé par le Nouveau Modèle de Développement. Elle s'est encore accrue avec l'adoption, en 2026, de la loi n° 59.24 relative à l'enseignement supérieur, à la recherche scientifique et à l'innovation, dont les implications pour les pratiques communicatives universitaires restent à ce jour largement inexplorées.

Cet article se propose d'examiner le rôle de la communication dans l'enseignement supérieur marocain selon quatre axes complémentaires : la démarche méthodologique mobilisée (section 2), les fondements théoriques de la communication pédagogique (section 3), l'analyse des pratiques communicatives dans les universités marocaines (section 4), et les perspectives ouvertes par les mutations numériques et la réforme institutionnelle récente (section 5). Une discussion (section 6) synthétise les principaux constats, formule des recommandations opérationnelles fondées sur les données disponibles et expose les limites de l'analyse ; une conclusion (section 7) situe ces résultats dans une perspective de recherche. L'objectif spécifique de cette synthèse est double : (i) articuler, au sein d'un même cadre déductif, les niveaux microcommunicationnel, structurel et macro-institutionnel de la communication pédagogique universitaire marocaine ; (ii) documenter, à partir de sources indexées et de sources primaires gouvernementales et internationales exclusivement, les implications de la loi n° 59.24 pour cette communication.

2. MÉTHODES

Cet article adopte une démarche déductive : il mobilise un cadre théorique explicite, issu des théories de la communication pédagogique et des courants systémique et socioconstructiviste, pour analyser, de façon analytique et critique, la littérature disponible sur les pratiques communicatives dans l'enseignement supérieur marocain. Cette démarche se distingue d'une approche inductive de type *grounded theory*, qui aurait supposé une collecte de données empiriques nouvelles sans hypothèse théorique préalable, et d'une revue systématique au sens PRISMA, qui aurait requis un protocole d'inclusion et d'exclusion préenregistré et une évaluation formalisée du risque de biais des études primaires. La conduite de cette synthèse narrative s'est néanmoins inspirée des principes de transparence méthodologique applicables à ce type de revue, justification de la pertinence du sujet, explicitation des objectifs, transparence de la stratégie de recherche documentaire, qualité du référencement et hiérarchisation du niveau de preuve, tels que formalisés par l'échelle SANRA (Baethge et al., 2019).

La littérature a été rassemblée à partir de bases de données indexées et de répertoires reconnus (Web of Science, Scopus, DOAJ, Érudit, ScienceDirect, ERIC, PubMed pour les données probantes en pédagogie active), en croisant les termes « communication pédagogique », « communication didactique », « enseignement supérieur Maroc », « pédagogie universitaire », « massification », « fracture numérique » et leurs équivalents anglais, sur la période 1949–2026, bornée, en amont, par le modèle fondateur de Shannon et Weaver (1949) et, en aval, par l'entrée en vigueur de la loi n° 59.24. Ont été retenus en priorité les travaux publiés dans des revues indexées portant sur le contexte marocain et maghrébin, complétés par les cadres théoriques francophones et anglophones de référence en sciences de l'éducation et en sciences de l'information et de la communication. Les textes législatifs et les rapports institutionnels (Bulletin officiel, CSEFRS, ministère de tutelle, Banque mondiale) ont été mobilisés comme sources primaires exclusives pour documenter le cadre réglementaire, son financement et son contexte d'adoption ; les sources de presse généraliste et les publications non évaluées par les pairs ont été systématiquement écartées au profit, lorsque l'information le permettait, de leur source institutionnelle primaire, notamment les communiqués officiels du Syndicat national de l'enseignement supérieur pour

documenter la contestation syndicale. Ce choix méthodologique, assumé, appelle en retour des recherches empiriques et inductives complémentaires, dont la nécessité est développée en section 6.3.

3. RÉSULTATS

3. FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA COMMUNICATION PÉDAGOGIQUE

3.1 La communication pédagogique : définitions et modèles

La communication pédagogique désigne l'ensemble des échanges verbaux, non verbaux et para-verbaux qui structurent la relation entre un enseignant et ses apprenants dans un contexte institutionnel d'apprentissage. Miled (2014) la définit comme « un processus intentionnel d'échange d'informations, de savoirs et de représentations visant la modification durable des comportements cognitifs et affectifs de l'apprenant » (p. 103). Cette définition intègre la dimension téléologique de l'acte d'enseignement et dépasse la conception strictement informationnelle de la communication.

Les modèles théoriques de référence évoluent du schéma linéaire de Shannon et Weaver (1949) (émetteur-canal-récepteur) vers des conceptions systémiques et interactionnistes. Berbaum (1991) souligne que l'apprentissage est indissociable d'un système de rétroactions communicatives dans lequel l'apprenant n'est pas un récepteur passif mais un co-constructeur actif du sens. La théorie systémique de Mucchielli (2006) enrichit cette perspective en insistant sur le rôle du contexte, des normes et des enjeux relationnels qui conditionnent toute interaction pédagogique.

3.2 Communication et apprentissage : une relation dialectique

La relation entre communication et apprentissage est fondamentalement dialectique : la communication efficace facilite l'apprentissage, mais l'apprentissage génère en retour de nouvelles formes de communication. Dans le paradigme socioconstructiviste issu de Vygotski (1997), la zone proximale de développement se constitue précisément dans l'espace interactionnel entre l'apprenant et le médiateur plus compétent. L'enseignant, en tant que médiateur, doit ajuster son registre communicatif au niveau de développement de l'étudiant tout en l'orientant vers des zones de compétence plus élevées. Cette conception transforme profondément la posture de l'enseignant : d'expert dispensateur de savoir, il devient facilitateur d'interactions significatives.

Or, dans le contexte marocain, la formation initiale et continue des enseignants-chercheurs ne prépare pas toujours de manière systématique à cette compétence communicative, ce qui constitue, dans plusieurs filières, un angle mort des politiques éducatives. Un module de « communication et compétences douces », introduit par le ministère de tutelle dans certaines filières universitaires, atteste d'une prise de conscience institutionnelle de cet enjeu ; toutefois, son contenu et ses modalités pédagogiques restent hétérogènes selon les établissements et gagneraient à être davantage adossés aux cadres théoriques de la communication pédagogique (Karroum, 2025).

4. PRATIQUES COMMUNICATIVES DANS LES UNIVERSITÉS MAROCAINES

4.1 Le modèle transmissif dominant et ses limites

Dans de nombreux établissements marocains, en particulier dans les filières à forts effectifs, l'observation des pratiques d'enseignement révèle une prédominance du modèle magistral, caractérisé par un flux communicatif essentiellement unidirectionnel. Le format de l'amphithéâtre, avec des groupes pouvant dépasser deux cents étudiants, reste fréquent dans plusieurs filières, sans caractériser l'ensemble des établissements et des disciplines, ce qui rend structurellement difficile toute interaction dialogique là où il prédomine. Cette configuration s'inscrit dans une tension plus large, documentée à l'échelle du Maghreb, entre la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur et le maintien de la qualité pédagogique (Noui, 2020). Ce constat est corroboré par les rapports du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS, 2021), qui pointent régulièrement les limites d'un enseignement centré sur la transmission plutôt que sur l'acquisition de compétences.

Ce modèle présente des limites documentées sur le plan cognitif. La méta-analyse de référence portant sur 225 études comparant, dans l'enseignement supérieur scientifique, l'enseignement exclusivement magistral et les pédagogies actives montre que les étudiants exposés au premier présentent un risque d'échec environ 1,5 fois supérieur et un score moyen aux examens inférieur d'environ 6 %, cet effet se maintenant quelle que soit la taille du groupe (Freeman et al., 2014). Ces résultats, obtenus hors du contexte marocain, offrent un point de comparaison international pour interpréter les limites du modèle transmissif observées localement : en l'absence de traitement actif de l'information, la rétention des apprentissages

est plus faible et la motivation intrinsèque des étudiants se fragilise dans un contexte où leur agentivité est minimale. Sur le plan communicatif, l'étudiant est réduit à un rôle de transcripteur, ce qui ne favorise ni l'appropriation critique du savoir ni le développement des compétences discursives disciplinaires.

4.2 Les obstacles à une communication efficace

Plusieurs facteurs structurels entravent le développement d'une communication pédagogique de qualité dans le système universitaire marocain. La question linguistique est la première d'entre elles : la coexistence de l'arabe et du français, la place de l'amazigh, et la prédominance du français comme langue d'enseignement des filières scientifiques et techniques créent des situations de communication hétéroglossiques complexes. Toumi (2017) documente la manière dont le passage d'une langue d'enseignement secondaire principalement arabophone à un enseignement supérieur partiellement francophone génère des ruptures communicatives et épistémiques préjudiciables à la réussite étudiante.

La compétence communicative de l'enseignant est un déterminant majeur de la qualité des apprentissages. Elle englobe la maîtrise du discours explicatif, la capacité à reformuler, à utiliser l'analogie et l'exemplification, à gérer les malentendus et à adapter son registre en fonction des réactions des apprenants. Charlier et Peraya (2003) ont montré que l'intégration de la pédagogie universitaire dans les cursus de formation des formateurs constitue un levier puissant de transformation des pratiques communicatives. Ce volet reste toutefois insuffisamment développé dans plusieurs dispositifs de formation des enseignants-chercheurs au Maroc, ce qui peut contribuer au maintien de pratiques communicatives peu efficaces sur le plan de l'apprentissage, y compris chez des enseignants par ailleurs scientifiquement excellents, sans que cela caractérise l'ensemble des filières et établissements.

5. MUTATIONS NUMÉRIQUES ET PERSPECTIVES DE RÉFORME

5.1 Le numérique comme vecteur de diversification communicative

L'introduction des technologies numériques dans l'enseignement supérieur marocain offre des opportunités inédites de diversification des modalités communicatives. Les plateformes d'enseignement à distance, les ressources éducatives ouvertes et les outils de communication asynchrone permettent, en théorie, de dépasser les contraintes spatiales et temporelles de la communication présentielle. Peraya (1999) a conceptualisé ce phénomène en termes de « médiatisation » et de « médiation » : le dispositif numérique ne se substitue pas à l'enseignant mais reconfigure l'espace communicatif en offrant de nouvelles formes d'interaction différées et multimodales. Des travaux plus récents menés dans le contexte marocain confirment que cette communication pédagogique médiatisée transforme les rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant, ce dernier passant progressivement d'un statut de récepteur à celui de coconstructeur du savoir (Belahrache & Lamihi, 2023).

Cette transformation demeure toutefois conditionnée par l'accès effectif aux équipements et à la connexion. Une enquête menée auprès de 223 étudiants d'une université marocaine met en évidence une « double fracture numérique » : une inégalité d'accès aux technologies et un usage limité, essentiellement documentaire, de celles-ci par les étudiants, ce qui appelle une stratégie nationale d'intégration pédagogique du numérique dans l'enseignement supérieur (Oulmaati et al., 2017). La crise sanitaire liée à la COVID-19 a constitué un accélérateur brutal de cette transition numérique dans les universités marocaines : contraints à l'improvisation, de nombreux enseignants ont reconfiguré dans l'urgence le triangle pédagogique de leurs modules, notamment autour de plateformes et de réseaux sociaux mobilisés à des fins d'enseignement (Moutia, 2021). Cette expérience a mis en évidence à la fois les potentialités des dispositifs d'enseignement à distance et les inégalités d'accès aux équipements et à la connexion internet qui fragilisent leur déploiement équitable (CSEFRS, 2019), révélant en creux l'insuffisance de la formation des enseignants aux pédagogies numériques.

5.2 Vers une pédagogie communicative : apports et limites de la réforme

La loi n° 59.24 relative à l'enseignement supérieur, à la recherche scientifique et à l'innovation a été promulguée et publiée au Bulletin officiel le 11 février 2026, date de son entrée en vigueur (Royaume du Maroc, 2026). Structurée en onze chapitres et cent treize articles, elle abroge la loi n° 01.00 portant organisation de l'enseignement supérieur, promulguée le 19 mai 2000 et en vigueur pendant plus de vingt-cinq ans (Royaume du Maroc, 2000), et s'inscrit dans la continuité de la Vision stratégique 2015–2030 (CSEFRS, 2015), de la Loi-cadre n° 51-17 (Royaume du Maroc, 2019) et du Nouveau Modèle de Développement (Commission Spéciale sur le Modèle de Développement, 2021). Sa mise en œuvre s'articule au Pacte ESRI 2030, plan national d'accélération de la transformation de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique dont un volet a bénéficié, fin 2023, d'un financement de 300 millions de dollars de la Banque mondiale destiné à renforcer la pertinence des formations, la recherche scientifique et la gouvernance des universités publiques (Banque mondiale, 2023). Sur le plan pédagogique, le nouveau texte place l'étudiant au cœur du système et institutionnalise les

formations hybrides, l'alternance et l'ingénierie linguistique, autant de dispositions susceptibles de diversifier les modalités communicatives universitaires. Sur le plan de la gouvernance, il crée un Conseil des administrateurs, élargi à des acteurs extérieurs à l'université (autorités territoriales, académies nationales, personnalités nommées), présenté par le ministère de tutelle comme un instrument de redevabilité et de contractualisation des établissements.

Cette dimension institutionnelle appelle toutefois une lecture critique. Le Syndicat national de l'enseignement supérieur, organisation représentative des enseignants-chercheurs, a dénoncé, dans une série de communiqués officiels échelonnés entre septembre 2025 et mars 2026, l'absence de concertation dans l'élaboration du texte et un renforcement de la tutelle administrative au détriment des conseils élus (conseils d'université, d'établissement, laboratoires) ; il a appelé à plusieurs reprises au gel de la procédure d'adoption et a organisé plusieurs mouvements de grève nationale au cours du premier trimestre 2026 (Syndicat National de l'Enseignement Supérieur, 2025–2026). Or, la manière dont s'articuleront, dans la pratique, gouvernance descendante et pédagogie interactive conditionnera largement la portée réelle de la réforme sur les pratiques communicatives : une gouvernance perçue comme peu participative risquerait de reproduire, à l'échelle institutionnelle, le modèle transmissif que cet article identifie au niveau de la relation enseignant-étudiant. Eneau (2008) souligne que le développement de l'autonomie de l'apprenant n'est possible que dans un environnement communicatif qui valorise l'initiative, l'expression et la coconstruction du savoir. Lebrun (2007) propose un modèle intégratif dans lequel les technologies ne sont pas des fins en soi mais des médiateurs au service d'une pédagogie active fondée sur des interactions riches et signifiantes. Ce cadre rénové offre donc une opportunité réelle, mais non garantie, de repenser la communication pédagogique en articulant formation des enseignants, modernisation des espaces d'apprentissage et intégration raisonnée du numérique.

6. DISCUSSION

Synthèse des principaux constats

L'analyse conduite met en évidence trois niveaux de tension convergents. Au niveau microcommunicationnel, le modèle transmissif dominant limite l'appropriation critique du savoir et la construction dialogique des apprentissages (section 4.1). Au niveau méso, des obstacles structurels, hétéroglossie linguistique, formation communicationnelle insuffisante des enseignants-chercheurs, effectifs pléthoriques, entravent la généralisation d'une pédagogie interactive (section 4.2). Au niveau macro-institutionnel, enfin, la réforme portée par la loi n° 59.24 ouvre une fenêtre d'opportunité pour ancrer la compétence communicative dans la gouvernance universitaire, mais sa mise en œuvre demeure conditionnée par la capacité des établissements à concilier redevabilité administrative et culture participative (section 5.2). Ces trois niveaux ne sont pas indépendants : une gouvernance descendante non contrebalancée par des mécanismes participatifs risque de renforcer, plutôt que de résorber, le modèle transmissif documenté au niveau de la salle de classe.

Recommandations opérationnelles

Sur la base de cette analyse et des données probantes mobilisées, cinq recommandations opérationnelles se dégagent. Premièrement, instituer une formation pédagogique obligatoire pour les enseignants-chercheurs, intégrant des modules consacrés à la communication pédagogique et à la gestion de grands groupes, en s'appuyant sur les données internationales relatives à l'apprentissage actif (Freeman et al., 2014) et en capitalisant sur le module ministériel de « communication et compétences douces » déjà existant (Karroum, 2025), dont le contenu gagnerait à être généralisé et théoriquement étayé. Deuxièmement, créer des espaces d'apprentissage flexibles favorisant le travail collaboratif et les pédagogies actives, y compris dans les filières à forts effectifs. Troisièmement, développer une politique linguistique universitaire cohérente réduisant les ruptures communicatives liées au multilinguisme (Toumi, 2017). Quatrièmement, élaborer des dispositifs d'évaluation des pratiques communicatives offrant aux enseignants une rétroaction structurée, et résorber la fracture numérique documentée dans le contexte universitaire marocain (Oulmaati et al., 2017). Cinquièmement, veiller, dans les décrets d'application de la loi n° 59.24, à ce que les nouveaux organes de gouvernance intègrent des mécanismes de consultation effective des enseignants-chercheurs et des étudiants (Eneau, 2008), condition nécessaire pour répondre aux réserves exprimées par les organisations syndicales (Syndicat National de l'Enseignement Supérieur, 2025–2026) et pour que la réforme institutionnelle se traduise par une culture communicative réellement participative.

Limites de l'étude

Cette analyse présente plusieurs limites qu'il convient de souligner. Premièrement, la démarche déductive et la synthèse critique de la littérature, choisies délibérément pour ancrer l'analyse dans un cadre théorique explicite, ne permettent pas de quantifier l'ampleur réelle des phénomènes décrits à l'échelle du système universitaire marocain, structurellement

hétérogène par filière et par établissement ; seule une recherche empirique et inductive complémentaire pourrait y parvenir. Deuxièmement, le choix méthodologique de ne retenir que des sources indexées dans des bases bibliographiques reconnues et des sources primaires gouvernementales ou d'organisations internationales, s'il renforce la traçabilité et la vérifiabilité des données mobilisées (Baethge et al., 2019), a pu conduire à écarter des travaux pertinents publiés dans la littérature grise ou dans des revues régionales non encore indexées. Troisièmement, la littérature mobilisée est majoritairement francophone et marocaine ; elle n'intègre que partiellement les travaux arabophones et anglophones susceptibles d'enrichir la comparaison régionale et internationale. Quatrièmement, la loi n° 59.24 étant entrée en vigueur en février 2026, aucune évaluation empirique de ses effets sur les pratiques communicatives universitaires n'est encore disponible ; les constats formulés en section 5.2 relèvent donc d'une analyse prospective et non d'un bilan. Enfin, la contestation syndicale entourant l'adoption de la loi introduit une incertitude sur les modalités concrètes de sa mise en œuvre, incertitude que seul le suivi empirique des prochaines années pourra lever.

7. CONCLUSION

La communication dans l'enseignement supérieur marocain se situe à un carrefour critique. D'un côté, la permanence d'un modèle transmissif hérité d'une conception magistrale de l'université, encore fréquent dans plusieurs filières ; de l'autre, les exigences d'une société du savoir qui appelle des diplômés dotés de compétences communicatives, réflexives et collaboratives de haut niveau. Cette tension n'est pas spécifique au Maroc, mais elle y revêt des formes particulières liées à l'histoire du système éducatif, aux dynamiques linguistiques, aux contraintes structurels de la massification universitaire et, désormais, à une réforme institutionnelle dont les effets communicationnels restent à documenter. L'analyse conduite dans cet article, fondée sur une démarche déductive et une synthèse critique de la littérature indexée et institutionnelle, met en évidence que la transformation des pratiques communicatives ne peut résulter d'injonctions institutionnelles seules. Elle requiert un investissement simultané dans la formation des acteurs, l'aménagement des conditions matérielles de l'enseignement et la valorisation d'une culture pédagogique universitaire reconnaissant la compétence communicative comme dimension essentielle du métier d'enseignant-chercheur, une culture qui devra aussi irriguer les nouveaux organes de gouvernance créés par la loi n° 59.24.

Des recherches empiriques et inductives approfondies, combinant approches quantitatives et qualitatives, notamment de terrain, demeurent nécessaires pour nuancer ou confirmer les tendances dégagées ici par filière et par établissement, documenter finement les pratiques communicatives dans les différentes universités marocaines, et mesurer l'impact de la réforme récente et des interventions pédagogiques sur la qualité des apprentissages. C'est à cette condition que la science de la communication pédagogique pourra pleinement contribuer à l'amélioration du système universitaire marocain.

Contribution de l'auteure : Ghita Derkaoui, auteure unique, a conçu l'étude, conduit la revue de littérature, rédigé et validé l'intégralité du manuscrit.

Financement : Aucun.

Conflits d'intérêts : Aucun.

Disponibilité des données : Cet article étant une synthèse critique de la littérature, il ne repose sur aucune donnée empirique originale ; toutes les sources mobilisées sont référencées ci-dessous.

6. RÉFÉRENCES

- Banque mondiale. (2023, 14 décembre). Morocco drives transformative impact for higher education and scientific research with World Bank support [Communiqué de presse]. <https://www.worldbank.org>
- Baethge, C., Goldbeck-Wood, S., & Mertens, S. (2019). SANRA, a scale for the quality assessment of narrative review articles. *Research Integrity and Peer Review*, 4(5). <https://doi.org/10.1186/s41073-019-0064-8>
- Belahrache, A., & Lamihi, A. (2023). La communication pédagogique médiatisée : atouts et défis en classe de langue. *Conhecimento & Diversidade*, 15(39), 437–450.
- Berbaum, J. (1991). Développer la capacité d'apprendre. ESF éditeur.
- Charlier, B., & Peraya, D. (Éds.). (2003). Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur. De Boeck.
- Commission Spéciale sur le Modèle de Développement. (2021). Le Nouveau Modèle de Développement : libérer les énergies et restaurer la confiance pour accélérer la marche vers le progrès et la prospérité pour tous. Commission Spéciale sur le Modèle de Développement.
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS). (2015). Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion : Vision stratégique de la réforme 2015–2030. CSEFRS.
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS). (2019). Enseignement au temps de COVID au Maroc. CSEFRS.
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS). (2021). Rapport annuel sur l'état et les perspectives du système d'éducation et de formation. CSEFRS.
- Eneau, J. (2008). De l'autonomie de l'apprenant à l'autoformation : perspectives américaines et francophones. *Savoirs*, 16, 9–50. <https://doi.org/10.3917/savo.016.0009>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410–8415.

- Karroum, M. C. (2025). Enseigner la communication et les compétences douces en français à l'université : quel contenu et comment faire ? *Ataa Journal of Studies and Research*, 12, 262–284.
- Lebrun, M. (2007). Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation ? (2^e éd.). De Boeck.
- Miled, A. (2014). La communication pédagogique dans l'enseignement supérieur : entre transmission et interaction. *Revue Tunisienne de Communication*, 65, 12–28.
- Moutia, A. (2021). La reconfiguration du triangle pédagogique dans l'enseignement du module de « communication professionnelle » pendant la pandémie de COVID-19 : cas des étudiants de la licence professionnelle-option PC, ENS-UCAM. *Didaskein*, 2(1), 120–137.
- Mucchielli, A. (2006). Théorie systémique des communications : études de cas. Armand Colin.
- Noui, R. (2020). Higher education between massification and quality. *Higher Education Evaluation and Development*. <https://doi.org/10.1108/HEED-04-2020-0008>
- Oulmaati, K., Ezzahri, S., & Samadi, K. (2017). Usage des TIC et apprentissages des étudiants inscrits en études islamiques à l'Université Abdelmalek Essaadi. *Revue Internationale de Technologie Pédagogique Universitaire*, 14(1), 40.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès*, 25, 153–167. <https://doi.org/10.4267/2042/14983>
- Royaume du Maroc. (2000). Dahir n° 1-00-199 du 19 mai 2000 portant promulgation de la loi n° 01.00 portant organisation de l'enseignement supérieur. Bulletin officiel. <https://www.sgg.gov.ma>
- Royaume du Maroc. (2019). Loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique. Bulletin officiel n° 6805. <https://www.sgg.gov.ma>
- Royaume du Maroc. (2026). Loi n° 59.24 relative à l'enseignement supérieur, à la recherche scientifique et à l'innovation. Bulletin officiel, édition générale. <https://www.sgg.gov.ma>
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. University of Illinois Press.
- Syndicat National de l'Enseignement Supérieur (SNESup). (2025–2026). Communiqués du bureau national relatifs au projet de loi n° 59.24 [Communiqués officiels, 14 septembre 2025 - mars 2026]. SNESup.
- Toumi, N. (2017). Pratiques communicatives dans les universités marocaines : entre tradition et modernité. *Revue Marocaine de Sciences de l'Éducation*, 4, 45–62.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad. ; ouvrage original publié en 1934). La Dispute.



How to cite this article: Ghita Derkaoui. LA COMMUNICATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU MAROC : ENJEUX, PRATIQUES ET PERSPECTIVES DE RÉFORME. *Am. J. innov. res. appl. sci.* 2026, 23(3): 53-59. DOI: 10.5281/zenodo.22924122

This is an Open Access article distributed in accordance with the Creative Commons Attribution Non-Commercial (CC BY-NC 4.0) license, which permits others to distribute, remix, adapt, build upon this work non-commercially, and license their derivative works on different terms, provided the original work is properly cited and the use is non-commercial. See:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
<https://zenodo.org/uploads/22924122>