

دورية علمية مغربية محكمة ومفهرسة متخصصة في سوسيولوجيا التربية

سوسيولوجيا النظام التعليمي

اللغة والتواصل في زمن الذكا، الاصطناعي

المدير ورئيس التحرير
الدكتور، الصديق الصادقي العماري

أكتوبر
2025
المجلد (02)
العدد (20)



2025
مجلد (02)
العدد (20)



مجلة كراسات تربوية

دورية علمية محكمة ومفهرسة، متخصصة في سosiولوجيا التربية

سوسيولوجيا النظام التعليمي:
اللغة والتواصل في زمن الذكاء الاصطناعي

المجلد 02، العدد (20)،

أكتوبر 2025

مجلة كراسات تربوية

الموضوع: سوسيولوجيا النظام التعليمي: اللغة والتواصل في زمن الذكاء الاصطناعي

المجلد 02، العدد (20)، أكتوبر 2025

المدير ورئيس التحرير: د. الصديق الصادقي العماري

البريد الإلكتروني: majala.korasat@gmail.com

رقم الهاتف: +212 664 90 63 65

رقم الإيداع القانوني: Dépôt Légal: 2016PE0043

ردمد: 2508-9234

مطبعة: رؤى برينت ROA PRINT SARL

العنوان: رقم 873، شارع محمد الخامس، تجزئة سيدي عبد الله - سلا

Nº 873, Av. Mohammed V, Lot. Sidi Abdellah - Salé

الهاتف: 06.60.66.51.59 / 05.37.87.33.72

البريد الإلكتروني: roaprint22@gmail.com

مجلة كراسات تربوية مفهرسة في إطار الشراكة مع المركز الوطني للبحث العلمي والتقني في المغرب، كما أنها مفهرسة في مركبات البحث العالمية التالية.



منصة المجلة على الرابط التالي:

<https://journals.imist.ma/index.php/korasat>

مجلة دراسات تربوية

دورية محكمة متخصصة في سosiولوجيا التربية
- المجلد 02، العدد (20)، أكتوبر 2025 -

المدير ورئيس التحرير :
د. الصديق الصادقي العماري

هيئة التحرير:

- | | |
|--------------------|-------------------------|
| د. عبد الإله تنافت | د. صابر الهاشمي |
| د. صالح نديم | د. محمد الصادقي العماري |
| ذ. مصطفى مزياني | ذ. مصطفى بلعيدي |
| | ذ. محمد حافيظي |

لجنة المراجعة والتدقیق اللغوي:

- | | |
|--|---|
| د. سعاد اليوسفي
اللغة العربية وأدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط | د. رشيدة الزاوي
اللغة العربية، المركز الجبوي لمهن التربية والتكون، الرباط |
| د. محمد مرشد
علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية
سايس فاس | د. الزهرة شلاط،
اللغة الفرنسية، الكلية المتعددة التخصصات،
الرشيدية |
| د. نعيمت بعلوبي
اللغة العربية والتواصل تخصص لسانيات،
كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس، فاس | د. محمد كريم
تخصص السانيات،
جامعة محمد الأول بوجدة، المغرب |
| د. صالح نديم
تخصص اللغة والتواصل، الأكاديمية الجبوبية
لتربية والتكون درعة تافيلالت | د. عبد الرحيم دحاوي
المركز الجبوبى لمهن التربية والتكون جهة
درعة تافيلالت |

اللجنة العلمية:

- د. محمد الدربيج، علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب.
د. بن محمد قسطاني، علم الاجتماع، جامعة مولاي إسماعيل، مكناس، المغرب.
د. مولاي عبد الكريم القنبعي، علم الاجتماع، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
د. عبد الرحيم العطري، علم الاجتماع، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب.
د. عبد اللطيف كدای، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب.
د. إبراهيم حمداوى، علم الاجتماع، جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المغرب.
د. عبد القادر مهدي، علم الاجتماع، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
د. عبد الحق البكوري، علم الاجتماع، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب.
د. عبد الغنى زيانى، علم الاجتماع، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
د. مولاي إسماعيل علوى، علم النفس، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
د. سعيد كريمى، المسرح وفنون الفرجة، جامعة مولاي إسماعيل، مكناس، المغرب.
د. محمد حجاوى، الفلسفة، جامعة مولاي إسماعيل، مكناس، المغرب.
دة. بشرى سعیدی، أدب حديث، جامعة مولاي إسماعيل، مكناس، المغرب.
د. نور الدين المصوري، علم الاجتماع، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
د. عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا التربية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الجديدة، المغرب.
د. سرمد جاسم محمد الخزرجي، علم الاجتماع والأنثروبولوجيا، دولة العراق.
دة. عزيزة خرازي، علم الاجتماع، جامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال، المغرب.
د. محمد خالص، علم الاجتماع، جامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال، المغرب.
د. أشرف عمر حجاج بريخ، مناهج وطرق التدريس، دولة فلسطين.
د. عبد الفتاح الزاهيدي، علم الاجتماع، جامعة عبد المالك السعدي، طوان، المغرب.
د. رشيد بنسيد، الفلسفة، جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المغرب.
د. فريد أمغضشو، اللغة العربية وأدابها ودينكتيكها، مركز تكوين المفتتحين، الرباط، المغرب.
د. عبد المالك بوزكراوى، علم الاجتماع، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
د. مريم بوزيانى، سوسيولوجيا التربية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
د. بلال داود، اللغة العربية، جامعة الحسن الثاني، الدار البيضاء، المغرب.
د. حسن تاج، علم الاجتماع، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب.
د. صابر الهاشمى، اللسانيات، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب.
د. محمد كريم، اللسانيات، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب.
د. مصطفى جبور، الفلسفة، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب.
د. إبراهيم بلوح، علم الاجتماع، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
د. محمد ضريف، تخصص الإدارة والقانون في المجال التربوي، المغرب.
دة. خلود لبادي، تخصص علوم ثقافية، دولة تونس.

للتواصل أو المشاركة بآبحاثكم ودراساتكم:
Majala.korasat@gmail.com
+212664906365

المحتويات

1.....	تقديم، تحديات المدرسة المغربية في ظل التغير المرن
	الدكتور الصديق الصادقي العماري
5.....	التمايز في التحصيل الدراسي، مقاربة سوسيولوجية تحليلية
	دة. للا خديجة الحمداني
17.....	العنف المدرسي بال المغرب. دراسة تحليلية ومقارنة تربوية
	د. عبد المجيد المسكيني
29.....	العنف بالوسط المدرسي بين المعالجة القانونية والمقاربة التربوية
	دة. حياة فخور
45.....	الاستعارة التصورية وتعزيز التفكير الإبداعي والتعلم الفعال
	ذ. حسن صوري
57.....	المنهاج الدراسي للسلك الابتدائي بالمغرب، التحديات والبدائل الممكنة
	عبد الرحمن بن محمد
	نحو تدريس فعال للنص الحجاجي في ظل المقاربة التواصلية ونظرية الحجاج اللغوي (نص
73.....	ضرورات لا حقوق نموذجاً)
	يوسف محمودي
85.....	المهنة في التكوين الأساس بالمراكم الجهوية للتربية والتكون
85.....	المفهوم والابعاد
	د. محمد فيري
	الأمانة العلمية في زمن البحث الرقمي، البحث الإجرائي بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكون
99.....	موضوعاً
	د. عبد الجبار البدالي
	أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالنضج الانفعالي لدى طلبة المدارس
111.....	الإعدادية في لواء حيطة ..
	لواء خليل دسوقى

ال التربية على قيم البيئة بين المنهاج التعليمي وواقع الممارسة في الحياة المدرسية 123	د. محمد كرام
الدراما التعليمية بوصفها ممارسة فنية لإنتاج الوعي، نحو فلسفة تربوية جديدة للفنون في المدرسة 133	
حسناء لوشيني / الدكتورة أمل بنويس / الدكتور الحبيب ناصري	
ال التربية على الكوريغرافيا، تجربة المهرجان الوطني للكوريغرافيين الشباب بال المغرب 143	منى الغماري / الدكتور حسن يوسف
الเทคโนโลยيا والتربية، نحو علم اجتماع تكنو تربوي معاصر 157	العربي بوعلو
آفاق توظيف الذكاء الاصطناعي في الحياة المدرسية من أجل تواصل تربوي فعال 171	محمد شاكر / عمر غضبان / نور الدين ثلاج / محمد الغاشي
التحيزات المعرفية والسلوك الرقمي في زمن الذكاء الاصطناعي (دراسة تحليلية) 185	يونس بوغبيد
استثمار الذكاء الاصطناعي التوليدية في تجويد تدريس علوم اللغة العربية بالتّعليم الثانوي التأهيلي - مقاربة تحليلية 201	ياسين دحو
اللّمّيـد المـغـرـبـي في زـمـنـ الرـقـمـنةـ، نحو إـعادـةـ تـشـكـيلـ الثـقـافـةـ المـدـرـسـيـةـ 215	د. عبد العزيز كور / د. محمد أوباحو
الدرس الفلسفـيـ وـتـحدـيـاتـ العـصـرـ التـقـنـيـ، العـبـودـيـةـ الرـقـمـيـةـ وـمـطـلـبـ اـسـتـبـاتـ الفـكـرـ النـقـديـ 231	د. احمد الشبلي
مـنـ الـحـزـنـ وـالـفـرـحـ إـلـىـ الـعـانـأـ وـالـاسـتـمـتـاعـ، بـحـثـ فـيـ نـظـرـيـةـ الـانـفـعـالـاتـ فـيـ فـلـسـفـةـ سـبـيـنـوـزاـ 243	د. رشيد ابن السيد
توظيف الوسائل التكنولوجية في الدعم التربوي: مادة التاريخ والجغرافيا نموذجا 255	حافظ أخراز / عبد الرحيم أخراز
تأثير الإشهار التلفزي على المتلقى - دراسة تحليلية 269	ذ. عزالدين القدري
التعدد اللغوي بالمغرب وأثره على تعلم اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية 279	د. سعيد السعدي

تعليمية اللغة في ضوء اللسانيات المعرفية: مقاربة نظرية وتطبيقية من منظور مخطط الصورة والاستعارة التصورية 289.....	محمود بنطاطة
الشعر وظلال الاستعارة الكبرى: قراءة شعرية هيرمينوخيقية في ديوان "يقظة الصمت" لـ محمد بنيس 303.....	الحسين بننادة
تدريسية اللغة والأدب في المشروع التربوي للدكتور محمد بازي - إشكالات وآفاق - 315.....	د. عاديل البقالى
الفكر التربوي الإسلامي، حجة الإسلام أبو حامد الغزالى(505هـ) نموذجا 329.....	د. محمد الصادق العماري
التقويم التشخيصي في مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوى الإعدادي 343.....	
معاير البناء وأليات الاستثمار 343.....	
	د. عبد النبي فنان
تأملات في ملامح من النفس المغربي في ديوان الضروسية لأحمد المعاوى المجاخى 357.....	د. جواد الزروقى
مراجعة كتاب: "المقاصد العليا للتربية والتعليم، نحو بناء عالم نظرية تربوية" الدكتور مصطفى حضران 375.....	
	اعداد: رضوان العمراني



Revue Brochures Éducatives

Revue scientifique à comité de lecture et indexée
Spécialisée en sociologie de l'éducation

SOCIOLOGIE DU SYSTEME EDUCATIF : **Langage et Communication à l'ère de** **l'Intelligence Artificielle**

Volume 02, Numéro (20), Octobre 2025

Revue Brochures Éducatives

Sujet: Sociologie du système éducatif: Langage et Communication
à l'ère de l'Intelligence Artificielle

Volume 02, Numéro (20), Octobre 2025

Réalisateur et Rédacteur en Chef: Dr. SEDDIK SADIKI AMARI

Email: Majala.Korasat@gmail.com

Tél.: +212664906365

Dépôt Légal: 2016PE0043

ISSN: 2508-9234

Imprimerie: ROA PRINT SARL

Adresse : 873, Av. Mohammed V, lot. Sidi Abdellah, Salé-Maroc.

Tél.: +212537873372 / +212660665159

Email: roaprint22@gmail.com

**La Revue Brochures Éducatives est indexée en partenariat avec
Le Centre National pour la Recherche Scientifique et Technique du Maroc.
Elle est également indexée dans les moteurs de recherche internationaux suivants:**



La plateforme de la Revue se trouve au lien suivant:

<https://journals.imist.ma/index.php/korasat>

Sommaire

Dependence and resilience: the contrasting effects of Structural Adjustment Plans on the Moroccan education system (1983-1999)	1
☞ Imad TOURABI	
Optimisation de la charge cognitive à travers le pragmatème	13
☞ Itto MELLOUKI / ☞ Dr. Brahime LAROUZ	
Questionner l'articulation entre l'éducation et la violence de genre en situation de handicap	27
☞ Pr Bouchra Haddou Rahou / ☞ Pr Khadija Zouitni	
L'influence des représentations sociales des langues d'enseignement sur les pratiques pédagogiques	39
☞ BELKAS Samir / ☞ Dr. Souad Oussikoum	
L'interdisciplinarité: Un Pilier pour l'Enseignement des Langues à l'école marocaine .	51
☞ MERHARI Ismail	
Enseignement de la langue amazighe au Maroc: acquis et défis	63
☞ Rachid ACHAHOOUN	
Analyse des besoins des enseignants du primaire en intégration des TICE dans la région Fès-Meknès: Vers un système de formation continue adapté	77
☞ ANAS EL BERKOUKI	
Les résidences fermées et sécurisées: vers l'émergence d'un modèle marocain d'espace défendable?	93
☞ Dr. AIT LAHCEN LAHCEN	
Ingénierie de formation fédérale et employabilité des jeunes cadres dans le football marocain.	107
☞ Salma ARICH / ☞ Moulay Smail HAFIDI ALAOUI	
La place du développement durable dans le sport: étude de cas les sports nautiques au Maroc	119
☞ Rime El Hiani	

Questionner l'articulation entre l'éducation et la violence de genre en situation de handicap

Questioning the articulation between education and gender-based violence in disability contexts

☞ Pr Bouchra Haddou Rahou¹

☞ Pr Khadija Zouitni¹

Université Mohammed V de Rabat¹

Résumé

Objectif: Le présent article se propose d'interroger l'articulation entre l'éducation et les violences de genre en situation de handicap

Problème: Les femmes en situation de handicap sont particulièrement exposées aux comportements violents à cause de la «double vulnérabilité» et du «moindre pouvoir» que leur confère leur statut de femme et handicapée.

Méthode: Notre démarche s'inscrit dans une perspective intersectionnelle qui analyse les relations entre genre, handicap, violence, et éducation

Conclusions: L'article souligne la nécessité de repenser les approches éducatives pour qu'elles soient à la fois conscientisantes, émancipatrices et transformatrices

Mots clés: Education inclusive, éducation émancipatrice, violence de genre, handicap, transformation sociale

Abstract

Objective: This article aims to examine the intersection between education and gender-based violence in the disability context

Problem: Women with disabilities are particularly vulnerable to violent behavior because of the “double vulnerability” and “less power” inherent in their status as women and persons with disabilities.

Method: Our approach adopts an intersectional perspective to examine the interconnections between gender, disability, violence, and education

Conclusions: the article underlines the necessity of rethinking educational approaches so to be both awareness-raising, emancipatory, and transformative.

Keywords: Inclusive education, emancipatory education, gender-based violence, disability, social transformation

Introduction

Le concept «violence» provient, étymologiquement, du mot latin violentia, qui signifie «véhémence», une force passionnée et incontrôlée. Le mot vis désigne la force tandis

que le verbe *violare* signifie «violer une loi». De ce fait, la violence suppose un comportement transgressif, oppressant et abusif. Le sens de la violence dépend largement du contexte dans lequel elle s'exerce et de celui qui la subit revêtant ainsi de multiples visages : la violence collective, la violence dirigée contre soi, la violence interpersonnelle ou encore la violence de genre qui est parmi les formes les plus répandues.

Les violences de genre désignent les violences que les femmes et les filles subissent d'abord et avant tout à cause de leur sexe et de leur identité de genre dans la société. L'Organisation des Nations Unies (1993), la définit comme étant: «tous actes de violence dirigés contre le sexe féminin, et causant ou pouvant causer aux femmes un préjudice ou des souffrances physiques, sexuelles ou psychologiques, y compris la menace de tels actes, la contrainte ou la privation arbitraire de liberté, que ce soit dans la vie publique ou dans la vie privée...».⁽¹⁾

C'est un problème croissant qui touche les femmes et les filles dans toutes les sociétés, classes sociales et groupes culturels. Selon les estimations mondiales, environ une femme sur trois (soit environ 736 millions de femmes) a subit des violences physiques et/ou sexuelles au cours de sa vie (OMS, 2021). En plus qu'elles constituent une atteinte aux droits fondamentaux et un obstacle à l'exercice de libertés (Sinko et Arnault, 2020), les violences de genre influent sur la santé des femmes et leur bien-être avec des répercussions qui peuvent être aiguës et immédiates, de longue durée et chroniques voire mortelles.

Ce phénomène complexe et occulté, est encore plus préoccupant quand il touche les femmes en situation de handicap. Etant plus exposées à la dépendance, aux préjugés et à la marginalisation, les femmes en situation de handicap courrent un risque culminant d'être maltraitées et violentées soit par les proches, les amis ou le personnel soignant (Iudici et al., 2019). Fréquemment passés sous silence ou minimisés, ces actes sont, dans une large mesure, sous-tendus par la persistance des stéréotypes sociaux dévalorisants à l'égard des femmes en situation de handicap. De fait, en façonnant les représentations sociales, les affects et les pratiques individuelles et collectives, l'éducation peut jouer un rôle structurant dans la restriction des risques liés à l'émergence des comportements

⁽¹⁾Déclaration universelle sur l'élimination des violences à l'encontre des femmes.

violents et d'attitudes discriminatoires, contribuant ainsi à transformer les normes sociales sous-jacentes.

Le présent article se propose d'analyser, dans un premier temps, les dynamiques complexes à l'intersection de la violence de genre et du handicap en mettant en évidence leurs imbrications et leurs implications sociétales. Ensuite, il examine comment une éducation repensée dans une vision inclusive et émancipatrice peut améliorer la conscientisation et la capacité d'agir des femmes en situation de handicap et remettre en question les représentations sociales et les schémas cognitifs dominants.

1. Femme et handicapée: des corps doublement vulnérables

La Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) définit ces dernières comme «celles qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables qui, en interaction avec diverses barrières, peuvent faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres»⁽²⁾.

Par ailleurs, le handicap et la violence de genre sont intrinsèquement liés, tant par leurs facteurs que par leurs conséquences. Dans de nombreuses situations, les femmes acquièrent un handicap à la suite de violences basées sur le genre, qu'elles soient physiques ou sexuelles, de violations des droits sexuels et reproductifs, ou encore à cause des risques liés à la maternité. De même, si les personnes en situation de handicap, quel que soit leur sexe, sont particulièrement vulnérables aux abus et aux violences, les femmes en situation de handicap le sont encore plus en raison du «double vulnérabilité» et du «moins pouvoir» que leur confère leur statut de femme et de personne handicapée (Katsui et Mojtabahedi, 2015).

Elles sont au moins deux à trois fois plus susceptibles que les autres femmes de subir des violences et dix fois plus exposées à la violence sexuelle (OMS, 2014). De surcroit, elles peuvent endurer d'autres formes de violence et de victimisation qui ne sont pas uniquement fondées sur le genre, bien qu'elles puissent être aggravées par ce dernier. A cause de leur double vulnérabilité, ces femmes font face à un éventail plus large de vio-

⁽²⁾United Nations General Assembly, Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Resolution A/RES/61/106

lences émotionnelles, physiques et sexuelles de la part de leurs proches, y compris leur famille et leurs amis, de leurs prestataires de soins de santé et d'étrangers (Nixon, 2009 ; Iudici et al., 2019). Leur forte vulnérabilité aux violences sexuelles les expose davantage aux avortements et à la stérilisation forcée et aux infections sexuellement transmissibles. Ainsi, la situation de handicap amplifie non seulement les risques de violence mais aussi ses effets.

2. Violences de genre en situation de handicap: lecture intersectionnelle d'un fait systémique

Pour comprendre le phénomène de la violence envers les femmes en situation de handicap, il est essentiel d'aborder ses aspects sociaux, culturels et institutionnels à travers une perspective critique et multidisciplinaire. Il s'agit d'un fait social qui s'inscrit dans une dynamique systémique ne résultant pas uniquement des situations individuelles. La violence à l'égard des femmes en situation de handicap serait alors le fruit des interactions entre plusieurs systèmes environnementaux imbriqués, chacun favorisant l'éclosion ou le maintien de la violence de manière directe ou indirecte (Bronfenbrenner, 1979). Autrement dit, ces violences s'inscrivent dans une intrication de facteurs personnels, relationnels, institutionnels et sociétaux.

En effet, bien que la violence de genre prenne des formes diverses en fonction des contextes socioculturels et politiques, elle reste, principalement, le produit de rapports de pouvoir déséquilibrés entre les hommes et les femmes. La place des femmes dans la société et les violences auxquelles elles sont confrontées sont le fruit d'un système maintenu par des institutions et des acteurs sociaux qui participent à la reproduction des rapports de domination et de violence. Par leur rôle dans la transmission de valeurs patriarcales, ces institutions ont contribué à la normalisation et à l'acceptation des comportements violents en renforçant ainsi la position subordonnée des femmes dans l'espace public et privé.

Par ailleurs, les personnes qui recourent à la violence à l'encontre des femmes ont souvent une capacité à repérer celles qui leur semblent plus vulnérables. En raison de leur isolement social ou de leur incapacité à porter plainte ou à se défendre, les femmes en situation de handicap sont souvent plus susceptibles de subir des abus et des actes d'agression. Leur handicap imprègne leurs rapports à la violence de façon très spéci-

fique, les facteurs comme le manque d'autonomie, la diminution de défense personnelle, les stéréotypes sociaux et les exclusions socio-économiques, semblent les rendre particulièrement vulnérables à divers types d'abus en comparaison avec les femmes non handicapées (Sandra et Neepa Ray, 2010).

D'un autre côté, et en raison de leur handicap, ces femmes auraient moins de chances de scolarisation et d'accès à l'emploi, et seraient ainsi plus exposées à la pauvreté et à l'isolement social que les femmes non handicapées (Brownridge, 2006). En outre, les risques accrus auquel le handicap les rend vulnérables découlent d'une perception dévalorisante de la société. La conjonction des stéréotypes portant au handicap avec ceux portant au genre peut exacerber la violence ou donner lieu à des maltraitances spécifiques. Considérées comme impuissantes physiquement, sans défense et intrinsèquement vulnérables, elles deviennent la cible de certains types spécifiques de violences comme le refus de leur fournir du matériel, des aides et des médicaments ou le fait de les laisser dans des positions physiquement inconfortables pendant de longues périodes (McCarthy et al., 2017).

La dépendance physique, économique et sociale des femmes en situation de handicap constitue aussi un facteur de risque majeur en matière de violence de genre. En raison de cette dépendance, elles pourraient se retrouver enfermées dans des relations abusives ou négligentes vu leur dépendance physique et financière des personnes censées les aider qui deviennent elles-mêmes les auteurs de ces violences.

Etant donné le caractère multifactoriel et la complexité de ce phénomène, une approche globale et holistique est nécessaire impliquant un continuum d'actions interconnectées, où les initiatives de prévention et de réponse se complètent et s'appuient mutuellement. L'éducation constitue un élément clé de cette approche en remodelant les représentations, les attitudes et les comportements collectifs à l'égard des femmes en situations de handicap, et en dotant les individus des compétences nécessaires leur permettant de reconnaître la violence de genre et d'y répondre lorsqu'elle se produit.

3. Penser l'éducation : des fondements classiques aux conceptions contemporaines

Les conceptions de l'éducation n'ont cessé d'évoluer depuis l'antiquité. Pour Socrate, l'enseignant est un maïeuticien qui aide à la naissance des savoirs. En incitant les apprenants à se questionner sur leur propre existence et leur propre conduite, l'enseignant les soutient dans leur recherche de la conscience de soi qui est essentielle pour une vie épanouissante. Pour Platon, l'éducation est élitiste, elle a pour fonction de séparer les élèves et de les instruire en fonction de leurs aptitudes afin que les plus qualifiés soient aptes à occuper des postes clés dans la classe dirigeante.

Aristote considère qu'un bon équilibre entre le développement de l'intelligence, de la morale et de la physique permet à l'éducation de former des membres vertueux de la société. L'éducation à Rome a été influencée par la philosophie de Quintilien qui, anticipant déjà les principes de l'éducation moderne, accorde une importance particulière à l'éloquence et la pédagogie adaptée à l'enfant. En moyen âge, l'éducation est contrôlée par les institutions religieuses en prônant un enseignement axé sur la théologie. À l'ère de la Renaissance, et en réponse à cette éducation médiévale trop rigide, les humanistes tel qu'Erasme et Montaigne, encouragent une éducation douce, susceptible de libérer les esprits et former des citoyens éclairés. Au siècle des Lumières, Rousseau avec son livre Emile trace les contours d'une éducation naturelle de l'enfant qui cultive son autonomie et respecte son développement naturel. Enfin, dans les approches modernes, notamment avec Dewey, Freinet..., l'accent est mis sur l'apprentissage actif et la personnalisation de l'éducation.

Sur le plan sociologique, Emile Durkheim appréhende l'éducation comme fait social qui vise à socialiser l'individu à travers la transmission et l'intériorisation des valeurs et des normes collectives afin de maintenir l'ordre social alors que Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron critiquent son rôle dans la reproduction de la culture et de l'ensemble du système social.

Pour les bélavioristes, le principal objectif de l'éducation est la transformation du comportement. Cette théorie comportementale considère la connaissance comme un répertoire de comportements façonnés et maintenus par le renforcement. Dans ce sens, Skinner (1953) a mis l'accent sur la manière dont les comportements peuvent être con-

trôlés et modifiés par des stimuli environnementaux. Sa théorie, basée sur le conditionnement opérant, affirme que les comportements sont appris et maintenus par le renforcement et la punition. La théorie cognitive de l'apprentissage, quant à elle, préconise que les différents processus concernant l'apprentissage peuvent être expliqués en analysant les processus mentaux.

L'objectif de l'éducation, serait ainsi, de modifier les schémas cognitifs des apprenants en passant par le traitement interne de l'information plutôt que par la simple réponse à un stimulus externe. Par ailleurs, la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1977), qui est souvent décrite comme une conception conciliatrice entre le behaviorisme et la théorie cognitive, repose sur l'idée selon laquelle nous apprenons grâce à nos interactions avec les autres dans un contexte social. Elle suggère que l'apprentissage chez l'individu se produit principalement à travers trois mécanismes interconnectés: l'observation, l'imitation et la modélisation des comportements d'autrui. Les conceptions constructivistes, qui trouvent leurs racines dans les travaux de Bruner (1961), Vygotsky (1962) et Piaget (1970), exposent un apprentissage influencé par le contexte dans lequel une idée est enseignée ainsi que par les croyances et les attitudes des apprenants.

Enfin, Philippe Meirieu (2001) met en évidence l'éducabilité⁽³⁾ comme principe éthique de l'acte éducatif. Sa pensée éducative part d'une position éthique et égalitaire et d'un engagement en faveur de l'émancipation par l'apprentissage. Dans le sillage de cette perspective émancipatrice, Paulo Freire (1974) met l'accent sur la transformation sociale en préconisant une éducation libératrice plutôt qu'oppressive. Sa philosophie éducative vise à autonomiser les apprenants, en particulier les personnes marginalisées dans le cadre d'un processus de conscientisation et de transformation sociale.

4. Prévenir, émanciper et transformer par l'éducation

Les femmes en situation de handicap vivent généralement dans des situations d'exclusion et de marginalisation accrues qui les rendent plus vulnérables et les exposent davantage à diverses formes de violences. Ces violences sont renforcées par un ensemble

⁽³⁾Selon Philippe Meirieu, L'éducabilité est le postulat selon lequel tout enfant et tout être humain est éducable et qu'on peut le faire progresser

de pratiques et de règles structurelles et sociales qui les déshumanisent et les privent de leurs droits. A cet égard, une éducation repensée dans une vision émancipatrice et inclusive contribuera à la reconnaissance, la protection et la dignité des femmes en situation de handicap.

Dans cette optique, l'éducation offre des espaces propices à l'apprentissage pour la déconstruction des mécanismes de violence et la promotion de valeurs de paix et de tolérance. Ainsi, à travers un processus dynamique, continu et permanent, l'éducation cherche à instaurer des espaces non violents où le dialogue, l'écoute active et le respect des diversités sont au cœur des interactions. Dans la lignée de la conception de John Dewey (1916), c'est une éducation qui se fixe pour objectif de former des individus réfléchis, critiques et socialement engagés contre la violence de genre en situation de handicap. L'éducation devient ainsi un espace de socialisation qui remet en question les représentations sociales et les schémas cognitifs préexistants à travers une «déprogrammation», permettant l'intériorisation de nouvelles normes et valeurs (Mayor cité par Monclús, 2008).

En tant qu'agents de socialisation, les établissements d'enseignement ne doivent pas devenir des institutions de reproduction sociale comme critiqués par Bourdieu et Passeron (1970). Pour cela, ils doivent contribuer à la déconstruction des stéréotypes et des normes sociales, en l'occurrence ceux liés au genre et au handicap. Les apprenants seraient ainsi capables de repérer les discours en faveur des violences de genre en situation de handicap, notamment ceux véhiculés par les médias, les réseaux sociaux et les milieux familiaux.

En outre, l'enseignant dans sa posture de modèle de comportement, dans le sens de Bandura, joue un rôle clé dans ce processus de socialisation et de transformation sociale. Ses comportements et ses attitudes face aux discriminations et des violences à l'égard des femmes en situation de handicap influencent l'apprentissage de ses élèves et contribuent à la formation de pratiques sociales égalitaires inclusives. A cet égard, la théorie de l'apprentissage social de Bandura stipule qu'une grande partie de l'apprentissage humain se fait en observant les autres, en particulier les modèles, puis en reproduisant leurs actions.

Le débat autour du rôle des enseignants souligne l'influence prépondérante des valeurs et des croyances sur leur pratique et sur le façonnement des expériences d'apprentissage. Le concept d'habitus de Bourdieu permet de comprendre cette interconnexion. En effet, l'habitus professionnel des enseignants est structuré par les expériences et les circonstances passées en lien avec la violence de genre et handicap, en même temps, il n'est pas immuable mais évolue, structurant leurs pratiques présentes et futures. Ceci met en évidence le rôle déterminant de la formation des enseignants en matière des droits des femmes en situation de handicap et de lutte contre la violence.

Etant donné leur contact étroit avec les élèves, les enseignants sont dans une position unique pour mettre en œuvre une prévention primordiale. Cela implique d'avoir à disposition des curriculums sensibles à la question de la violence de genre et son intersection avec le handicap. A cet égard, il convient de mettre en œuvre des programmes spécialisés qui, en inculquant aux élèves la non-discrimination et l'inclusion, renforcent les compétences de ces derniers à s'engager dans des relations respectueuses, saines et équitables avec leurs pairs notamment celles en situation de handicap. Ces compétences psychosociales ne peuvent se développer et se renforcer qu'à travers une approche socioconstructiviste qui permettrait aux élèves de construire leurs connaissances, leurs attitudes et leurs comportements à travers l'interaction avec leur environnement.

Par ailleurs, l'éducation peut considérablement promouvoir l'autonomisation des femmes en situation de handicap, leur fournissant des repères sur leurs droits civiques mais aussi sur la manière d'accéder à certains services comme la santé ou le soutien psychologique. Sa finalité est de les former, de les valoriser pour qu'elles puissent acquérir confiance en elles, élargir leurs réseaux sociaux et avoir une meilleure capacité à utiliser les informations et les ressources ce qui, à son tour, peut avoir un effet protecteur contre la violence de genre. Des données empiriques ont démontré qu'une prolongation de la scolarité est corrélée à une régression significative des probabilités d'être à la fois victime et auteur d'agressions physiques et sexuelles (Plan International Because I am a Girl, 2012).

Dans leur vision émancipatrice, ces actions éducatives promeuvent l'autonomie et l'affirmation de soi, ainsi que la capacitation des femmes en situation de handicap face

aux réalités injustes et discriminatoires. Cette vision est en rupture avec les approches restrictives qui, en leur apprenant à "rester en sécurité", peuvent en fait avoir des effets négatifs, car elles placent la responsabilité d'éviter la violence sur les victimes potentielles plutôt que sur les auteurs, renforçant ainsi l'idée selon laquelle il incombe à ces dernières de se comporter de manière à "éviter" la violence.

Pour Freire (1974), l'émancipation passe par une éducation libératrice fondée sur le dialogue et la prise de parole des opprimées. Cela suppose que les femmes handicapées aient accès à des espaces d'expression, d'écoute et d'analyse critique de leur réalité. Ce processus va au-delà du simple transfert de connaissances pour convoiter la conscientisation⁽⁴⁾ de ces femmes et la promotion des comportements inclusifs et inculquer des valeurs propices à une transformation des attitudes.

Certes, toutes ces interventions sont susceptibles de contribuer à la réduction des violences de genre à l'égard des femmes en situation de handicap. Néanmoins, prises isolément, elles demeurent insuffisantes. Pour que l'éducation soit réellement efficace, elle doit être pensée dans une vision globale et cohérente ne se limitant pas à l'échelle individuelle ou scolaire mais mobilisant également tous les autres niveaux du système social (Bronfenbrenner, 1979)

Dès lors, des initiatives de conscientisation sociale, à travers des campagnes éducatives, peuvent aider à déconstruire les préjugés en remettant en question les croyances profondément ancrées dans la société sur ce qui constitue un comportement approprié envers une fille et une femme en situation de handicap. La dynamisation de ces actions encourage le dialogue sur la violence de genre et le handicap entre les membres de la famille et au sein de la communauté, et permet aux victimes de se sentir habilitées à dénoncer leurs agresseurs sans craindre d'être stigmatisées ou rétribuées

Enfin, une éducation transformatrice ne peut éluder la prise en compte de la question des auteurs de violence. En remettant en question les hypothèses et les attentes qui façonnent et influencent leurs attitudes violentes (Mezirow, 1991), les actions éducatives doivent être pensées dans une vision de responsabilisation et de réhabilitation et en les

⁽⁴⁾ «La conscientisation est un processus par lequel les individus prennent conscience de leur situation sociale, économique et politique, et prennent des mesures pour la transformer». Paulo Freire, *La Pédagogie des opprimés*, p. 70.

amenant à reconnaître les conséquences de leurs actes et s'engager dans des relations égalitaires non violentes.

Conclusion

Loin de se limiter à un simple transfert de connaissances, l'éducation vise à promouvoir des pratiques sociales égalitaires et inclusives en subvertissant les schèmes perceptifs sociaux et en déconstruisant les stéréotypes et les normes profondément engrainés qui continuent de nourrir les violences, de les rendre acceptables, ou moins visibles. En tant que levier de changement social, l'éducation contribue à la sensibilisation aux particularités des vécus des femmes en situation de handicap. Un vécu teinté par une double vulnérabilité, en tant que femme et en tant que personne handicapées. Dans sa vision émancipatrice, elle renforce l'autonomie et l'affirmation de soi, ainsi que la capacitation de ces femmes face à la violence et aux réalités discriminatoires. En outre, garantir l'efficacité de ces actions éducatives, nécessite de les penser dans une vision globale qui s'adresse non seulement aux victimes mais aussi aux auteurs de ces violences et aux différents acteurs du système social.

Références bibliographiques

- Flammarion. (Œuvre originale vers 340 av. -Aristote. (1991). *Éthique à Nicomaque* (J. Tricot, Trad.). GF (C.-J.
- .rsBamisaiye, R. (1989): *A Practical Approach to Philosophy of Education*, Ibadan: AMD Publishers
- .Hall-Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice
- .efficacy: *The exercise of control*. W. H. Freeman-Bandura, A. (1997). *Self*
- C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système* -Bourdieu, P., & Passeron, J. *enseignement*. Éditions de Minuit
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press
- Brownridge. D.A. 2006. Partner violence against women with disabilities: prevalence, risk, and 822-ations. *Violence Against Women* 12(9), 805explan
- 32-Bruner, J. S. (1961). *The act of discovery*. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21
- based violence and unwanted sexual behaviour in Canada, 2018: -Gender Cotter A., Savage L. (2019). rvey of safety in public and private spaces. Statistics Initial findings from the su eng.htm-x/2019001/article/00017-002-<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/85> .Canada
- .Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan
- .Éducation et sociologie. Félix Alcan .(922Durkheim, E. (1
- .Maspero .(1974 : Freire, P. (1970). *Pédagogie des opprimés* (Éd. française
- layered experiences of Ethiopian -Katsui H, Mojtabahedi MC. The intersection of disability and gender: multi .573-act. 2015;25(4):563women with disabilities. Dev Pr
- .Meirieu, P. (2001). *Le choix d'éduquer*. Éthique et pédagogie. ESF éditeur
- .Bass, 1991-*Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey Mezirow, Jack.
- dialisée. Dans A. Monclús et C. Saban Monclús, A. (2008). *L'éducation à la paix dans une société mon* : Barcelone .(44-Coord.), *Educación para la paz. Enfoqueactual y propuestasdidácticas* (Ch. 1, pp. 17) Ediciones CEAC
- dopté Nations Unies. Protocole facultatif à la convention relative aux droits des personnes handicapées (a 160-le 13 décembre 2006) UNGA Res 61/611. Dev. 2006;49(4):158
- Nixon J. (2009). Domestic violence and women with disabilities: Locating the issue on the periphery of 590802535709<https://doi.org/10.1080/0968789-Disability and Society>, 24(1), 77 social movements.
- Organisation mondiale de la santé (OMS) (2014). *Rapport de situation mondial sur la prévention de la* ; Organisation mondiale de la santé : violence. Genève, Suisse
- .Gonthier-Denoël : Piaget, J. (1970). *Psychologie et pédagogie*. Paris
- .ernational (2012). *Because I am a girl: State of the World's Girls* Plan Int

Revue marocaine à comité de lecture et indexée, spécialisée en sociologie de l'éducation

SOCIOLOGIE DU SYSTEME EDUCATIF

Langage et Communication à l'ère de l'IA

Directeur et Rédacteur en chef

Dr Seddik Sadiki Amari