

European Scientific Journal, *ESJ*

November 2021

European Scientific Institute, ESI

The content is peer reviewed

ESJ Social Sciences

November 2021 edition vol. 17, No. 38

The content of this journal do not necessarily reflect the opinion or position of the European Scientific Institute. Neither the European Scientific Institute nor any person acting on its behalf is responsible for the use of the information contained in this publication.

ISSN: 1857-7431 (Online)

ISSN: 1857-7881 (Print)

About the Journal

The “European Scientific Journal”, ESJ is a peer-reviewed and open access journal, which publishes research articles and literature reviews in English, French or Spanish. This monthly issued publication of the European Scientific Institute, ESI embraces a wide range of academic disciplines. Submissions in the area of social sciences, humanities, life sciences, medical and natural sciences are welcome.

Founded in 2010, on European soil, ESJ strives to become a venue for academic attainments from all around the globe. On its way to scientifically sound publications, it connects reviewers and authors from different countries and academic titles, providing knowledge transfer and sharing of best practices. In the past 10 years over 28.000 researchers have published their papers with ESJ.

ESJ supports the researchers in overcoming contemporary barriers. Our effort is to provide decency through a realistic amount of publication charges; Fairness by cutting the timeframe for reviewer selection and first decision; Agility through permanent communication with the authors and reviewers; professionalism through a constant promotion of academic ethics and international impact through support of open science and interdisciplinary research.

Sincerely,

Jovan Shopovski, PhD

European Scientific Journal (ESJ)

Managing Editor

International Editorial Board

Jose Noronha Rodrigues,
University of the Azores, Portugal

Nino Kemertelidze,
Grigol Robakidze University, Georgia

Jacques de Vos Malan,
University of Melbourne, Australia

Franz-Rudolf Herber,
University of Saarland, Germany

Annalisa Zanola,
University of Brescia, Italy

Vayia Karaiskou,
Open University of Cyprus

Robert Szucs,
Szolnok University College, Hungary

Dragica Vujadinovic,
University of Belgrade, Serbia

Pawel Rozga,
Technical University of Lodz, Poland

Mahmoud Sabri Al-Asal,
Jadara University, Irbid-Jordan

Rashmirekha Sahoo,
Melaka-Manipal Medical College, Malaysia

Daniel Barredo,
University Laica Eloy Alfaro de Manabi, Ecuador

Georgios Vousinas,
University of Athens, Greece

Asif Jamil,
Gomal University DIKhan, KPK, Pakistan

Jowati binti Juhary,
National Defense University of Malaysia, Kuala Lumpur, Malaysia

Faranak Seyyedi,
Azad University of Arak, Iran

Abe N'Doumy Noel,
International University of Social Sciences Hampate-Ba (IUSS-HB) Abidjan RCI, Ivory Coast

Majid Said Al Busafi,
Sultan Qaboos University- Sultanate of Oman

Nguyen Thi Hoai Phuong,
Ho Chi Minh City University of Law, Vietnam

Chaudhry Zahid Javid,
Taif University, Saudi Arabia

Dejan Marolov,
European Scientific Institute, ESI

Gloria Esteban de la Rosa,
University of Jaen, Spain

Noor Alam,
Universiti Sains Malaysia, Malaysia

Rashad A. Al-Jawfi,
Ibb University, Yemen

Muntean Edward Ioan,
University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine (USAMV) Cluj-Napoca, Romania

Hans W. Giessen,
Saarland University, Saarbrucken, Germany

Naheed Vaida,
University of Kashmir, India

Frank Bezzina,
University of Malta, Malta

Monika Bolek,
University of Lodz, Poland

Michele Minor-Corriveau,
Laurantian University, Canada

Robert N. Diotalevi,
Florida Gulf Coast University, USA

Daiva Jureviciene,
Vilnius Gediminas Technical University, Lithuania

Mariangela Giusti,
University of Milan - Bicocca, Italy

Anita Lidaka,
Liepaja University, Latvia

Rania Zayed,
Cairo University, Egypt

Louis Valentin Mballa,
Autonomous University of San Luis Potosi, Mexico

Ziad Said,
College of the North Atlantic, Qatar

Lydia Ferrara,
University of Naples, Italy

Byron A Brown,
Botswana Accountancy College, Botswana

Grazia Angeloni,
University "G. d'Annunzio" in Chieti, Italy

Chandrasekhar Putcha,
California State University, Fullerton, CA, USA

Mona Kassem,
National Research Centre, Egypt

Cinaria Tarik Albadri,
Trinity College Dublin University, Ireland

Mahammad A. Nurmamedov,
State Pedagogical University, Azerbaijan

Thomas Fenzl,
Alps-Adria University of Klagenfurt, Austria

Henryk J. Barton,
Jagiellonian University, Poland

Stefanos Spaneas,
University of Nicosia, Cyprus

Assem El-Shazly,
Zagazig University, Egypt

Wei Hao,
Beijing Normal University, China

Saltanat Meiramova,
S.Seifullin AgroTechnical University, Kazakhstan

Rajasekhar Kali Venkata,
University of Hyderabad, India

Nishan Rafi Havandjian,
California Polytechnic State University, USA

Ruzica Loncaric,
Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia

Stefan Vladutescu,
University of Craiova, Romania

Anna Zelenkova,
Matej Bel University, Slovakia

Kevin B. O'Connor,
McGill University, Canada

Billy Adamsen,
University of Southern Denmark, Denmark

Nawab Ali Khan,
Aligarh Muslim University, India

Marinella Lorinzi,
University of Cagliari, Italy

Arfan Yousaf,
Pir Mehr Ali Shah Arid Agriculture University, Pakistan

Bianca Gioia Marino,
University of Naples Federico II, Italy

Franko Milost,
Faculty of Management, Koper, Slovenia

Giuseppe Cataldi,
University of Naples “L’Orientale”, Italy

Daniel Velasco,
Chicago School of Professional Psychology, USA

N. K. Rathee,
Delaware State University, USA

Michael Ba Banutu-Gomez,
Rowan University, USA

Adil Jamil,
Amman University, Jordan

Habib Kazzi,
Lebanese University, Lebanon

Valentina Manoiu,
University of Bucharest, Romania

Henry J. Grubb,
University of Dubuque, USA

Daniela Brevenikova,
University of Economics, Slovakia

Genute Gedviliene,
Vytautas Magnus University, Lithuania

Vasilika Kume,
University of Tirana, Albania

Mohammed Kerbouche,
University of Mascara, Algeria

Adriana Gherbon,
University of Medicine and Pharmacy Timisoara, Romania

Pablo Alejandro Olavegogeochea,
National University of Comahue, Argentina

Raul Rocha Romero,
Autonomous National University of Mexico, Mexico

Oihab Allal-Cherif,
KEDGE Business School, France

Izabela Dembinska,
University of Szczecin, Poland

Driss Bouyahya,
University Moulay Ismail, Morocco

William P. Fox,
Naval Postgraduate School, USA

Rania Mohamed Hassan,
University of Montreal, Canada

Tirso Javier Hernandez Gracia,
Autonomous University of Hidalgo State, Mexico

Alicia Marchant Rivera,
University of Malaga, Spain

Lucia D'Ambrosi,
University of Macerata, Italy

Tilahun Achaw Messaria,
Addis Ababa University, Ethiopia

George Chiladze,
University of Georgia, Georgia

Elisa Rancati,
University of Milano-Bicocca, Italy

Alessandro Merendino,
University of Ferrara, Italy

David L. la Red Martinez,
Northeastern National University, Argentina

Anastassios Gentzoglani,
University of Sherbrooke, Canada

Awoniyi Samuel Adebayo,
Solusi University, Zimbabwe

Milan Radosevic,
Faculty Of Technical Sciences, Novi Sad, Serbia

Berenyi Laszlo,
University of Miskolc, Hungary

Hisham S Ibrahim Al-Shaikhli,
Auckland University of Technology, New Zealand

Omar Arturo Dominguez Ramirez,
Hidalgo State University, Mexico

Francesco Lenci,
Institute of Biophysics, Italy

Hafiz Muhammad Iqbal,
University of the Punjab, Pakistan

Bupinder Zutshi,
Jawaharlal Nehru University, India

Pavel Krpalek,
University of Economics in Prague, Czech Republic

Mondira Dutta,
Jawaharlal Nehru University, India

Evelio Velis,
Barry University, USA

Asma Zaidi,
Kansas City University of Medicine and Biosciences, USA

Mahbubul Haque,
Daffodil International University, Bangladesh

Diego Enrique Baez Zarabanda,
Autonomous University of Bucaramanga, Colombia

Juan Antonio Lopez Nunez,
University of Granada, Spain

Nouh Ibrahim Saleh Alguzo,
Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Saudi Arabia

Ashgar Ali Ali Mohamed,
International Islamic University, Malaysia

A. Zahoor Khan,
International Islamic University Islamabad, Pakistan

Valentina Manoiu,
University of Bucharest, Romania

Fabio Pizzutilo,
University of Bari "Aldo Moro", Italy

Andrzej Palinski,
AGH University of Science and Technology, Poland

Jose Carlos Teixeira,
University of British Columbia Okanagan, Canada

Horst Hanke,
Technical University Darmstadt, Germany

Elpiniki I. Papageorgiou,
Technological Educational Institute of Central Greece, Greece

Enkeleint - Aggelos Mechili,
National and Kapodistrian University of Athens, Greece

Irina Matijosaitiene,
Kaunas University of Technology, Lithuania

Anita Auzina,
Latvia University of Agriculture, Latvia

Martin Gomez-Ullate,
University of Extremadura, Spain

Nicholas Samaras,
Technological Educational Institute of Larissa, Greece

Emrah Cengiz,
Istanbul University, Turkey

Andre Ozer,
University of Liege, Belgium

Francisco Raso Sanchez,
University of Granada, Spain

Simone T. Hashiguti,
Federal University of Uberlandia, Brazil

Tayeb Boutbouqalt,
University, Abdelmalek Essaadi, Morocco

Maurizio Di Paolo Emilio,
University of L'Aquila, Italy

Ismail Ipek,
Istanbul Aydin University, Turkey

Olena Kovalchuk,
National Technical University of Ukraine, Ukraine

Oscar Garcia Gaitero,
University of La Rioja, Spain

Alfonso Conde,
University of Granada, Spain

Mohsen Hanif,
Kharazmi University, Iran

Jose Antonio Pineda-Alfonso,
University of Sevilla, Spain

Jingshun Zhang,
Florida Gulf Coast University, USA

Rodrigue V. Cao Diogo,
University of Parakou, Benin

Salem Marzougui,
ElKef, Tunisia

Tunjica Petrusevic,
Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia

Olena Ivanova,
Kharkiv National University, Ukraine

Marco Mele,
Unint University, Italy

Okyay Ucan,
Omer Halisdemir University, Turkey

Arun N. Ghosh,
West Texas A&M University, USA

Matti Raudjarv,
University of Tartu, Estonia

Cosimo Magazzino,
Roma Tre University, Italy

Susana Sousa Machado,
Polytechnic Institute of Porto, Portugal

Jelena Zascerinska,
University of Latvia, Latvia

Umman Tugba Simsek Gursoy,
Istanbul University, Turkey

Zoltan Veres,
University of Pannonia, Hungary

Vera Komarova,
Daugavpils University, Latvia

Cosmin Stefan Dogaru,
University of Bucharest, Romania

Tiffany T. Boury,
Franciscan University of Steubenville, USA

Salloom A. Al-Juboori,
Muta'h University, Jordan

Stephane Zingue,
University of Maroua, Cameroon

Jawed Iqbal,
National University of Sciences & Technology, Pakistan

Tanzer Celikturk,
Pamukkale University, Turkey

Ruth Erika Lerchster,
Alpen-Adria University Klagenfurt, Austria

Pierluigi Passaro,
University of Bari Aldo Moro, Italy

Georges Kpazai,
Laurentian University, Canada

Claus W. Turtur,
University of Applied Sciences Ostfalia, Germany

Natalia Sizochenko,
Dartmouth College, USA

Michele Russo,
G. D'Annunzio" University of Pescara, Italy

Nikolett Deutsch,
Corvinus University of Budapest, Hungary

Andrea Baranovska,
University of st. Cyrill and Methodius Trnava, Slovakia

Brian Sloboda,
University of Maryland, USA

Murtaz Kvirkvaia,
Grigol Robakidze University, Georgia

Enrique Jerez Abajo,
University of Zaragoza, Spain

Yassen Al Foteih,
Canadian University Dubai, UAE

Marisa Cecilia Tumino,
Adventista del Plata University, Argentina

Luca Scaini,
Al Akhawayn University, Morocco

Aelita Skarbaliene,
Klaipeda University, Lithuania

Efthymios Papatzikis,
Canadian University, Dubai, UAE

Oxana Bayer,
Dnipropetrovsk Oles Honchar University, Ukraine

Onyeka Uche Ofili,
International School of Management, France

Aurela Saliaj,
University of Vlora, Albania

Maria Garbelli,
Milano Bicocca University, Italy

Josephus van der Maesen,
Wageningen University, Netherlands

Claudia M. Dellafiore,
National University of Rio Cuarto, Argentina

Francisco Gonzalez Garcia,
University of Granada, Spain

Mahgoub El-Tigani Mahmoud,
Tennessee State University, USA

Hilal YIildirir Keser,
Bursa Technical University, Turkey

Miriam Agreda Montoro,
University of La Rioja, Spain

Daniel Federico Morla,
National University of Rio Cuarto, Argentina

Valeria Autran,
National University of Rio Cuarto, Argentina

Muhammad Hasmi Abu Hassan Asaari,
Universiti Sains, Malaysia

Angelo Viglianisi Ferraro,
Mediterranean University of Reggio Calabria, Italy

Roberto Di Maria,
University of Palermo, Italy

Delia Magherescu,
State University of Moldova, Moldova

Sayeeduzzafar Qazi,
University of Science and Technology, Saudi Arabia

Paul Waithaka Mahinge,
Kenyatta University, Kenya

Aicha El Alaoui,
Sultan My Slimane University, Morocco

Marija Brajčić,
University of Split, Croatia

Monica Monea,
University of Medicine and Pharmacy of Tirgu Mures, Romania

Belen Martinez-Ferrer,
Univeristy Pablo Olavide, Spain

Rachid Zammar,
University Mohammed 5, Morocco

Manuel Ramon Gonzalez Herrera,
The Autonomous University of Ciudad Juarez, Mexico

Fatma Koc,
Gazi University, Turkey

Calina Nicoleta,
University of Craiova, Romania

Shadaan Abid,
UT Southwestern Medical Center, USA

Sadik Madani Alaoui,
Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Morocco

Patrizia Gazzola,
University of Insubria, Italy

Krisztina Szegedi,
University of Miskolc, Hungary

Liliana Esther Mayoral,
National University of Cuyo, Argentina

Amarjit Singh,
Kurukshetra University, India

Armando Carteni,
University of Naples Federico II, Italy

Oscar Casanova Lopez,
University of Zaragoza, Spain

Emina Jerkovic,
University of Josip Juraj Strossmayer, Croatia

Carlos M. Azcoitia,
National Louis University, USA

Rokia Sanogo,
University USTTB, Mali

Bertrand Lemennicier,
University of Paris Sorbonne, France

Lahcen Benaabidate,
University Sidi Mohamed Ben Abdellah, Morocco

Janaka Jayawickrama,
University of York, United Kingdom

Kiluba L. Nkulu,
University of Kentucky, USA

Oscar Armando Esparza Del Villar,
University of Juarez City, Mexico

Noralv Veggeland,
Inland Norway Univ. of Applied Sciences, Norway

Leila Ghudushauri,
Tbilisi State University, Georgia

George C. Katsadoros,
University of the Aegean, Greece

Elena Gavrilova,
Plekhanov University of Economics, Russia

Kira Trostina,
Plekhanov University of Economics, Russia

Eyal Lewin,
Ariel University, Israel

Szczepan Figiel,
University of Warmia, Poland

Don Martin,
Youngstown State University, USA

John B. Strait,
Sam Houston State University, USA

Nirmal Kumar Betchoo,
University of Mascareignes, Mauritius

Camilla Buzzacchi,
University Milano Bicocca, Italy

EL Kandoussi Mohamed,
Moulay Ismai University, Morocco

Marek Semela,
Brno University of Technology, Czech Republic

Marie-Noelle Albert,
University of Quebec at Rimouski, Canada

Susana Borrás Pentinat,
Rovira i Virgili University, Spain

Jelena Kasap,
Josip J. Strossmayer University, Croatia

Massimo Mariani,
Libera Università Mediterranea, Italy

Rachid Sani,
University of Niamey, Niger

Luis Aliaga,
University of Granada, Spain

Robert McGee,
Fayetteville State University, USA

Angel Urbina-Garcia,
University of Hull, United Kingdom

Sivanadane Mandjiny,
University of N. Carolina at Pembroke, USA

Marko Andonov,
American College, Republic of Macedonia

Ayub Nabi Khan,
BGMEA University of Fashion & Technology, Bangladesh

Leyla Yilmaz Findik,
Hacettepe University. Turkey

Vlad Monescu,
Transilvania University of Brasov, Romania

Virginia Pulcini,
University of Torino, Italy

Stefano Amelio,
University of Unsubria, Italy

Enida Pulaj,
University of Vlora, Albania

Christian Cave,
University of Paris XI, France

Julius Gathogo,
University of South Africa, South Africa

Claudia Pisoschi,
University of Craiova, Romania

Arianna Di Vittorio,
University of Bari "Aldo Moro", Italy

Joseph Ntale,
Catholic University of Eastern Africa, Kenya

Kate Litondo,
University of Nairobi, Kenya

Maurice Gning,
Gaston Berger University, Senegal

Katarina Marosevic,
J.J. Strossmayer University, Croatia

Sherin Y. Elmahdy,
Florida A&M University, USA

Syed Shadab,
Jazan University, Saudi Arabia

Koffi Yao Blaise,
University Felix Houphouet Boigny, Ivory Coast

Mario Adelfo Batista Zaldivar,
Technical University of Manabi, Ecuador

Kalidou Seydou,
Gaston Berger University, Senegal

Iveta Reinholde,
University of Latvia, Latvia

Patrick Chanda,
The University of Zambia, Zambia

Meryem Ait Ouali,
University IBN Tofail, Morocco

Laid Benderradji,
Mohamed Boudiaf University of Msila, Algeria

Amine Daoudi,
University Moulay Ismail, Morocco

Claudio Fabian Guevara,
University of Guadalajara, Mexico

Oruam Cadex Marichal Guevara,
University Maximo Gomes Baez, Cuba

Vanya Katarska,
National Military University, Bulgaria

Carmen Maria Zavala Arnal,
University of Zaragoza, Spain

Francisco Gavi Reyes,
Postgraduate College, Mexico

Aysegul Ozbebek Tunc,
Istanbul University, Turkey

Iane Franceschet de Sousa,
Federal University S. Catarina, Brazil

Mary Kathryn Mc Vey,
Franciscan University of Steubenville, USA

Patricia Randrianavony,
University of Antananarivo, Madagascar

Roque V. Mendez,
Texas State University, USA

Kesbi Abdelaziz,
University Hassan II Mohammedia, Morocco

Eugenio D'Angelo,
Pegaso Telematic University, Italy

Whei-Mei Jean Shih,
Chang Gung University of Science and Technology, Taiwan

Ilknur Bayram,
Ankara University, Turkey

Elenica Pjero,
University Ismail Qemali, Albania

Gokhan Ozer,
Fatih Sultan Mehmet Vakif University, Turkey

Komina Amevoin,
University of Lome, Togo

Veronica Flores Sanchez,
Technological University of Veracruz, Mexico

Camille Habib,
Lebanese University, Lebanon

Larisa Topka,
Irkutsk State University, Russia

Paul M. Lipowski,
Creighton University, USA

Marie Line Karam,
Lebanese University, Lebanon

Jorge Wozniak,
National University of Tres de Febrero, Argentina

Sergio Scicchitano,
Research Center on Labour Economics (INAPP), Italy

Mohamed Berradi,
Ibn Tofail University, Morocco

Visnja Lachner,
Josip J. Strossmayer University, Croatia

Sangne Yao Charles,
University Jean Lorougnon Guede, Ivory Coast

Omar Boubker,
University Ibn Zohr, Morocco

Judit Sole Resina,
Autonomous University of Barcelona, Spain

Kouame Atta,
University Felix Houphouet Boigny, Ivory Coast

Patience Mpanzu,
University of Kinshasa, Congo

Angeles Aguilera Velasco,
University of Guadalajara, Mexico

Rachid Hsissou,
Ibn Tofail University, Morocco

Svetlana Melentijevic,
Complutense University of Madrid, Spain

Devang Upadhyay,
University of North Carolina at Pembroke, USA

Nyamador Wolali Seth,
University of Lome, Togo

Akmele Meless Simeon,
Ouattara University, Ivory Coast

Mohamed Sadiki,
IBN Tofail University, Morocco

Paula E. Faulkner,
North Carolina Agricultural and Technical State University, USA

Gamal Elgezeery,
Suez University, Egypt

Manuel Gonzalez Perez,
Universidad Popular Autonoma del Estado de Puebla, Mexico

Denis Pompidou Folefack,
Centre Africain de Recherche sur Bananiers et Plantains (CARBAP), Cameroon

Seka Yapi Arsene Thierry,
Ecole Normale Supérieure Abidjan (ENS Ivory Coast)

Dastagiri MB,
ICAR-National Academy of Agricultural Research Management, India

Alla Manga,
University Cheikh Anta Diop, Senegal

Lalla Aicha Lrhorfi,
University Ibn Tofail, Morocco

Ruth Adunola Aderanti,
Babcock University, Nigeria

Katica Kulavkova,
University of "Ss. Cyril and Methodius", Republic of Macedonia

Aka Koffi Sosthene,
Research Center for Oceanology, Ivory Coast

Forchap Ngang Justine,
University Institute of Science and Technology of Central Africa, Cameroon

Toure Krouele,
Ecole Normale Supérieure d'Abidjan, Ivory Coast

Sophia Barinova,
University of Haifa, Israel

Leonidas Antonio Cerda Romero,
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Ecuador

T.M.S.P.K. Thennakoon,
University of Sri Jayewardenepura, Sri Lanka

Aderewa Amontcha,
Université d'Abomey-Calavi, Benin

Khadija Kaid Rassou,
Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation, Morocco

Rene Mesias Villacres Borja,
Universidad Estatal De Bolívar, Ecuador

Aaron Victor Reyes Rodriguez,
Autonomous University of Hidalgo State, Mexico

Qamil Dika,
Tirana Medical University, Albania

Kouame Konan,
Peleforo Gon Coulibaly University of Korhogo, Ivory Coast

Hariti Hakim,
University Alger 3, Algeria

Emel Ceyhun Sabir,
University of Cukurova, Turkey

Salomon Barrezueta Unda,
Universidad Tecnica de Machala, Ecuador

Belkis Zervent Unal,
Cukurova University, Turkey

Elena Krupa,
Kazakh Agency of Applied Ecology, Kazakhstan

Carlos Angel Mendez Peon,
Universidad de Sonora, Mexico

Antonio Solis Lima,
Apizaco Institute Technological, Mexico

Roxana Matefi,
Transilvania University of Brasov, Romania

Bouharati Saddek,
UFAS Setif1 University, Algeria

Toleba Seidou Mamam,
Universite d'Abomey-Calavi (UAC), Benin

Serigne Modou Sarr,
Universite Alioune DIOP de Bambey, Senegal

Nina Stankous,
National University, USA

Lovergine Saverio,
Tor Vergata University of Rome, Italy

Fekadu Yehuwalashet Maru,
Jigjiga University, Ethiopia

Karima Laamiri,
University of Moulay Ismail, Morocco

Elena Hunt,
Laurentian University, Canada

Sharad K. Soni,
Jawaharlal Nehru University, India

Lucrezia Maria de Cosmo,
University of Bari "Aldo Moro", Italy

Florence Kagendo Muindi,
University of Nairobi, Kenya

Maximo Rossi Malan,
Universidad de la Republica, Uruguay

Haggag Mohamed Haggag,
South Valley University, Egypt

Olughamila Omotayo Ben,
Obafemi Awolowo University, Ile-Ife, Nigeria

Eveligh Cecilania Prado-Carpio,
Technical University of Machala, Ecuador

Maria Clideana Cabral Maia,
Brazilian Company of Agricultural Research - EMBRAPA, Brazil

Fernando Paulo Oliveira Magalhaes,
Polytechnic Institute of Leiria, Portugal

Valeria Alejandra Santa,
Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina

Stefan Cristian Gherghina,
Bucharest University of Economic Studies, Romania

Goran Ilik,
"St. Kliment Ohridski" University, Republic of Macedonia

Amir Mohammad Sohrabian,
International Information Technology University (IITU), Kazakhstan

Aristide Yemmafouo,
University of Dschang, Cameroon

Gabriel Anibal Monzón,
University of Moron, Argentina

Robert Cobb Jr,
North Carolina Agricultural and Technical State University, USA

Arburim Iseni,
State University of Tetovo, Republic of Macedonia

Milad Reda Qelliny,
Minia University, Egypt

Raoufou Pierre Radji,
University of Lome, Togo

Juan Carlos Rodriguez Rodriguez,
Universidad de Almeria, Spain

Mohammadreza Hadizadeh,
Central State University, USAa

Mushtaq Ismael Hasan,
Thi-Qar University, Iraq

Satoru Suzuki,
Panasonic Corporation, Japan

Iulia-Cristina Muresan,
University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine, Romania

Russell Kabir,
Anglia Ruskin University, UK

Nasreen Khan,
SZABIST, Dubai

Luisa Morales Maure,
University of Panama, Panama

Abdelaaziz El Bakkali,
Sidi Mohamed Ben Abdelah University, Morocco

Lipeng Xin,
Xi'an Jiaotong University, China

Harja Maria,
Gheorghe Asachi Technical University of Iasi, Romania

Adou Paul Venance,
University Alassane Ouattara, Cote d'Ivoire

Nkwenka Geoffroy,
Ecole Supérieure des Sciences et Techniques (ESSET), Cameroon

Benie Aloh J. M. H.,
Felix Houphouët-Boigny University of Abidjan, Côte d'Ivoire

Bertin Desire Soh Fotsing,
University of Dschang, Cameroon

N'guessan Tenguel Sosthène,
Nangui Abrogoua University, Côte d'Ivoire

Ackoundoun-Nguessan Kouame Sharll,
Ecole Normale Supérieure (ENS), Côte d'Ivoire

Ouedraogo François de Charles,
Joseph Ki-Zerbo University, Burkina Faso

Abdelfettah Maouni,
Abdelmalek Essaadi University, Morocco

Alina Stela Resceanu,
University of Craiova, Romania

Alilouch Redouan,
University Abdelmalek Saadi, Morocco

Gnamien Konan Bah Modeste,
Jean Lorougnon Guédé University, Côte d'Ivoire

Sufi Amin,
International Islamic University, Islamabad Pakistan

Sanja Milosevic Govedarovic,
University of Belgrade, Serbia

Elham Mohammadi,
Curtin University, Australia

Andrianarizaka Marc Tiana,
University of Antananarivo, Madagascar

Ngakan Ketut Acwin Dwijendra,
Udayana University, Indonesia

Yue Cao,
Southeast University, China

Nishant Agrawal,
Nirma University, India

Audrey Tolouian,
University of Texas, USA

Alaa Abdulhady Jaber,
University of Technology, Iraq

Asli Cazorla Milla,
Federal University of Rio de Janeiro, Brazil

Valentin Marian Antohi,
University Dunarea de Jos of Galati, Romania

Tabou Talahatou,
University of Abomey-Calavi, Benin

N. K. B. Raju,
Sri Venkateswara Veterinary University, India

Hamidreza Izadi,
Chabahar Maritime University, Iran

Idriss M'bouka Milandou Auguste Williams,
Marien Ngouabi University, Congo

Elsa Kristo,
University of Tirana, Albania

Hanaa Ouda Khadri Ahmed Ouda,
Ain Shams University, Egypt

Rachid Ismaili,
Hassan 1 University, Morocco

Bashar H. Malkawi,
University of Sharjah, UAE

Tamar Ghutidze,
Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia

Emine Koca,
Ankara Haci Bayram Veli University, Turkey

David Perez Jorge,
University of La Laguna, Spain

Ousmane Tanor Dieng,
Cheikh Anta Diop University, Senegal

Irma Guga,
European University of Tirana, Albania

Ozgun Muhittin Esen,
Istanbul University, Turkey

Saif Ur Rehman,
PMAS-Arid Agriculture University, Pakistan

Jesus Gerardo Martínez del Castillo,
University of Almeria, Spain

Mohammed Mouradi,
Sultan Moulay Slimane University, Morocco

Marco Tulio Ceron Lopez,
Institute of University Studies, Mexico

Mangambu Mokoso Jean De Dieu,
University of Bukavu, Congo

Hadi Sutopo,
Kalbis Institute, Indonesia

Priyantha W. Mudalige,
University of Kelaniya, Sri Lanka

Emmanouil N. Choustoulakis,
University of Peloponnese, Greece

Yasangi Anuradha Iddagoda,
Chartered Institute of Personal Management, Sri Lanka

Pinnawala Sangasumana,
University of Sri Jayewardenepura, Sri Lanka

Abdelali Kaaouachi,
Mohammed I University, Morocco

Dimitrios Belias,
University of Thessaly, Greece

Kahi Oulai Honore,
University of Bouake, Cote d'Ivoire

Ma'moun Ahmad Habiballah,
Al Hussein Bin Talal University, Jordan

Amaya Epelde Larranaga,
University of Granada, Spain

Franca Daniele,
“G. d’Annunzio” University, Chieti-Pescara, Italy

Youssef Babakhouya,
Inje University, South Korea

Saly Sambou,
Cheikh Anta Diop University, Senegal

Daniela Di Berardino,
University of Chieti-Pescara, Italy

Dorjana Klosi,
University of Vlore “Ismail Qemali, Albania

Abu Hamja,
Aalborg University, Denmark

Stankovska Gordana,
University of Tetova, Republic of Macedonia

Kazimierz Albin Klosinski,
John Paul II Catholic University of Lublin, Poland

Maria Leticia Bautista Diaz,
National Autonomous University, Mexico

Bruno Augusto Sampaio Fuga,
North Parana University, Brazil

Anouar Alami,
Sidi Mohammed Ben Abdellah University, Morocco

Vincenzo Riso,
University of Ferrara, Italy

Janhavi Nagwekar,
St. Michael’s Hospital, Canada

Jose Grillo Evangelista,
Egas Moniz Higher Institute of Health Science, Portugal

Xi Chen,
University of Kentucky, USA

Nawaz Ahmad,
Institute of Business Management, Pakistan

Varij Nayan,
Central Institute for Research on Buffaloes, India

Fateh Mebarek-Oudina,
Skikda University, Algeria

Nadia Mansour,
University of Sousse, Tunisia

Jestoni Dulva Maniago,
Majmaah University, Saudi Arabia

Daniel B. Hier,
Missouri University of Science and Technology, USA

S. Sendil Velan,
Dr. M.G.R. Educational and Research Institute, India

Enriko Ceko,
Wisdom University, Albania

Laura Fischer,
National Autonomous University of Mexico, Mexico

Mauro Berumen,
Caribbean University, Mexico

Jonida Lesha,
University of Tirana, Albania

Sara I. Abdelsalam,
The British University in Egypt, Egypt

Hanif Qureshi,
University of Cincinnati, USA

Maria Carlota,
Autonomous University of Queretaro, Mexico

H.A. Nishantha Hettiarachchi,
University of Sri Jayewardenepura, Sri Lanka

Bhupendra Karki,
University of Louisville, Louisville, USA

Evens Emmanuel,
University of Quisqueya, Haiti

Iresha Madhavi Lakshman,
University of Colombo, Sri Lanka

Francesco Scotognella,
Polytechnic University of Milan, Italy

Zayde Ayvaz,
Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Kamal Niaz,
Cholistan University of Veterinary & Animal Sciences, Pakistan

Rawaa Qasha,
University of Mosul, Iraq

Amal Talib Al-Sa'ady,
Babylon University, Iraq

Hani Nasser Abdelhamid,
Assiut University, Egypt

Mihnea-Alexandru Gaman,
University of Medicine and Pharmacy, Romania

Daniela-Maria Cretu,
Lucian Blaga University of Sibiu, Romania

Ilenia Farina,
University of Naples "Parthenope, Italy

Luisa Zanolla,
Azienda Ospedaliera Universitaria Verona, Italy

Jonas Kwabla Fiadzawoo,
University for Development Studies (UDS), Ghana

Adriana Burlea-Schiopoiu,
University of Craiova, Romania

Alejandro Palafox-Munoz,
University of Quintana Roo, Mexico

Fernando Espinoza Lopez,
Hofstra University, USA

Ammar B. Altemimi,
University of Basrah, Iraq

Monica Butnariu,
University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine "King Michael I, Romania

Davide Calandra,
University of Turin, Italy

Nicola Varrone,
University of Campania Luigi Vanvitelli, Italy

Luis Angel Medina Juarez,
University of Sonora, Mexico

Francesco D. d'Ovidio,
University of Bari "Aldo Moro", Italy

Sameer Algburi,
Al-Kitab University, Iraq

Braione Pietro,
University of Milano-Bicocca, Italy

Mounia Bendari,
Mohammed VI University, Morocco

Stamatios Papadakis,
University of Crete, Greece

Aleksey Khlopytskyi,
Ukrainian State University of Chemical Technology, Ukraine

Sung-Kun Kim,
Northeastern State University, USA

Nemanja Berber,
University of Novi Sad, Serbia

Krejsa Martin,
Technical University of Ostrava, Czech Republic

Magdalena Vaverkova,
Mendel University in Brno, Czech Republic

Jeewaka Kumara,
University of Peradeniya, Sri Lanka

Antonella Giacosa,
University of Torino, Italy

Paola Clara Leotta,
University of Catania, Italy

Francesco G. Patania,
University of Catania, Italy

Rajko Odobasa,
University of Osijek, Faculty of Law, Croatia

Jesusa Villanueva-Gutierrez,
University of Tabuk, Tabuk, KSA

Leonardo Jose Mataruna-Dos-Santos,
Canadian University of Dubai, UAE

Usama Konbr,
Tanta University, Egypt

Leonid Nakov,
“Ss. Cyril and Methodius University”, Republic of Macedonia

Branislav Radeljic,
Necmettin Erbakan University, Turkey

Anita Mandaric Vukusic,
University of Split, Croatia

Barbara Cappuzzo,
University of Palermo, Italy

Roman Jimenez Vera,
Juarez Autonomous University of Tabasco, Mexico

Lucia P. Romero Mariscal,
University of Almeria, Spain

Pedro Antonio Martin-Cervantes,
University of Almeria, Spain

Hasan Abd Ali Khudhair,
Southern Technical University, Iraq

Table of Contents:

Impact of Internet on Academic Performance of University Students in Pakistan.....1

Nimra Nawaz

Los Atributos de las Competencias Digitales en la Transición de la Modalidad Presencial a la Virtual Provocada por la Emergencia Sanitaria en la Educación Superior Tecnológica de Ecuador.....19

Silvania Gabriela Herrera Martínez

Marilyn Antonieta Briones Lucio

María Irene Vásquez Villacis

Cesar Israel Mendoza Moyón

Cristian Alberto Rodríguez Wong

Violences liées aux accusations de sorcellerie et vulnérabilité de la femme âgée en contexte burkinabé.....43

Badolo Bawala Léopold

Mobile Payments, Demographics and Firm Performance in Kenya.....58

Adrian Kamotho Njenga

Kate Litondo

Germano Mwabu

**The Use of Explicit Instruction in Writing Amongst Students of Colleges
of Education in the Ashanti Region of Ghana.....75**

Yaa Asantewaa Bediako

**Evaluation des Effets des Accords Euro-Mediterraneens sur les Echanges
Commerciaux Marocains: Enseignements d'un Modele de
Gravite.....102**

Zineb Mikdam

**Usages des Reseaux Sociaux par des Etudiants du Departement de
Socioanthropologie a l'Universite Alassane Ouattara en Periode de Crise
Sanitaire COVID 19.....141**

Essiomle Yawa Ossi

**Effets des dépenses publiques d'éducation, la fiscalité et la corruption sur
la croissance économique en Afrique de l'ouest : une analyse empirique
sur données de panel.....160**

Thierno Ndao Guèye

**Rôle de la stabilité politique dans la promotion de l'investissement direct
étranger en Afrique du Nord.....181**

El Khider Abdelkader

Zerouali Boukhal Imane



ESJ Social Sciences

Impact of Internet on Academic Performance of University Students in Pakistan

Nimra Nawaz, PhD Candidate

Shanghai International Studies University, China

[Doi:10.19044/esj.2021.v17n38p1](https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n38p1)

Submitted: 14 August 2021
Accepted: 28 October 2021
Published: 30 November 2021

Copyright 2021 Author(s)
Under Creative Commons BY-NC-ND
4.0 OPEN ACCESS

Cite As:

Nawaz N. (2021). *Impact of Internet on Academic Performance of University Students in Pakistan*. European Scientific Journal, ESJ, 17 (38), 1.

<https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n38p1>

Abstract

It is impossible to ignore the fact that the internet is the basic need of today's technological world. Different research shows that individuals across the globe are using information and communication technologies (ICTs) to get the most up-to-date information from the internet. Similarly, university students also spend a lot of time on the internet researching and collecting material relevant to their research topics. Although different research has been conducted on the usage of the internet in different countries, research about Pakistani students is still limited. The major goal of this research was to see how internet usage affects students' academic performance particularly when it comes to increasing their grades. The objective of this research was to determine the type of internet use and the impact of the internet on students' academic achievement. Arts faculty from the University of Punjab Pakistan was selected as the universe of the study and 5 departments of arts were selected by simple random sampling and a sample of 100 students was taken through systematic sampling. The study adopted a survey research design. A questionnaire was developed by the researchers as a tool for data collection. The data was analyzed statistically, which led to the acceptance of the alternative hypothesis. Statistical results are also presented and discussed, and implications for future research are also provided. According to the findings, internet use has a positive impact on student's academic achievement.

Keywords: Internet, students, academic performance, Pakistan

Introduction

The first time the internet was introduced to Pakistan was in 1995 when Digicam launched its internet services in Karachi. Recently, there has been notable growth in internet usage. In Pakistan, information technology is a burgeoning industry with enormous potential. All information technology-related issues are closely monitored, regulated and overseen by the Ministry of Information and it is distributed and controlled by the Pakistani government. The Reports by the Economic and Social Commission for Asia and the Pacific, United Nations, 2002 showed that the communication system for Pakistan is also reliable. The country's information and technology system is growing fast, adopting the requirements for e-commerce and e-government. The growth of information technology in Pakistan has opened new business opportunities. The government of Pakistan is giving top priority to information technology systems in terms of both policy-making and allocation of resources.

The number of internet users in Pakistan skyrocketed in 2011 with over 20 million active subscribers. They are one of the top ten countries in the world with the highest internet penetration rate. It currently has the world's 27th most users. During the fiscal year 2012-2013, the Pakistani government budgeted 4.6 billion rupees for I.T. related projects and focused on infrastructure, human resources, and digital solutions within the government parastatal. By the end of Pakistan's fiscal year 2017-2018 (June 30, 2018), the Telecom/IT industry income had reached USD 15.35 billion, the highest level in four years. The market income in 2016-17 was PKR 464.11 billion (which is nearly USD 3.43 billion). The market revenue increased steadily from PKR 439.52 billion to PKR 464.11 billion between 2012 and 2017, except for one year (2015). Foreign direct investment in Pakistan's telecom/IT sector has totaled USD 4.77 billion during the last five years. However, over the last two years, investment inflows have decreased.

The internet is also expanding the use of technology in education and communications (Warren et al., 1998). With the development of technology, such information is readily accessible with a mouse click. Undoubtedly, internet use has risen quickly throughout the country's education system, particularly tertiary. Higher education institutions and department students utilize the internet daily. Most higher education institutions have developed and implemented new and creative teaching methods. Research conducted by Laurillar (1992) shows that computer-based learning can increase understanding of theoretical and critical concepts. According to Hussain (2012), the internet's use in higher education has aided educational advancement and research, as well as promoted virtual relationships for sharing research findings.

The explanation behind internet use for academic and research purposes originates from the advantage that individuals have, for example, free access to online journals, books, and other assets. Furthermore, the use of blended media is a similarly helpful use of the internet for study. Visual data is thought to have a higher influence on learning and memorizing than plain text. Images, graphics, animation, photos, slides, documentaries, and other graphical media have a superior graphical presentation than plain text. The use of multimedia and the internet give opportunities for all students to get knowledge about any particular subject in depth. Sometimes, a reference book is not generally accessible to students and they may experience issues getting to the books in the library but if the reference books for numerous subjects are available on the internet, students can easily access it.

We can see that the use of the internet is becoming more prevalent in our daily life particularly in the area of education. So, it is justified to investigate students' perceptions and comprehension of the availability and use of electronic hotspots for academic research and learning. The present study aims to explore the impact of the internet on the education system and students' academic performance. As a result, looking into how these students deal with using the internet to enhance their educational research and learning is relevant to the research. This also necessitates investigating the issues confronting students in this area as they relate to the use of the internet for in-depth research and learning. The findings of this back-and-forth movement study are expected to contribute to the redesigning of exploratory inquiry results that will illuminate training and learning practice in cutting-edge instruction. This will also provide pupils living in this underserved area with a better knowledge of the application and importance of internet resources.

Review of Literature

One of the most significant successes in the field of information and technology was the introduction of internet use. The use of the internet has been a major drive to change the world into a global village. According to Asdaque et al. (2010) and Al-Rahmi et al. (2013), it is widely accepted that the internet has greatly influenced students' social lives and their academic achievements. For instance, Habes et al. (2018) researched the influence of internet use on students' academic performance. The research was done using a sample of 150 students equally distributed among three universities. The study implicated that internet use has a positive impact on students' academic performance. A study by Eguavoen (2016) showed that there was a strong correlation between ICT usage and the academic performance of students with visual impairment. The use of the internet provides students with opportunities to surf the internet and search for academic information as well as utilize social networking platforms as a medium of information exchange. Harrath and

Alobaidy (2016) pointed out that many students expressed satisfaction with the use of social networking sites as a way to gather data or collect information for their studies. Desmal (2017) also indicated that the use of the internet and social networking platforms brings benefits and opportunities for students to support their learning process. However, it was also discovered that some university students have been using social media, paying more attention to platforms like Facebook, which negatively affected their academic performance.

According to studies by several authors, internet use has brought about a wide and rich knowledge base for university students (Ghasempour et al., 2014). For example, Laird and Kuh (2005) in their study found that the internet is very helpful for learning and teaching. The results demonstrate that there is a solid positive connection between utilizing data innovation for instructive purposes and association with successful instructive practices (Kirschner and Paas, 2001; Mwanza and Musyoka, 2018). The examination likewise upholds the previously mentioned outcomes that the internet has a special number of characteristics that can permit instructors at all levels to make and utilize new devices to present and customize the learning experience for their understudies. It is said that the internet has made it easy for students to easily get good and valid information about their subject. (Heather Kanuka, 2002; Kolikant., 2010) also found that online study is the greatest way to study through internet classes and lectures to get higher studies. For virtual university students, the internet's impact is extremely beneficial. This study looks into how teaching and learning principles can be applied in internet-based distance learning contexts. The research conducted by Yang et al. (2003) sheds light on the role of technology and its impact on student success in academic activities. The impact of social networking sites on academics was studied using data from 40 researchers. The findings show that primarily, these social platform factors are closely linked to college students' overall performance in class and online. Rabiou et al. (2016) have conducted a similar study regarding the influence of Mobile phone usage on students' academic performance. Most pupils' academic performance is negatively correlated with adverse circumstances. Second, advising and adversarial network variables are often beneficial determinants in determining academic performance, even though adversarial network variables have little effect on student performance in the cyber world. Friendship network volatility is not a significant factor in a student's academic success.

Social Networking has been around for several years as a way of communication between friends and family and has been a source of building relationships. With the increase in internet users for communication, social networking has become a household name. Some examples of social networking websites are Twitter, WhatsApp, and Facebook (Miller, 2020).

Since social networking became a prominent online tool, various studies have been conducted to determine how it is affecting young people (Bryant et al., 2006; Shabir et al., 2014). In the early stages, it was believed that social networking sites would negatively influence adolescent communication. However, other researchers (Ahmed et al., 2011; Baruah and Hazarika, 2020), had a belief that technological communication was also going to benefit many youngsters, especially those with challenges in expressing their feelings and thoughts face-to-face. The argument, however, continues to be analyzed and it still remains a question which a lot of researchers want to be answered. Looking at some of the popular social networking sites, different conclusions can be reached about the reasons why these sites are popular with youngsters.

Online communication was introduced in the early 1990s in forms of communication platforms such as electronic mail and chat rooms (Peter & Valkenburg, 2009). Other writers, like Dr. Norman Nie (Stanford University), had a belief that these online communication technologies could negatively influence adolescents' social lives as well as affect their sense of well-being (Flad, 2010; Dramanu and Balarabe, 2013). Several researchers on children and adults also alleged that internet use would lead to superficial online relationships. Researchers predict that instead of building on established physical relationships, many teenagers will use the internet only to meet with strangers. Reports by other researchers assumed that adults would spend most of their time on computers, which would greatly impact their social interactions and relationships in a negative way.

Merten & Williams (2009) indicated that adolescent girls share information concerning their daily and personal lives more than boys do. Results from research that involved platforms such as MySpace, Xanga, and Facebook indicated that although most youngsters (13-17 years) use social networking sites for fun purposes, 55% of girls usually share personal issues such as relationship challenges, anxiety, and depression. Only 15% of their male counterparts volunteered personal information about themselves outside of their relationships, friendships, interests, and hobbies. Adolescents frequently use social media sites, according to the study, especially after a peer dies. They also use member profiles to help them through the grief process.

Social media can sometimes have negative consequences. They are likely to increase the number of cases of online victimization and cyberbullying. Cyberbullying is described as the use of online platforms to cause harm to other users of the internet. Cyberbullying takes many forms, including harassing emails, abusive instant chats, and harsh posts on social media platforms. Cyberbullying causes a variety of reactions in the targeted internet users, including low self-esteem, character defamation, feelings of belittlement, and, in rare cases, suicide. According to a national poll, approximately 13 million youngsters between the ages of 6 and 17 have been

victims of cyber-bullying. According to studies, some adolescents take advantage of the internet because there is no face-to-face interaction, and so harass or harm other students (Mesch, 2009; Abaido, 2020).

Ever since social networking sites became popular, the conflict and trouble between parents and children have been on the increase (Greenfield & Subrahmanyam, 2008; Mesch, 2018). Research shows that children with a strong sense of communication skills and who are close to their parents or guardians, do better in their bookwork. As juveniles are hooked on various forms of technology and the internet, their mode of communication changes because of the different abbreviations and acronyms they use during communication. The gap between them and their parents keeps increasing. Many parents find it difficult to understand their teenage children these days. It is very difficult to relate to their virtual world. This brings about peril in the home and, in most cases, leads to a barrier between the parents and the children, thereby affecting their grades in school.

By reviewing the above study, researchers found that although the usage of internet is helpful, as compared to other countries, there is very limited research conducted about Pakistani students. Thus, there is a need to research Pakistani students. Therefore, this paper explores the impact of the internet on the academic performance of Pakistani students. To achieve this intention, this study has two (2) fundamental objectives:

1. What is the nature of the use of the internet by Pakistani students?
2. To what extent has the use of the internet been instrumental in improving the academic performance of students (including improving grades)?

Methodology

Research Design

The study used a survey research strategy to try to address the research questions stated in the study. To gather data, quantitative research techniques have been employed since they allow for the measurement of variables and build numbers that represent the results. Accordingly, the research adopted a quantitative approach since it was built around a set of factors that could be quantified and evaluated using statistical methods. To evaluate the relationship between cause and effect, the researcher utilized quantitative techniques that employ statistics and statistical facts and figures which helps to determine the degree to which the factors studied influence the students' academic achievement. A quantitative survey that consists of the use of questionnaires was administered among 100 students. The questionnaire has 34 questions. Every question was measured by the level of cordial relationship between the use of the internet and academic performance. Few questions were open-ended and some were closed-ended due to the nature of questions. The questionnaire

was divided into three parts by the researcher. The first part contained the demographic profile of the respondent. Second, one had questions about investigating the nature of internet usage. The third one had questions about the impact of the internet on academic performance. The researcher uses open-ended and closed-ended questions.

The Selection Procedure for Participants

This study's population is the University of Punjab's Arts Faculty students. Due to time constraints, we chose just the Arts faculty rather than all Punjab University faculties. There are 21 departments in the Arts faculty named as 1) Department of Sociology 2) Institute of Business Administration 3) Halley College of Commerce 4) Department of Women Study 5) Department of History 6) Department of Political Science 7) Institute of Administrative Science 8) Department of Archaeology 9) Department of Economics 10) Department of English language & literature 11) Department of French 12) Department of Library & Information sciences 13) Department of Mass Communication 14) Department of Philosophy 15) Department of Social Work 16) Department of Sport Sciences & Physical Education 17) Department of Women Studies 18) Center for South Asian Studies 19) Center of Research Society of Pakistan 20) Pakistan Studies Center 21) College of Arts & Design). Because the study's population is so large, the researcher utilized multistage sampling to choose a sample. Multistage sampling refers to sampling plans where the sampling is carried out in stages using smaller and smaller sampling units at each stage. At the first stage, we selected five departments (**Department of Sociology, Department of Mass Communication, Department of Administrative Sciences, Department of Physical Education, Department of History**) out of the 21 departments through a simple random sampling using balloting (pick without replacement) technique. At the second stage, the researcher used the systematic sampling method to select a sample of 100 respondents from the total population of 5000 of the above 5 selected Departments (20 respondents from each Department). Systematic sampling is a probability sampling method where researchers select members of the population at a regular interval. The researcher chose the sample by selecting every 50th person on a list of the population in each department separately.

Consideration and Approval of Ethical Issues

Any research involving human participants requires moral approval to guarantee that the respect, rights, well-being, and prosperity of all partakers are prioritized throughout the study. To comply with the testing foundation's arrangements for human research, a request for moral endorsement was put forward to the research ethics committee through the Dean of student affairs.

To all of them, the application consists of explaining the inquiry's points, the details of the surveys, the data that will be investigated through poll research, and how the data will be gathered, stored and retrieved afterward. The committee was also notified that the participants' privacy would be protected and that personal information, such as names, would not be included in the final analysis of the study. After a seven-day review by the committee, the head of the research ethics committee approved permission for the research to proceed.

Results

Data Analysis

SPSS statistical software was used to evaluate the survey data (i.e., the administered questionnaire), which displayed frequency counts and basic statistics in tables and figures. The overall system of the current examination has been circulated under four distinct classes, in particular; segment data, nature of web use, the impact of the web on scholastic execution and improving evaluations; and utilization of the web for upgrading general information. The appropriation of reactions gathered from understudies by directing a review that had been introduced as rate conveyance.

Socio-Demographic Characteristics of the Respondents

The demographic information included the analysis of the sample in terms of age, sex, and the number of places where the respondents had access to the internet. The demographic information of respondents is summarized in Table 1.

Table 1: Socio-Demographic Information

Description		Frequency	%
Gender	Male	50	50.0%
	Female	50	50.0%
Age in years	20-23	81	81.0%
	24-26	19	19.0%
Class	M.sc	50	50.0%
	BS	50	50.0%

The above table shows that from the sample of the total number of respondents Males made up half of the participants, while females made up the other half. Age distribution results of respondents in the various institutions show that only 19% of respondents were between the ages of 24 and 26, while the majority of respondents (81%) were between the ages of 20 and 23. This could be due to the reason that only students in their first year were included in the study. The results showed that the participants came across five institutions. 50% were students of MSc and 50% of respondents were from BS. That shows an equal distribution from both classes.

Nature of Internet Usage

The information about internet usage includes the analysis of samples in terms of their access to the internet; how long respondents are using the internet; use of the internet in a week; use of the internet in the number of hours and the purpose of the internet use.

Table 2: Percentage Distribution of Respondents Showing their Access to the Internet

Where they have access to the internet	F	%
Dept. and home	75	75.0%
Dept. and hostel	25	25.0%
Total	100	100.0%

The above Table 2 is based on the results of a quantitative survey of 100 students from five departments. It presents the responses of internet access participants. The results revealed that out of a sample of 100 respondents, 75% of respondents have internet access at home and in their department, and 25% of respondents have internet access in their department and hostel. That shows all the respondents in the sample have complete internet access.

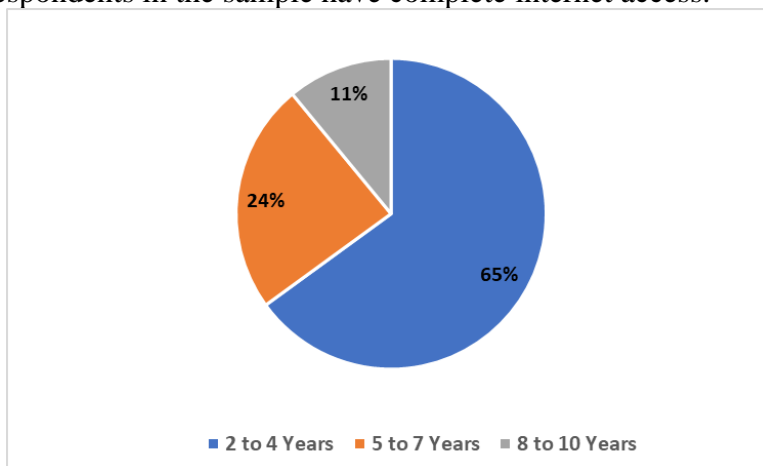


Figure 1: Percentage Distribution of Respondents Showing Since How Long Respondents are Using the Internet

Because of how long respondents have been using the internet, the above-mentioned Figure 1 shows that more than half (65%) of the students claimed that they have been using the internet for two to four years, followed by (24%) who were using it for the last 5 years, and 11% of respondents were using it for the last eight to ten years (see Figure 1). This data shows that all the respondents knew about the internet. None of the students reported that they do not use the internet. It was observed that most students were using the internet for two to four years. It may be because of the fast internet development in Pakistan. Due to this development in the last five years, people in Pakistan have easier access to the internet.

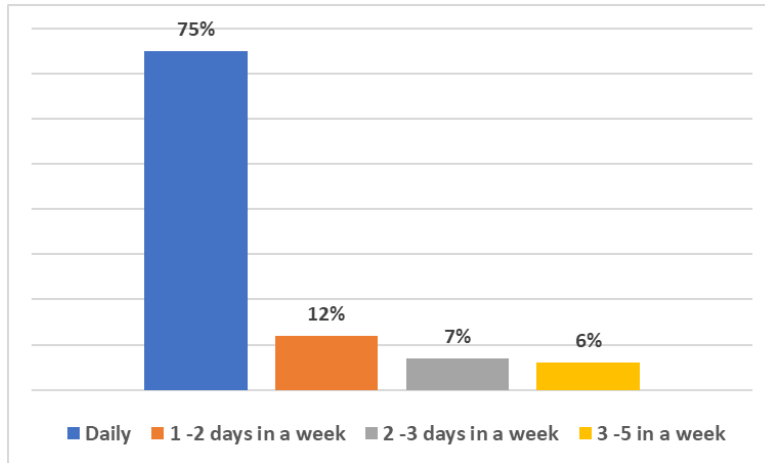


Figure 2: Percentage Distribution of Respondents Showing the Use of the Internet in a Week

In terms of determining the weekly frequency of internet usage among students, data from the five tested universities revealed that out of 100 students, the majority (75%) used the internet daily, which could be owing to the unavailability of suitable internet facilities on campus or at home. 12% of the respondents were using the internet 1 to 2 days a week, 7% of the respondents were using the internet 2 to 3 days a week, and 6% of the respondents were using the internet 3 to 5 days a week. The above-mentioned Figure 2 shows that most students use the internet daily for academic purposes.

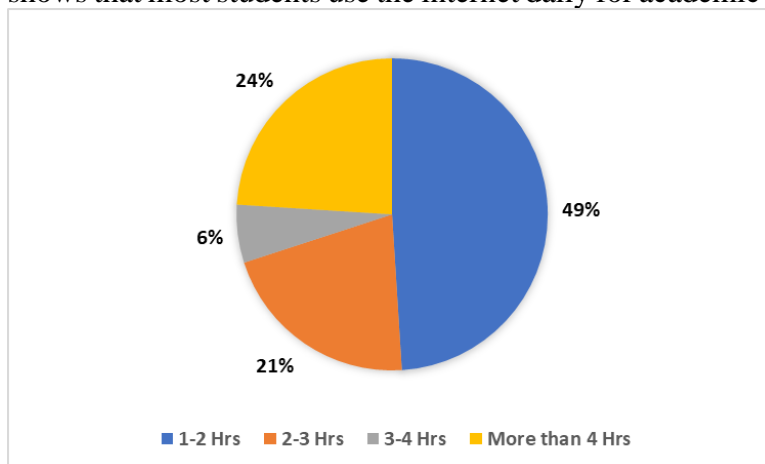


Figure 3: Percentage Distribution about the Number of Hours Usage of the Internet for Academic Purpose

The students asked about the number of hours used on the internet for academic purposes. The responses varied from up to one hour to five hours (see Figure 3). The analysis shows that out of a sample of 100 respondents,

49% of participants were using the internet from 1 to 2 hours a day and 21% of the participants were using the internet from 2 to 3 hours a day. 6% of participants were using the internet from 3 to 4 hours a day and 24% of participants were using the internet for more than 4 hours a day. The results from the above-mentioned Figure show that most students use the internet for 1 to 2 hours a day for academic purposes.

Figure 4 shows when students were asked to mention the purpose of internet use, 61% mentioned that they were using the internet for information and communication purposes, and 16% of respondents were using the internet for information and entertainment purposes, and 23% of respondents were using the internet for information, communication, and entertainment purposes. This data shows that most students were using the internet for information and communication purposes.

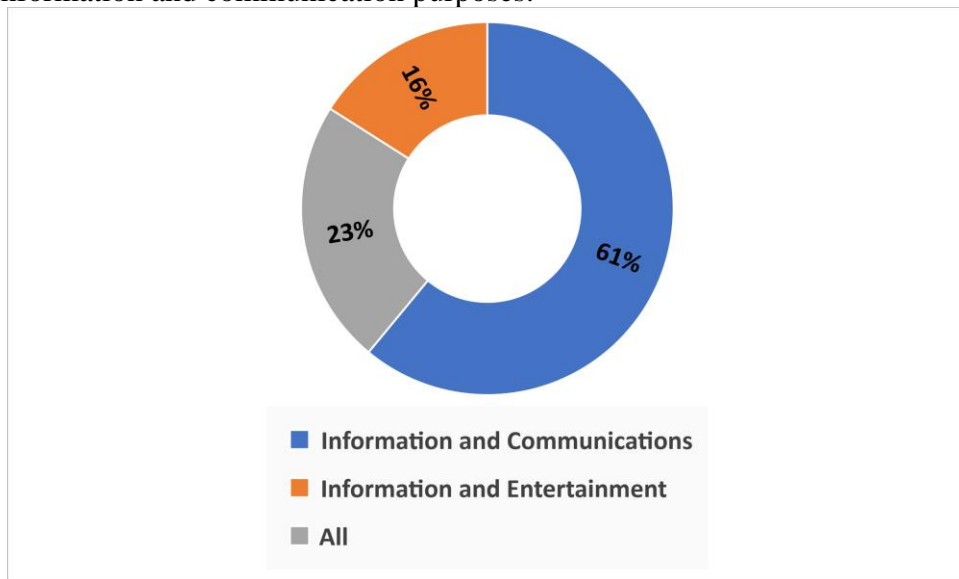


Figure 4: Percentage Distribution of Respondents Showing the Purpose of Internet Use

Impact of the Internet on Academic Performance and Improving Grades

The purpose of the present research is to explore the impact of the internet on academic performance and improving grades. The use of the internet has been widely accepted as a way of improving students' performance. The below-given questions were an attempt to see the impact of internet usage on academic performance and improving grades.

Table 3: Percentage Distribution of Respondents Based on the Impact of Internet Use on Academic Performance and Improving Grades

Categories	To some extent	To great extent	Not at all
(14) usage of the internet in improving students' grades	47%	44%	09%
(a) usage of the internet in the enhancement of student learning	42%	57%	01%
(b) Internet provides current and beneficial material for studies	31%	68%	01%
(c) Internet helps in advance preparation of class lesson	45%	50%	05%
(e) Use of internet to exposure the information	32%	59%	09%
(h) Internet as an all-time available source	34%	62%	04%
(i) Students who use the internet are better prepared in their class than those who do not use	36%	53%	11%
(n) Students who use the internet for study purposes show promptness in delivering their assignments	44%	49%	07%
(o) Internet helps students with some questions which a student cannot ask in the class	36%	60%	04%
(q) Internet have positive relation regarding educational purposes	39%	53%	08%
(r) Online studies help to increase academic performance	36%	53%	11%
(u) Internet is necessary for studies in modern age	26%	65%	09%
(v) Students who take help from the internet for their studies participate more in their class	39%	54%	07%

The goal of the current study, as shown in Table 3, was to investigate the impact of internet use on academic performance and student grade improvement. The participants were University of the Punjab Lahore MSc and BS (Hons) students. The data shows that there is an impact of internet use on the academic performance of students. For example, Q_14a shows that the internet enhances students' learning by 57 percent, which is the majority of the respondents in the data. Q_14e shows that the internet proves useful for the exposure of information for 59 percent of students. That means the internet is a good source of information for the majority of students. Q_14o shows that the internet helps 60 percent of students with answering such questions which a student cannot ask in class. Q_14h shows that the internet is an all-time available source for 62 percent of the respondents that can help as an additional instrumental tool in improving grades. Q_14u shows that 65 percent of students' internet is necessary for improving grades.

Table 4: Distribution of Students Grades and Confidence Level with Respect to Internet Access in the Last Exam

Categories	Yes	No
The students who access to internet	70%	30%
- 60-70% marks in exams	13%	19%
- 70-80% marks in exams	19%	06%
- Above 80% marks in exams	38%	05%
Measurement of confidence level	83%	17%

The above Table 4 indicates the previous academic record of the respondents to know the academic achievement in their last exams. The Table shows how much the internet affected the grades of students. This is the comparison between students who have access to the internet or not, and how much it affected their grades. For this researcher collected the records of different respondents. 70% of the respondents had access to the internet in their last exams and 30% of respondents had no access to the internet. The majority of the respondents' range was above 80% who used the internet in the last exams, while the 05% of respondents who did not use the internet in the last exams. 83% of respondents agreed that their confidence level was positively high after using the internet. The results showed that the academic achievement of the students who used the internet in their last exams was very high as compared to those who did not use the internet in their last exams.

Table 5: Academic Performance of Students who Used the Internet in Last Exams

Above average	35%
Average	61%
Below average	4%

The above Table 5 indicates that the students who used the internet in their last exams their percentage was very high. 61% of the respondents lie on the average level in the class and 35% of respondents were on above average. The results strongly showed that the performance level of the students was high in the class by using the internet in their last exams.

Use of the Internet for Enhancing General Knowledge

The aim of the present research was also to see the impact of the internet on the enhancement of general knowledge. The purpose of the below-mentioned Table 6 is to show the academic performance of students in getting information and in enhancing general knowledge. Students use other helpful materials to improve their performance in class and enhance their grades. The findings indicate that 56 percent of the respondents strongly agreed that the internet can substitute for books and magazines. 50 percent of the respondents

strongly agreed that the internet is another source that provides greater knowledge about current affairs.

Table 6: Percentage Distribution of Respondents Based on Internet Use for Enhancing General Knowledge

Categories	To some extent	To great extent	Not at all
(d) Internet can substitute for the books and magazines	39%	56%	5%
(k) The internet provides greater knowledge about current affairs	47%	50%	3%
(f) Internet use reduces the dependency of teacher	41%	39%	20%
(g) Internet more helpful than the teacher in solving students' problems	35%	42%	23%
(m) Internet creates a gap between teacher and student	37%	41%	22%

Where the internet is a source of knowledge, it has also reduced the dependency on teachers. 41% of respondents to some extent agreed and 39 percent of respondents strongly agreed that the internet is reducing the dependency of teachers on any particular topic. The majority of the respondents strongly agreed that the internet is a more helpful instrument than teachers who solve the problems of students regarding studies, which is creating a gap between students and teachers. 41% of the respondents strongly agreed that the internet is the cause of the gap between students and teachers. The above table indicates that the internet is an additional source of information and knowledge and has made students independent.

Discussion

The present study aimed to find out if there is any significant relationship between internet usage and academic performance or in improving their grades. It is assumed that students who use the internet for academic purposes have better academic performance and higher grades. This study based on the hypothesis was defined in this manner. As people interact more with the internet and utilize material from the internet, they have more chances of attaining good marks in the examination.

The following was the actual statement that showed the research hypothesis: "The more the use of the internet for academic purposes, the higher the level of academic performance of students."

The researchers concluded that there was a positive impact of internet use on the academic performance of students. The research hypothesis has been proved through calculated findings from the collected data. Homan's theory of social interaction supposed the findings of the present study that the frequency of interaction with the internet leads to liking and creating sentiments to use the internet. In this way, students will use the internet more

for study purposes, and this will lead to high academic performance or grades from the collected data. Homan's theory of social interaction supposed the findings of the present study that the frequency of interaction with the internet leads to liking and creating sentiments to use the internet. In this way, students will use the internet more for study purposes and this leads to high academic performance or grades.

Except for seeing the impact of internet use on the academic performance of students, the researchers also found some new aspects of the topic that need to be addressed in future research. A question was asked in research: "Is the internet a cause of mental and physical disorder among students?" and data analysis shows that out of the sample of 100 respondents, 68 percent of students think that the internet can become the cause of mental and physical disorder among students, which is another problem. There is a need to conduct some future research on this topic. Another finding during the analysis was that 86 percent of students think that without using the internet, they may not be able to show good academic performance. This means the internet is necessary for most students to continue their good academic performance. This topic also needs the attention of future researchers. The analysis also shows that 80 percent of the respondents think that the internet plays an important role in increasing their social networking. That is also a new aspect of research. Today, the world is a global village and technology is the basis of this globalization. In this modern world, most people think that internet technology is important for their success. The present study also shows that 67 percent of respondents think that the continuous use of the internet may become the cause of internet addiction for students and they may not be able to improve their grades or academic achievements without using the internet.

Conclusion

After going through the whole study, the researchers reached the following conclusions; 1) There is a significantly positive relationship between the level of internet usage and the level of academic performance of students; 2) The study was conducted in the framework of Homan's theory of interaction. The findings of the study showed positive changes in the learning process; 3) The results showed that the academic performance of the students greatly increased after using the internet; 4) The researchers also came to know that the internet reduced the dependency of teachers. The result showed that there is a strong gap between the student and teacher relationship; 5) A majority of the respondents agreed that the additional source helped to enhance their academic performance and learning; 6) The majority of the respondents positively responded that the internet helped in the preparation of advanced lectures and assignments; 7) Most of the respondents agreed that students who

used the internet have greater knowledge of current affairs; 8) The research hypothesis was supported by the results of Chi-square, i.e., it was accepted. The above points show that the focus of the study was that students were empowered to improve their academic performance by using the internet. Similar findings were given by Apuke et al. (2018) that university students regarded internet use to have a favorable effect on their academic research and learning; Shahibi et al. (2017) also discovered that internet usage is significant in affecting a student's academic performance.

Recommendations

In the light of the whole study, the researchers proposed the following suggestions: The researcher conducted the research only at Punjab University's new campus while further researches can be conducted at other universities and different colleges and schools. The researchers further suggested that the impact of the internet should not only be applied on the academic level, it also should be applied to other sociological and psychological aspects of life. The study recommended that Students should extend their internet usage outside their homes to take the optimum advantage from using the internet and the University should increase the number of computers in the labs and provide the facility of internet according to the needs to meet the students' population of the department of Punjab University.

References:

1. Abaido, G. M. (2020). Cyberbullying on social media platforms among university students in the United Arab Emirates. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 407-420.
2. Ahmed, I., & K. A. P. (2011). Mobile Phone to Youngsters: Necessity or Addiction. *Information Management and Business Review*, 2(5), 229-238.
3. Al-Rahmi, W., & Othman, M. (2013). The impact of social media use on academic performance among university students: A pilot study. *Journal of Information Systems Research and Innovation*, 4(12), 1-10.
4. Apuke, O. D., & Iyendo, T. O. (2018). University students' usage of the internet resources for research and learning: forms of access and perceptions of utility. *Heliyon*, 4(12).
5. Asdaqe, M. M., Khan, M. N., & Rizvi, S. A. A. (2010). Effect of internet on the academic performance and social life of university students in Pakistan. *Journal of Education and Sociology*, 4(3), 21-27.
6. Baruah, T. D., & Hazarika, J. (2020). Use of Mass Media Tools for Effective Social and Behaviour Change Communication. Krishna Kanta Handiqui State Open University.

7. Bryant, J.A., Sanders-Jackson, A., and Smallwood, A. (2006). Imitation, text messaging, and adolescent social networks. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(2) , 577–592.
8. Desmal, A. J. (2017). The impact of using social media and internet on academic performance case study Bahrain Universities. *ICST Transactions on Scalable Information Systems*, 4(13).
9. Dramanu, B. Y., & Balarabe, M. (2013). Relationship between academic self-concept and academic performance of junior high school students in Ghana. *European Scientific Journal*, 9(34).
10. Eguavoen, E. O. (2016). ICT utilization as correlates of academic performance among students with visual impairment in Lagos state, Nigeria. *European Scientific Journal*, 12(13).
11. Flad, K. (2010). The influence of social networking participation on student academic performance across gender lines.
12. Ghasempour, M., & Jarideh, S. (2014). The impact of computer and information communication technology literacy on the academic achievement of medical and dental Students at shiraz university of medical sciences. *European Scientific Journal*, 10(9).
13. Greenfield, P. and Subrahmanyam, K. (2008). Online communication and parental involvement. *The Future of Children*, 18(1),119-140
14. Habes, M., Alghizzawi, M., Khalaf, R., Salloum, S. A., & Ghani, M. A. (2018). The relationship between social media and academic performance: Facebook perspective. *International Journal of Information Technology and Language Studies*, 2(1), 12-18.
15. Harrath, Y., & Alobaidy, H. (2016). Impact of Social Networking Sites on Student Academic Performance: The Case of University of Bahrain. *Journal of Cases on Information Technology* , 18(2), 35–50.
16. Heather Kanuka, (2002). A Principled Approach to Facilitating Distance Education: The Internet, Higher Education and Higher Levels of Learning. *Journal of Distance Education*, 17(2), 70-86.
17. Hussain, I. (2012). A study to evaluate the social media trends among university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 64, 639–645.
18. Kirschner, P. A., & Paas, F. (2001). Web-enhanced higher education: a tower of Babel. *Computers in Human Behavior*, 17(4), 347-353.
19. Kolikant, Y. B. D. (2010). Digital natives, better learners? Students' beliefs about how the Internet influenced their ability to learn. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1384-1391.
20. Laird, T. F. N., & Kuh, G. D. (2005). Student experiences with information technology and their relationship to other aspects of student engagement. *Research in Higher education*, 46(2), 211-233.

21. Laurillard, D. (1992). Learning through collaborative computer simulation. *British Journal of Educational Technology*, 23(3), 164-171.
22. Merten, M. and Williams, A. (2009). Adolescents' online social networking following the death of a peer. *Journal of Adolescent Research*, 24, 67-90.
23. Mesch, G. (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *CyberPsychology and Behavior*, 12(4), 387-392.
24. Mesch, G. S. (2018). Parent-child connections on social networking sites and cyberbullying. *Youth & Society*, 50(8), 1145-1162.
25. Miller, D. (2020). Social networking sites. *Digital Anthropology*, 146-161.
26. Mwanza, R., & Musyoka, L. (2018). Principals' Instructional Supervision Practices: Key to Kiswahili Academic Performance. *European Scientific Journal*, 14(28).
27. Peter, J. and Valkenburg, P. (2009). Social consequences of the internet for adolescents: A decade of research. *Psychological Science*, 18(1).
28. Rabi, H., Muhammed, A. I., Umaru, Y., & Ahmed, H. T. (2016). Impact of mobile phone usage on academic performance among secondary school students in Taraba State, Nigeria. *European Scientific Journal*, 12(1).
29. Shabir, G., Hameed, Y. M. Y., Safdar, G., & Gilani, S. M. F. S. (2014). The impact of social media on youth: A case study of Bahawalpur city. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 3(4), 132-151.
30. Shahibi, M. S., & Rusli, K. N. (2017). The influence of internet usage on student's academic performance. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(8), 873-887.
31. Warren, A., Brunner, D., Mair P., & Barnet, L. (1998). *Technology in Teaching and Learning: An Introductory Guide*. Kogan Page.
32. Yang, H. L., & Tang, J. H. (2003). Effects of social network on students' performance: A web-based forum study in Taiwan. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(3), 93-107.



ESJ Social Sciences

Los Atributos de las Competencias Digitales en la Transición de la Modalidad Presencial a la Virtual Provocada por la Emergencia Sanitaria en la Educación Superior Tecnológica de Ecuador

Silvania Gabriela Herrera Martínez

Licenciada en ciencias de la educación mención Lengua Inglesa y Lingüística, Directora del Departamentos de Idiomas del ISTSB, Instituto Superior Tecnológico Simón Bolívar

Marilyn Antonieta Briones Lucio

Ingeniera en Gestión Empresarial, Instituto Superior Tecnológico Juan Bautista Aguirre, Docente Investigador

María Irene Vásquez Villacis

Ingeniera en Computación e Informática, Magíster en Sistemas de Información Gerencial, Docente de la Universidad Agraria del Ecuador

Cesar Israel Mendoza Moyón

Licenciado en Ciencias Navales, Magister en Administración de Empresas, Instituto Oceanográfico y Antártico de la Armada – Armada del Ecuador

Cristian Alberto Rodríguez Wong

Licenciado en Ciencias de la Educación con Mención Sistemas Multimedia, Magister en Tecnología e Innovación Educativa, Docente de la Universidad de Guayaquil

[Doi:10.19044/esj.2021.v17n38p19](https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n38p19)

Submitted: 25 September 2021

Accepted: 28 October 2021

Published: 30 November 2021

Copyright 2021 Author(s)

Under Creative Commons BY-NC-ND

4.0 OPEN ACCESS

Cite As:

Herrera Martínez S.G., Briones Lucio M.A., Vásquez Villacis M.I., Mendoza Moyón C.I. & Rodríguez Wong C.A. (2021). *Los Atributos de las Competencias Digitales en la Transición de la Modalidad Presencial a la Virtual Provocada por la Emergencia Sanitaria en la Educación Superior Tecnológica de Ecuador*. European Scientific Journal, ESJ, 17 (38), 19. <https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n38p19>

Resumen

El estudio analiza la percepción de los atributos de las competencias digitales docentes en el período de emergencia sanitaria por la covid-19 durante el año 2020, teniendo en cuenta el efecto inicial, las estrategias como respuesta luego del primer momento y las tareas a tomar en cuenta para

culminar este año escolar 2021 e iniciar el 2022. El estudio incluyó la participación de 86 docentes de la institución educativa Instituto Superior Tecnológico Juan Bautista Aguirre; Los instrumentos que se aplicaron fueron una encuesta, entre los resultados obtenidos los más relevantes destacan la presencia de experiencias muy innovadoras, sin embargo, que luego siguieron a la frustración y la preocupación inicial en el nuevo escenario habilitado por el uso de la tecnología. También, el desarrollo de las Competencias Digitales Docentes las cuales varían según el tipo de zona geográfica, el involucramiento de la familia y el acceso a la tecnología y nivel de comunicación institucional que favorezca a el trabajo de la educación superior. No obstante, en este estudio se reconoce la labor docente para hacerle frente a los factores condicionantes, en lo económicos, emocionales y sociales. En que concierne a la tecnología, se evidencian heterogeneidades en la brecha de acceso y en el uso efectivo de la misma; por tanto, es reconocible la necesidad de trabajar mucho más en la retroalimentación efectiva partiendo desde un mejor control del accionar del estudiante, demandando un plan integral de formación docente en competencias digitales que contemple las diversas esferas que condicionan el proceso.

Palabras claves: Pandemia, Competencias de Docentes, Educación Superior, Aprendizaje

The Attributes of Digital Competences in the Transition from the Presential to the Virtual Modality Caused by the Health Emergency in the Technological Higher Education of Ecuador

Silvania Gabriela Herrera Martínez

Licenciada en ciencias de la educación mención Lengua Inglesa y Lingüística, Directora del Departamentos de Idiomas del ISTSB, Instituto Superior Tecnológico Simón Bolívar

Marilyn Antonieta Briones Lucio

Ingeniera en Gestión Empresarial, Instituto Superior Tecnológico Juan Bautista Aguirre, Docente Investigador

María Irene Vásquez Villacis

Ingeniera en Computación e Informática, Magíster en Sistemas de Información Gerencial, Docente de la Universidad Agraria del Ecuador

Cesar Israel Mendoza Moyón

Licenciado en Ciencias Navales, Magister en Administración de Empresas, Instituto Oceanográfico y Antártico de la Armada – Armada del Ecuador

Cristian Alberto Rodríguez Wong

Licenciado en Ciencias de la Educación con Mención Sistemas Multimedia, Magister en Tecnología e Innovación Educativa, Docente de la Universidad de Guayaquil

Abstract

The study analyzes the perception of the attributes of teaching digital competences in the health emergency period due to covid-19 during the year 2020, taking into account the initial effect, the strategies as a response after the first moment and the tasks to be taken in account to finish this school year 2021 and start 2022. The study included the participation of 86 teachers from the educational institution Instituto Superior Tecnológico Juan Bautista Aguirre; The instruments that were applied were a survey, among the results obtained the most relevant stand out the presence of very innovative experiences, however, which later followed frustration and initial concern in the new scenario enabled by the use of technology. Also, the development of Digital Teaching Competencies which vary according to the type of geographical area, family involvement and access to technology and level of institutional communication that favors higher education work. However, this study recognizes the teaching work to face the conditioning factors, economically, emotionally and socially. As regards technology, there are heterogeneities in the access gap and in its effective use; Therefore, the need to work much more on effective feedback is recognizable, starting from a

better control of the student's actions, demanding a comprehensive plan for teacher training in digital skills that considers the various spheres that condition the process.

Keywords: Pandemic, Teacher Competences, Higher education, Learning

Introduction

Actualmente es casi imposible separar el crecimiento de las naciones y países, de las tecnologías digitales de la información y las comunicaciones (TIC). En este sentido, los dispositivos electrónicos inteligentes, las computadoras y la hiperconectividad se encuentran en una posición de liderazgo en el mercado mundial, tanto que son vistos como una necesidad más básica, especialmente por intereses laborales, sociales y personales. Por tanto, es cada vez más importante desarrollar habilidades y competencias básicas para gestionar de forma segura y eficaz su potencial; es decir, se requiere alfabetizar a la sociedad en este lenguaje digital cada vez más universal (Ocaña, Valenzuela, & Morillo, 2020).

Hasta hace unos años, todavía se consideraban nativos digitales aquellos que realmente crecieron en la era de la tecnología digital. De esta manera, se creía que entendían mucho mejor el lenguaje digital y por lo tanto tenían mayores competencias en este aspecto. Sin embargo, la experiencia ha demostrado que estar inmerso en una sociedad digital no asegura que tengan las habilidades básicas para usar estas herramientas correctamente, y que la mayor parte del trabajo sobre este tema carece de un fundamento empírico que los sustente (Acosta, 2017).

En este sentido, es aquí donde el sistema educativo juega un papel fundamental, impulsando su desarrollo a través de programas de educación y formación, ya sea como parte de una asignatura o de manera transversal, tanto en los docentes como en los estudiantes (Cabero & Palacios, 2020). Si bien este parece ser un tema reciente, las competencias digitales de docentes y estudiantes han sido discutidas en la literatura dentro de diferentes conceptos desde hace varias décadas, esto se relaciona con el creciente uso de la tecnología digital y el uso de computadoras para el aprendizaje, hasta la implementación pedagogía y modelos de enseñanza más complejos (Henríquez, Gisbert, & Fernández, 2018).

Por otra parte, en la actualidad, el tema de las competencias digitales es de vital significado en el contexto de la pandemia por COVID-19, puesto que las clases tuvieron que trasladarse virtualmente y donde los encuentros presenciales se tornan cada vez menos significativos (Sá & Serpa, 2020). El uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la educación ha sido un reto y una preocupación para muchas instituciones, ya que actualmente se constituyen como una necesidad para proceder en la sociedad

del conocimiento, pues la educación es una estrategia importante para transformar un país; las TIC han sido recientemente integradas en los hogares, es decir, se ha dotado la necesidad de computadoras, tabletas y servicio de internet por la transición de la modalidad presencial a la virtual provocada por la emergencia sanitaria, brindando la una oportunidad de nuevas visiones y cambios en la manera de enseñar y aprender, por parte de los docentes y estudiantes ante la situación presentada.

Los atributos de las competencias digitales que poseen los profesores pueden reflejarse en su trabajo diario. Es decir, su capacidad para buscar, acceder, recuperar y utilizar la información les proporciona un bagaje de información que amplía las posibilidades de investigación y, por tanto, las posibilidades de conocimiento (Sosa & Palau, 2018) . Estas habilidades se pueden aplicar a las estrategias de aprendizaje de los estudiantes para promover la consolidación de conocimientos, lo que se refleja en el saber hacer y actuar.

Sin embargo, durante la emergencia sanitaria los docentes se enfocaron en promover las búsquedas del conocimiento y el uso de diversos métodos para el aprendizaje, también infiltrar información y brindaron a los estudiantes un espacio para el intercambio de conocimientos, clasificando las diferentes herramientas para que los estudiantes sepan utilizar las TIC mediante la modalidad virtual. En este ámbito, los recursos de libre acceso brindan una oportunidad para enriquecer las prácticas educativas con los distintos materiales valiosos y el uso de tecnologías, lo cual presentó una oportunidad para realizar cambios que promuevan mejoras en los aprendizajes (Lucas, 2019).

No obstante, al respecto la organización de Naciones Unidas estima que aproximadamente 1.500 millones de estudiantes se han visto afectados por esta situación COVID-19, exacerbándose las diferencias en la esfera educativa. Al mismo tiempo, recomienda que el sistema educativo avance urgentemente hacia “sistema progresista que brinde una educación de calidad como vía para lograr los objetivos de desarrollo sostenible. Además de fortalecer la brecha entre lo formal y lo no formal; esto requiere inversiones en la alfabetización y la infraestructura digitales, además del reforzamiento de los vínculos entre los sectores formal e informal de la educación” (ONU, 2020) En respuesta a esto, otras organizaciones a nivel regional han reiterado unánimemente que también existe una importante brecha digital entre estudiantes y docentes en América Latina, lo que repercute en la calidad y aunque se han tomado numerosas medidas para contrarrestarlo (CEPAL & UNESCO, 2020). En continuidad, estudios recientes han demostrado que las competencias digitales son un tema prioritario tanto para estudiantes como para profesores, y se han convertido en uno de los retos más importantes a los

que se enfrenta el sistema educativo y su contribución al desarrollo de una sociedad del conocimiento (Gómez, Hinojo, Cáceres, & Ramos, 2020).

El estado de confinamiento provocó, que el aprendizaje totalmente pase a ser dependiente de la motivación, atención, actitud y estrategias de acompañamiento de los docentes. La UNESCO enfatiza que el cierre de escuelas también conduce a "inequidad en la educación" (ONU, 2020). "En general, las familias con niveles económicos medios y altos tienden a tener niveles de educación superior y más recursos para compensar la falta de clases presenciales (Koelling & Townsend, 2019). En cambio, las familias de clase baja pasan más tiempo en la televisión y pasan y menos tiempo en actividades de estimulación cognitiva". Sin embargo, en muchos casos, la educación en línea no funciona.

En continuidad con lo anterior, la crisis sanitaria ha originado unos momentos excepcionales durante la suspensión de las actividades lectiva presencial motivada por el estado de alerta emitido por el gobierno para frenar su propagación. Actualmente el objetivo constante de los departamentos de administración educativa de las diferentes Instituciones es mantener la continuidad en el aprendizaje de todos los alumnos y que logren superar con éxito sus metas educativas (Pascual, Ortega, Pérez, & Fombona, 2020).

Por dicha razón, día tras día los docentes y los alumnos se vieron obligados a cambiar las aulas de los centros por las habitaciones en sus hogares y transferir contenidos, tareas y actividades de aprendizaje a Internet, a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las múltiples formas: app, web, correo electrónico, video, etc. Muchas Instituciones Superiores Tecnológicas se vieron en la necesidad de una plataforma digital que vincule a los centros educativos con la sociedad, mejorando la adquisición de competencias digitales para el aprendizaje colaborativo, la autonomía, la comunicación efectiva, la ética y la ciudadanía digital en esta nueva modalidad (Dias, Moreira, & Gomes, 2020). Por tanto, esto no solo contribuye al desarrollo de habilidades para la vida y el continuo aprendizaje, sino que puede ayudar a romper barreras de comunicación e integración entre las familias e instituciones (Maciá & Garreta, 2018).

Sostienen López, Campos, Aznar, Rodríguez, (2020) que la implementación de esta modalidad de estudio "No presencial" permite:

- Un nuevo estilo de gestión académica al servicio de los estudiantes.
- Aprendizaje colaborativo en red mediante los recursos pedagógicos y didácticos que estén disponibles.
- El desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas en los alumnos que les ayudan a alcanzar una comprensión genuina orientada a través de tutoriales.

- El sistema de evaluación procesual y permanente presenciales flexibilización de la accesibilidad, permanencia y egreso de los alumnos.
- Recursos tecnológicos y didácticos que permiten promover la interactividad.

Por tanto, las competencias digitales de los docentes (DDC) se vuelven esenciales; estas se entienden tanto como instrumentos, resultados y procesos de empoderamiento. Se ven como herramientas porque promueven el desarrollo de la innovación de los estudiantes y requieren que los docentes combinen actitudes, conocimientos y procesos (Marza & Cruz, 2018). Asimismo, también son resultados porque están asociados a procesos de alfabetización digital, los cuales deben ser prácticos y medibles en función de sus resultados en el desarrollo efectivo del aprendizaje (Iordache, Mariën, & Baelden, 2017). La CDD es también el proceso de autorización básico para fomentar la ciudadanía completa en interacción con todos los sectores de la sociedad (Revelo, R; Revuelta, D; González, P, 2018). Las competencias asumen el saber hacer en un entorno relevante, eficiente, crítico o autónomo, pero en lo que respecta al profesorado, esto ocurre en relación a lo educativo. Estas definiciones reiteran la necesidad de que los docentes desarrollen un conjunto de capacidades de Competencias digitales y abracen un paradigma que coloque a los estudiantes como protagonistas del proceso de enseñanza (Cervera, Martínez, & Mon, 2016). No es suficiente con que los educadores adquieran competencias digitales por sí solos (Esteve, 2015) sino que para formular eficazmente estrategias acorde a la virtualidad, este proceso necesita ser acompañado, además debe responder a las necesidades específicas de cada realidad sociocultural en donde se lleva a cabo el aprendizaje. Esto es muy importante porque va más allá del mero ámbito de las redes sociales.

En Ecuador, los docentes enfrentan una situación similar a la de otras partes de América Latina, las respuestas no se hicieron esperar y se sucedieron un grupo de acciones desde las políticas de Estado para hacer frente a la situación presentada. El trabajo de docentes y directivos fue clave principal para asegurar la continuidad del aprendizaje. Esto implicó, para la mayor parte de los docentes una nueva práctica y una preocupación constante por mejorar acciones y procesos de enseñanza. De tal forma, en abril del 2020, se dio en el país el inicio de clases bajo la modalidad a distancia mediante la estrategia “Quédate en casa, Juntos podemos lograrlo”, estudia desde casa; aplicada en la educación superior.

En continuidad, esto constituyó un reto para los docentes ecuatorianos, dado que, en el país, solo el 45,5% de los hogares cuentan con internet (INEI, 2020), es decir, más de la mitad de familias no cuenta con este servicio, no obstante, el área con menos cobertura es la rural, alcanzando tan solo el 21,6%

de los hogares. En varias oportunidades, el Ministerio de Educación ha destacado la importancia del rol de los docentes, primordialmente, en el acompañamiento a los estudiantes en este escenario adverso, dado que son los maestros quienes deben ofrecer propuestas situadas a cada realidad específica marcada por carencias, limitaciones, distorsiones, empirismos normativos y aplicativos en todo nivel, principalmente en un escenario marcado por el uso de la tecnología (Sánchez, Gisbert, & Esteve, 2020).

Es reconocible que la educación a este nuevo escenario no debió ser tan abrupta, dado que el desarrollo de las Tecnología de información y comunicación exigía desde antes de la pandemia el desarrollo de competencias digitales tanto en los docentes como en los estudiantes (Hinostriza, 2017). Desde hace muchos más de una década, el Diseño Curricular Nacional (DCN) se alinea hacia las competencias básicas; asimismo, actualmente el Currículo Nacional de Ecuador incorpora la competencia transversal: los cuales se desenvuelven en los entornos virtuales efectuados por las TIC, no obstante, el Ministerio de Educación, mediante el Marco de Buen Desempeño Docente, promueve el fortalecimiento del desempeño, también hace uso de los recursos y tecnologías diversas y accesibles, y el tiempo requerido en función del propósito de la sesión de enseñanza (Ministerio de Educación, 2016).

Sin embargo, esto no solo muestra la existencia de un marco para facilitar el crecimiento de las competencias digitales de los sujetos educativos, sino que también expresa la incompetencia de las instituciones formativas para fortalecerla, la ineficacia de los órganos directivos para desarrollarla. En el ISTJBA (Instituto Superior Tecnológico Juan Bautista Aguirre) ubicado el cantón Daule provincia del Guayas, los docentes han tenido que enfrentar también este escenario al cual no estaban preparados, donde sus competencias digitales se han manifestado con todas sus carencias y potencialidades, frente a lo cual progresivamente han asumido acciones y procesos de mejora (de la Virtualización & Aguirre, 2020).

Por todos los factores anteriores, el objetivo general de este trabajo es revisar el estado actual de las competencias digitales en los docentes y estudiantes, la fomentación de los atributos en el contexto educativo a nivel de educación superior, analizando la importancia de dichas habilidades durante la Pandemia de COVID-19. De igual forma, en sus objetivos específicos, se enfatizan los siguientes puntos (Tang & Chaw, 2016).

- Reflexionar sobre el impacto educativo que tiene la brecha digital en el desarrollo de competencias digitales frente al nuevo panorama educativo impuesto por el COVID 19.
- Revisar el estado actual de las competencias digitales y sus atributos en los docentes y estudiantes, considerando sus fortalezas y debilidades de las instituciones educativas.

Este estudio analiza la percepción de los atributos del desarrollo de las competencias digitales en los docentes (PCDD) desde los condicionamientos efectuados por la pandemia sanitaria de la covid-19 durante el año 2020 en docentes de Educación Superior; percepción se entiende a la formación de impresiones, que determinan factores subjetivos a las personas con respecto a sí mismas, es decir, el objeto percibido y el contenido que se trata.

Por tanto, las percepciones de los atributos se hacen en alusión a las dimensiones de información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, también a la creación de contenido digital, seguridad y resolución de los problemas, en enfocados y alineados a tres momentos: inicio, desarrollo y expectativas de actuación inmediatas futuras. Donde es conveniente preguntar, entonces, ¿cómo se perciben los atributos de la CDD por parte de los docentes de educación superior y sus estudiantes? ¿Qué factores han resultado propicios y cuáles no? ¿Qué podría ayudar para replicar en otras instituciones educativas? Para ello, este estudio de investigación se propuso como objetivo general analizar los atributos desarrollados de las competencias digitales en los docentes (CDD) enfocado al período de emergencia sanitaria por covid-19 durante el año 2020, y como objetivos específicos analizar el efecto inicial, analizar las estrategias de respuesta luego del primer momento.

Método y Materiales

Esta investigación se desarrolló bajo el enfoque mixto y en un nivel exploratorio-descriptivo. Se considera exploratorio, debido a que el problema a investigar ha sido poco estudiado en el contexto, por tanto se busca la familiarización de un fenómeno relativamente desconocido, en este caso los condicionamientos propios de la pandemia por covid-19, fenómeno que fue intempestivo (Formichella, Alderete, & Krüger, 2020) . No obstante, descriptivo se basa en el registro y análisis de los objetos de investigación en el ambiente natural. Los datos se recolectan directamente en el escenario real en el que se desarrollaron, sin ningún tipo de manipulación sobre las variables del estudio; con respecto al período de tiempo abarcado, se considera un estudio transaccional porque recolectan datos en un solo momento, es decir, en un tiempo único, con el propósito de describir las variables, y analizar la incidencia e interrelación en la transición obligatoria a la modalidad de educación virtual en todas las instituciones educativas superiores como consecuencia del aislamiento social ocasionado por la pandemia del COVID-19.

Instrumentos

El instrumento utilizado en este estudio es la encuesta en referencias a los atributos de competencias digitales de los docentes, para ello se adaptó el

cuestionario matriz de CDD propuesto por Larrea, (2021). En este sentido, la dimensión "Actuación" se observa a través de preguntas cerradas utilizando la escala Likert (siempre, casi siempre, ocasionalmente, casi nunca, nunca), los atributos de las habilidades digitales que observan son: Planificación del aprendizaje a través de las TIC, a través de las TIC, evaluación formativa a través de las TIC, desarrollo profesional y compromiso ético en las TIC. Para recoger información, se precisaron sendas guías semiestructuradas, del cual se determinaron categorías, subcategorías y unidades de análisis. La aplicación de la encuesta fue mediante Google Forms a los docentes del Instituto Superior Juan Bautista Aguirre, docente del Instituto.

Población

En concordancia con el objetivo planteado, los sujetos participantes de la investigación fueron los miembros del personal docente del Instituto Tecnológico Superior Juan Bautista Aguirre con el objeto de análisis durante el periodo académico 2020-I, momento en el cual inicia la propagación de la pandemia de la COVID-19 en el Ecuador. Los mismos ascienden a un total de ochenta y dos (86) docentes a los cuales se les suministró un cuestionario en Google forms para ser respondido de manera voluntaria.

Resultados y Discusión

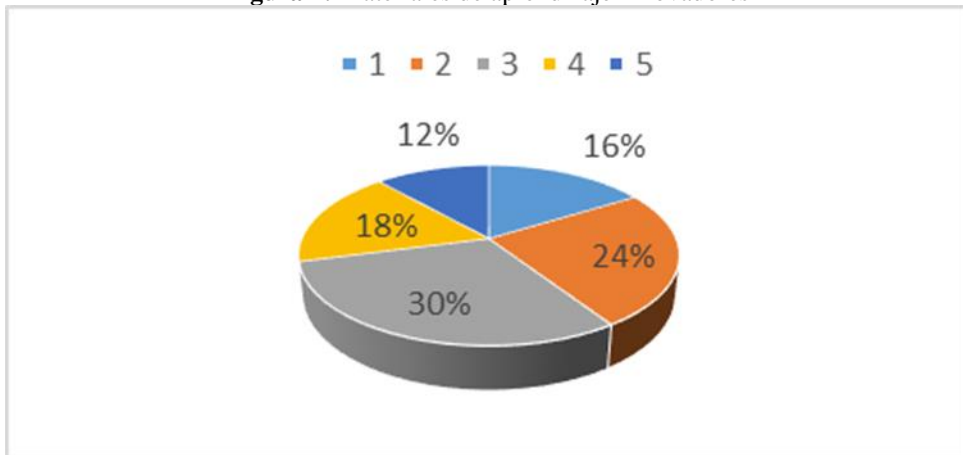
Ítem 1: Desarrollo de materiales de enseñanza innovadores con Tecnología de información y comunicación.

Tabla 1: *Materiales de aprendizaje innovadores*

Resultado	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	14	16%
Casi siempre	21	24%
Ocasionalmente	26	30%
Casi nunca	15	17%
Nunca	10	12%
Total	86	100%

Fuente: Elaborado por los autores

Figura 1: Materiales de aprendizaje innovadores



Fuente: Elaborado por los autores

Interpretación

Un aspecto a destacar es la percepción sobre la planificación, el crecimiento y la evaluación formativa de los aprendizajes, así como también las acciones en torno al desarrollo profesional y al compromiso ético de los mismos. En referencia a la planificación, el 30% de los docentes encuestados asume que ocasionalmente diseña y desarrolla materiales de aprendizaje innovadores con las TIC, el 24 % casi siempre, 17 % determina que casi nunca y el 12 % nunca explora críticamente nuevos sistemas tecnológicos y en las redes de colaboración y gestión del conocimiento para ayudar a la potenciación de la enseñanza y creatividad en los alumnos en la generación del conocimiento.

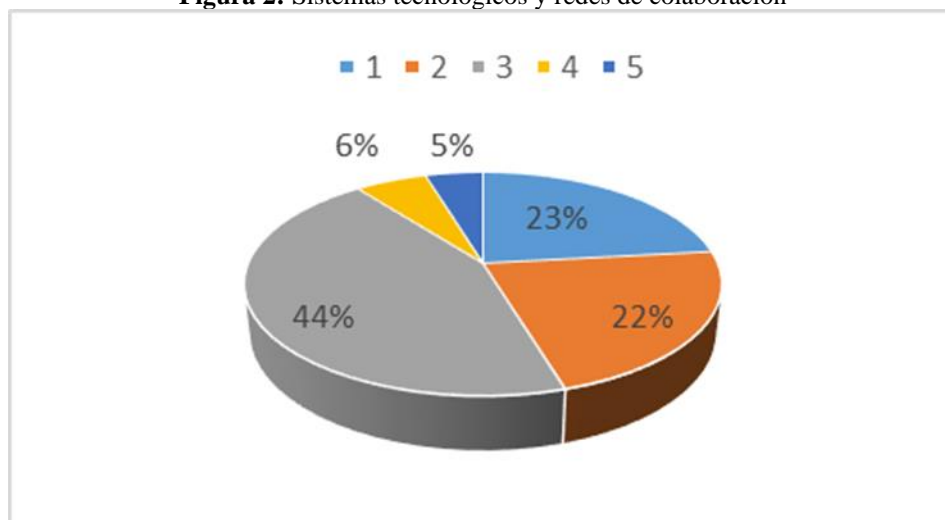
Ítem 2: Exploración crítica de nuevas redes de colaboración, gestión del conocimiento y sistemas tecnológicos.

Tabla 2: Sistemas tecnológicos y redes de colaboración

Resultado	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	20	23%
Casi siempre	19	22%
Ocasionalmente	38	44%
Casi nunca	5	6%
Nunca	4	5%
Total	86	100%

Fuente: Elaborado por los autores

Figura 2: Sistemas tecnológicos y redes de colaboración



Fuente: Elaborado por los autores

Interpretación

Los componentes como procesos o las TICs, personas entre otras, están estrechamente ligados al concepto, es de mucha necesidad reconocer que en forma creciente, la creación de conocimiento involucra una alianza entre el conocimiento humano y la inteligencia basada en tecnología; no obstante, la definición de conocimiento no tiene limitación con la habilidad de la mente humana de concebir o percibir las maneras del conocimiento en las cuales éste ha nacido. Sin embargo, los sistemas mediados por tecnología como herramientas de simulación e inteligencia artificial permiten que el conocimiento directo generado por los humanos produzca conocimiento extendido y mucho mejor. Según la encuesta realizada a los docentes del Instituto Superior Tecnológico Juan Bautista Aguirre se evidencia que el 44 % considera ocasionalmente, mientras el 22 % casi siempre y 23 % considera siempre, no obstante solo el 6 % casi nunca y el 5 % Nunca en relación con la exploración crítica de los nuevos sistemas tecnológicos y redes de colaboración.

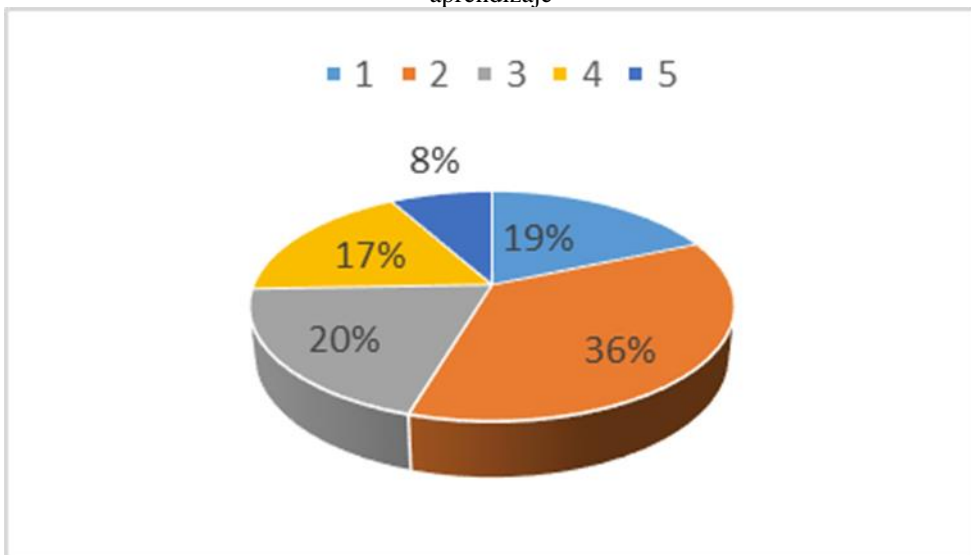
Ítem 3: Plataformas de aprendizaje en línea para desarrollar nuevas experiencias de aprendizaje.

Tabla 3: Plataformas de aprendizaje en línea para desarrollar nuevas experiencias de aprendizaje.

Resultado	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	16	19%
Casi siempre	31	36%
Ocasionalmente	17	20%
Casi nunca	15	17%
Nunca	7	8%
Total	86	100%

Fuente: Elaborado por los autores

Figura 3: Plataformas de aprendizaje en línea para desarrollar nuevas experiencias de aprendizaje



Fuente: Elaborado por los autores

Interpretación

En cuanto al crecimiento del aprendizaje de los alumnos en entornos mediados por la TIC, existió una capacidad de dominio de la tecnología para la enseñanza, las cuales se agravó por las limitaciones de los docentes en algunas instituciones y los alumnos debido al acceso a la misma. A esto se sumaron problemas permanentes de conectividad en la mayor parte de los hogares, problemas emocionales por el contagio de la enfermedad; también sociales de diversa índole, como el incremento de la violencia, el desempleo, hasta incluso saboteos a los encuentros virtuales por el mal uso de dichos. Además de clases por la radio y la televisión, se utilizó el Whats-App, dicha aplicación fue de gran aceptación por la mayoría. Entre otras experiencias, se encuentra el uso de algunas plataformas virtuales tales como *Edmodo*, *Moodle*,

sianet y herramientas para videoconferencias tales como *Meet*, *Zoom*, *Skype*, entre otras. A partir de la encuesta realizada se determina que el 36 % casi siempre hizo uso de las plataformas destinadas para estudio como herramienta de aprendizaje para los alumnos, sin embargo, el 17 % determina que casi nunca, el 19 % siempre, el 20 % ocasionalmente utilizaban estos métodos de trabajo, y el 8 % considera que nunca, es decir que la mayor parte de los docentes gestionaron el ambiente y plataformas de aprendizaje en red para establecer nuevas experiencias colaborativas que permitan facilidad de estudio a los estudiantes y adquirir nuevos conocimientos.

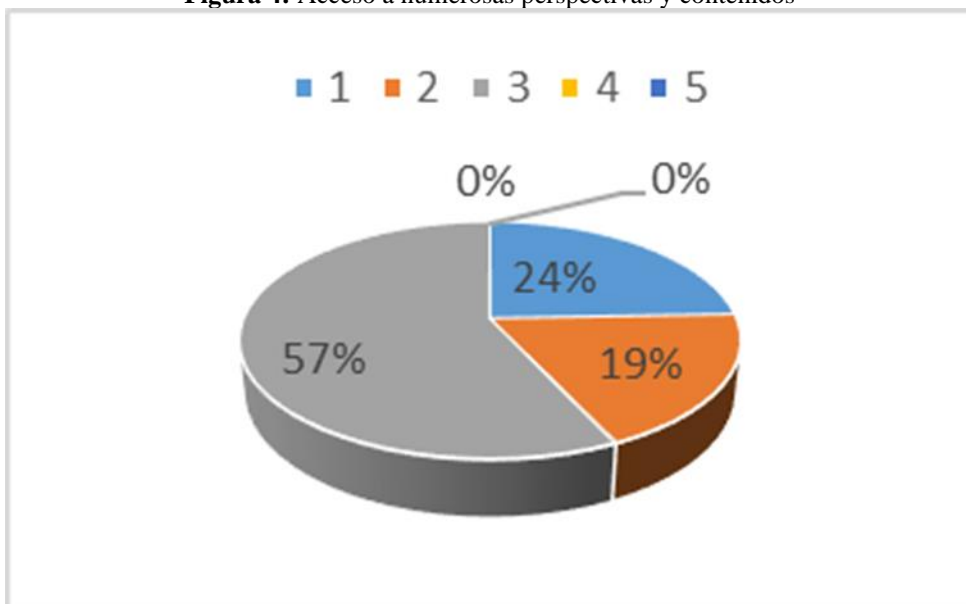
Ítem 4: Suministro de acceso a numerosas perspectivas y contenidos, así como variadas maneras de evaluación y retroalimentación mediadas por Tecnología de información y comunicación.

Tabla 4: Acceso a numerosas perspectivas y contenidos.

Resultado	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	21	24%
Casi siempre	16	19%
Ocasionalmente	49	57%
Casi nunca	0	0%
Nunca	0	0%
Total	86	100%

Fuente: Elaborado por los autores

Figura 4: Acceso a numerosas perspectivas y contenidos



Fuente: Elaborado por los autores

Interpretación

Como se evidencia en la Tabla 4 como los mismos docentes reflexionan respecto de su accionar en relación con la toda la evaluación formativa. Tal como se aprecia 57 % menciona que ocasionalmente provee a sus alumnos acceso a una variedad de puntos de vistas y contenidos para su aprendizaje, no obstante, el 24 % establece que siempre, y el 19 % casi siempre, es decir, tienen limitaciones para virtualizar los contenidos de aprendizaje, así como también las variadas formas de evaluación y retroalimentación mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación.

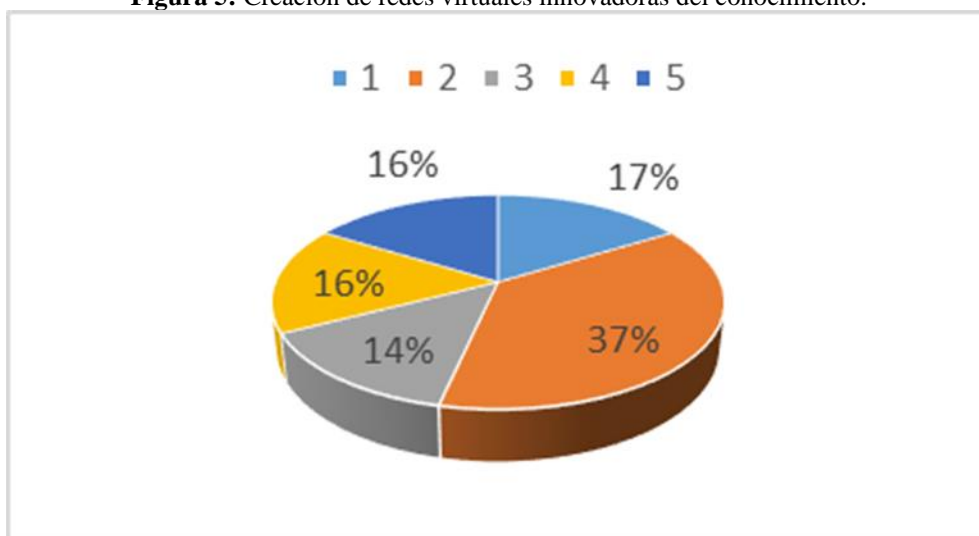
Ítem 5: Creación de redes virtuales para poder estimular la innovación y la calidad a través de la reflexión y el intercambio mutuo.

Tabla 5: Creación de redes virtuales innovadoras del conocimiento.

Resultado	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	14	16%
Casi siempre	32	37%
Ocasionalmente	12	14%
Casi nunca	14	16%
Nunca	14	16%
Total	86	100%

Fuente: Elaborado por los autores

Figura 5: Creación de redes virtuales innovadoras del conocimiento.



Fuente: Elaborado por los autores

Interpretación

Como se puede apreciar en la Tabla 4 el 37 % establece que casi siempre la encuestados se ayudan con redes virtuales para estimular la

innovación y la calidad mediante la reflexión docente. El 16 % señala que nunca lo hacen, casi nunca y siempre, mientras que el 14 % ocasionalmente utilizó herramientas de ayuda para el aprendizaje.

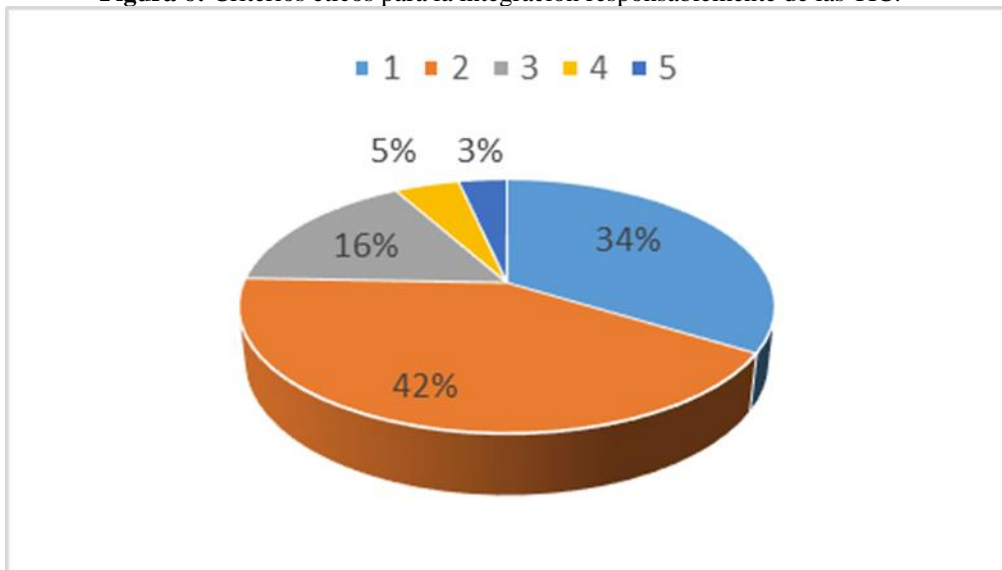
Ítem 6: Actuación con criterios éticos para la integración responsablemente de las TIC en el currículo y en cada una de actividades de aprendizaje del estudiante.

Tabla 6: Criterios éticos para la integración responsablemente de las TIC

Resultado	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	29	34%
Casi siempre	36	42%
Ocasionalmente	14	16%
Casi nunca	4	5%
Nunca	3	3%
Total	86	100%

Fuente: Elaborado por los autores

Figura 6: Criterios éticos para la integración responsablemente de las TIC.



Fuente: Elaborado por los autores

Interpretación

Sobre las relaciones interpersonales entre docentes y sus estudiantes, según los encuestados afirman que ante la situación extrema de la pandemia covid-19 experimentada les permitió conocer mucho más a sus estudiantes. Es decir, esta situación se convirtió en una oportunidad, fruto del seguimiento de la enseñanza. En algunos casos, la trabajar virtualmente fue aún mejor que en la presencialidad, pues socializaron, conversaron con las familias; adquirieron

conocimientos del contexto y las necesidades económicas, sociales y tecnológicas de las mismas; de tal forma que se identificaron con ellas, incluso el acercamiento con los colegas también ha sido muy beneficioso. Según la encuesta realizada a los docentes del ISTJBA se establece 42 % casi siempre brinda información con criterios éticos hacia los estudiantes, para que dichos puedan tener una integración responsable con las TIC, el 34 % establece que siempre y el 16 % ocasionalmente, sin embargo, el 5 % asegura que casi nunca realiza este tipo de actos, el 3 % dice que nunca, determinando que la mayor parte de los docentes si plante criterios éticos al alumnado.

En referencia a la tecnología, se puede determinar que se ha superado el paradigma de una enseñanza aislada y hasta sancionada de las Tecnología de información y comunicación, en donde los celulares, laptops u otros dispositivos tecnológicos eran prohibidos, y la utilización educativa era percibido como muy lejano en la mayor parte de instituciones educativas, según se establece de la encuesta realizada. Se ha evidenciado que los docentes utilizaban las redes sociales, pero tan solo con fines de interacción social; no obstante, cobra otra dimensión en lo educativo y, de tal forma que demanda formar al estudiante para su utilización y que este sea efectivo con esos fines. Sin embargo, actualmente los docentes en su gran mayoría han aprendido nuevas acciones, herramientas, plataformas de aprendizaje; pero también en su gran mayoría, no están conformes con el nivel de dominio actual, por lo que demandan ser capacitados (2020). En relación con el logro efectivo de enseñanza y aprendizaje, algunos docentes afirman que es de mucha necesidad y muy provechoso el trabajo colaborativo entre sus pares, también como las reuniones periódicas entre estos y los directivos de la institución.

Los encuestados establecen que tienen una mejor comprensión, dado que es muy importante que se atienda al alumno en todas las esferas que condicionan su aprendizaje para, a partir de ello, poder plantear las acciones de enseñanzas futuras, evidenciando impotencia de no poder ayudar más allá de sus posibilidades y de las carencias de los estudiantes; sin embargo, se evidencia el compromiso por la mejora continua. Las proyecciones del desarrollo de las competencias digitales en los docentes de educación superior deben de realizarse en lo personal, lo institucional y lo social.

Con respecto a las experiencias personales, a los docentes involucrados en el estudio se percibe que en general dichos deben capacitarse para lograr un excelente desarrollo y acompañamiento de los aprendizajes de los alumnos; así, podrían transitar de consumidores a productores de servicios tecnológicos. Sin embargo, la esfera institucional, debe implementar plataformas digitales para el desarrollo más efectivo de las clases, sobre todo fortalecer el trabajo y proyectar acciones para involucrar a las familias y la salud emocional de docentes, estudiantes y otras personas implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Discusión

A partir de la literatura revisada y de los resultados obtenidos podemos determinar al respecto del primer objetivo, que la evaluación de la percepción de los atributos de las competencia digital docente durante el período de la emergencia evidencia que los docentes no estaban preparados, y que se vieron confundidos, frustrados y retados por la situación en general.

Según la encuesta realizada a los docentes de determino el primer objetivo sobre las dificultades para el desarrollo de las clases no presenciales, también se vinculaban con el colapso de la plataforma y sobre la conexión a Internet, nuestro segundo objetivo correspondía a los atributos y estrategias docentes sobre las competencias digitales, luego del primer impacto de la pandemia. Los resultados muestran que es necesario el desarrollo progresivo de la competencia digital docente, que supone que este transforme su rol, puesto que no es lo mismo actuar en la presencialidad y en lo virtual. Estos hallazgos se relacionan con lo manifestado por Revelo y otros (2018) quienes configuran o funciones del docentes en la modalidad virtual las propias a su trabajo, como diseñador de material didácticos, la de orientador, facilitador basado en una comunicación empática y comprensiva de sus estudiantes, la función técnica a partir de conocimiento de las TIC.

En el ISTJBA los docentes deben mejorar su actuación, esto debe ser en la planificación de los aprendizajes como también en el desarrollo de los mismos, en el monitoreo a partir de la evaluación formativa, en el crecimiento de su profesionalidad, sobre todo en el compromiso ético en torno a las Tecnologías de información y comunicación, según lo evidenciado en la encuesta. Esto tiene coherencia con lo que concluyen Esteve, (2015) quienes consideran que “La competencia digital entraña un proceso de aprendizaje complejo, gradual y recurrente, que comprende la capacidad de utilizar adecuadamente las herramientas y recursos digitales para buscar, gestionar, analizar y transformar la información en conocimiento de manera crítica”.

Dichos resultados ponen de manifiesto la necesidad de orientar a los estudiantes, que deben ser capacitados para la utilización de las tecnologías. Evidenciando la importancia de tener un rol nuevo de aprendiz, que sume a la mejora en referencia a la capacidad de organización y de la autodisciplina, esto es debido a la libertad de la que dispone el alumnado (Revelo, R; Revuelta, D; González, P, 2018). Asimismo se evidencian los atributos de las competencias digitales en los docentes en tiempo de pandemia causado por el covid-19 lo cual genero diversas fuentes de conocimiento.

Por tanto, la educación virtual contribuye con la educación con carácter inclusivo, que implica la democratización de la educación; el presente estudio también revela la importancia de establecer evaluaciones de las competencias digitales docentes como requisito para ejercer como docente o como parte de la carrera profesional, incluso para lograr obtener ascensos.

Por último, haciendo referencia a las acciones inmediatas, se determina que la capacitación es la tarea principal, recordando que dichas deben incluir el desarrollo de habilidades para realizar el seguimiento de los aprendizajes, incluyendo el trabajo colaborativo, el desarrollo de cada uno de los proyectos interdisciplinarios y la configuración de plataformas para cada institución superior, entre otras.

De la misma forma es de mucha necesidad proporcionar a los profesores acceso a recursos en línea para el desarrollo y entrenamiento de competencias de comunicación sincrónica, y conseguir que avancen en estrategias basadas en los métodos de aprendizaje colaborativo en línea. Según los resultados del presente estudio, se demanda actuar frente a las exigencias de la sociedad del conocimiento partiendo de los atributos de las competencias digital efectiva que permita no solo aprender a utilizar la tecnología, sino aprender de forma efectiva acondicionada por diferentes factores de índole social y económico.

La pandemia, urge ser atendida sistémicamente, quiere decir, atender ante las necesidades de salud, alimentación, empleo, entre otras, siendo una condición necesaria. Los docentes han asumido con singular compromiso el deber que tienen ante este difícil escenario, lo que se percibe es que las condiciones ideales no serán cubiertas en mucho tiempo, por lo cual se debe reflexionar sobre lo actuado y asumir el conocimiento adquirido, hasta el día hoy sobre tecnología, la cual debe encaminarse aún mucho más y firmemente hasta integrarla en los materiales didáctico, sin dejar de lado las necesidades e implicancias que conlleva la formación digital de sus estudiantes.

Reflexión final

En este periodo del 2021, en contexto a la educación tras la pandemia presentada a causa del Covid-19 las desigualdades se mantienen como una tarea pendiente, sin embargo, muchos han visto en la educación la mejor manera de lograr una equidad, ya que todavía se considera como un lujo terminar el grado superior con docentes capacitados en competencias tan imprescindibles como la digital. De esta forma, fue preciso priorizar la vacunación de los maestros este año para el plan de retorno las clases presenciales (aunque algunas instituciones ya lo hicieron), también como dar un mayor acompañamiento a los docentes en las Competencias Digitales para optimizar la utilización de las Tablet, y otras herramientas, para el trabajo a distancia. Sin embargo, en este contexto adverso, los docentes ecuatorianos deben asumir, una vez más, el gran reto de lograr aprendizajes en todas y todos los alumnos del país.

El Ecuador, uno de los países más afectados por la pandemia en gran parte del 2020, las demandas sobre el desarrollo de la competencia digital docente fueron respondidas en primer término por los mismos docentes; sin

embargo, se requiere de un mayor apoyo de las autoridades a todo nivel. Se deben asumir retos nuevos, aunque de manera diferenciada dada la heterogeneidad que ex-presa el país, según se trate de área; régimen; accesibilidad; actualmente, según el aprovechamiento del aprendizaje de la experiencia del año 2020.

Si bien en el país existen regiones mucho más complejas por la misma articulación de territorio, lengua, niveles de pobreza, etc., por lo cual se plantea el desafío de generar nuevos conocimientos a partir de este estudio de investigación. Los alumnos esperan por su derecho a recibir una educación de calidad, con el acompañamiento de los padres y demás familiares y con el éxito de los objetivos de aprendizaje. Es indispensable trabajar en las competencias digitales y en el desarrollo de toda su autonomía, dichos que se presentan hoy muy débiles.

Conclusiones

La emergencia sanitaria generada por la COVID-19 ha generado estragos en todos los rincones del planeta y seguirá trayendo repercusiones futuras que modificarán los estilos de vida y consumo. En referencia al sector educativo, como componente esencial de la sociedad, tendrá que adaptarse a estas nuevas demandas donde el método de la virtualidad, que antes era una opción, se ha convertido en una modalidad, es decir, prácticamente de carácter obligatorio. Por tanto, el desarrollo y fortalecimiento de las competencias digitales en los docentes resultan muy imperativo. En relación con los encuestados que se constituyeron en sujetos de este estudio, y atendiendo al objetivo planteado para la misma, se pudo establecer que entre las cinco competencias digitales importantes para el desarrollo académico:

- a) Informatización y alfabetización informacional: cuentan con la facilidad para localizar información digital mediante bibliotecas y repositorios en la red que sea útil para todas las clases, identificando cuál es la más idónea para la generación de algunos nuevos conocimientos pudiéndolos clasificar adecuadamente para una nueva posterior consulta, ya sea desde un almacenamiento local o desde la misma web.
- b) Comunicación y colaboración: La comunicación con los alumnos mediante medios digitales es fluida y concebida mediante distintos formatos permitiéndoles de esta manera compartir conocimientos de contenidos y experiencias ayudan a fortalecer la conexión y la también la colaboración entre docentes y estudiantes. De tal forma, esta se considera especialmente sencilla cuando se pretende establecer relaciones personales y profesionales con los pares académicos para la consecución de todos los objetivos formativos.

- c) Creación de contenido digital: Esta es una de las competencias más débiles pues, debido a que la mayoría considera fácil diseñar contenidos digitales para la práctica y enseñanza educativa, sin embargo, presentan dificultades al momento de editar los materiales digital sean estos existentes y de muchas limitaciones en lo relacionado a la identificación y manejo respectivo de las licencias de uso como Creative Commons, haciendo evidencia a una falta de cultura en cuanto al manejo de los derechos de autor.
- d) Seguridad: Esta competencia se presenta más débil entre todas las otras; tienen aspectos como la protección de datos personales, protección de identidad y protección digital la cual se manejan con dificultad en lo que impide, también de garantizar la protección y seguridad del manejo de información en la red, lograr un crecimiento en cuanto a la alfabetización digital.
- e) Resolución de problemas: esta competencia es altamente desarrollada, mediante ella los docentes consideran que con mucha facilidad pueden resolver competencias digitales en torno a las todas las asignaturas que dictan usando de manera creativa la tecnología y apropiándose de estas, generando nuevos recursos formativos que direccionen los conocimientos y habilidades de los estudiantes.

En relación a las correlaciones, se determina que existe una importante necesidad de desarrollar en un corto plazo, un plan que fortalezca a las competencias relacionadas con la seguridad informática, sobre todo a la comunicación y elaboración de contenido digital, estableciendo una extensión de las clases virtuales, al menos, hasta finales del año 2021. Esto se debe a que fueron las que presentaron las correlaciones más débiles y poco positivas, para finalizar, en cuanto al nivel de competencia digital alcanzado, la mayor parte de los docentes abordados se encuentran en una etapa Integración neutral, donde se considera que son capaces de utilizar las tecnologías de información por sí mismos en su vida personal y en lo laboral, articulándolas a los objetivos que se establezcan en el Proyecto educativo institucional para el respectivo desarrollo de herramientas virtuales de aprendizaje, teniendo en consideración aspectos éticos y morales.

Se estipula que son pocos los que alcanzan el nivel Innovador, dicha situación que permite orientar las nuevas estrategias futuras para el respectivo fortalecimiento de sus competencias digitales, debido a que posiblemente el aislamiento preventivo obligatorio producto de la presente pandemia generada por la COVID-19 se extienda aún por un período de tiempo mayor, sin embargo, de igual manera se debe garantizar la calidad del servicio educativo que se preste la institución Superior. Se promueve la responsabilidad de las instituciones y el trabajar juntamente con los estudiantes, con el objetivo

principal de formar personas que se desempeñen de forma adecuada en los diferentes ámbitos.

References:

1. Acosta, D. (2017). Tras las competencias de los nativos digitales: avances de una metasíntesis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. doi:https://doi.org/10.11600/1692715x.1513014062016
2. Cabero, A., & Palacios, R. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu», raducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». *Revista de Educación Mediática y TIC*.
3. CEPAL, & UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. doi:https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19
4. Cervera, M., Martínez, J., & Mon, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*. doi:https://doi.org/10.6018/riite2016/257631
5. de la Virtualización, E., & Aguirre, J. (2020). Marcel Oswaldo Méndez-Mantuano.
6. Dias, T., Moreira, J., & Gomes, F. (2020). Assessment of university teachers on their digital competences. *Assessment of University Teachers*. doi:https://doi.org/10.30557/QW000025
7. Domingo, C., Bosco, P., Carrasco, S., & Valero, V. (2020). Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1). doi:https://doi.org/10.6018/rie.340551
8. Esteve, M. (2015). La competencia digital docente: análisis de la autopercepción y evaluación del desempeño de los estudiantes universitarios de educación por medio de un entorno 3D. *Tesis de doctorado, Universitat Rovira i Virgili*.
9. Formichella, M., Alderete, M., & Krüger, N. (2020). Efecto de las TIC sobre los resultados educativos: estudio en barrios vulnerables de Bahía Blanca. *Ciencia, Docencia y Tecnología*. doi:https://doi.org/10.33255/3161/736
10. Gómez, G., Hinojo, L., Cáceres, R., & Ramos, N. (2020). The Contribution of the Flipped Classroom Method to the Development of Information Literacy: A Systematic Review. *Sustainability*. doi:https://doi.org/10.3390/su12187273

11. Henriquez, C., Gisbert, C., & Fernández, F. (2018). La evaluación de la competencia digital de los estudiantes: una revisión al caso latinoamericano. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, 137, 93–112. doi: <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i137.3511>
12. Hinostroza, E. (2017). TIC, educación y desarrollo social en América Latina y el Caribe.
13. INEI. (2020).
14. Iordache, C., Mariën, I., & Baelden, D. (2017). Developing Digital Skills and Competences: A QuickScan Analysis of 13 Digital Literacy Models. *Italian Journal of Sociology of Education*. doi:<https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2017-1-2>
15. Koelling, G., & Townsend, L. (2019). Research clinics: An alternative model for large-scale information literacy instruction. *Communications in Information Literacy*, 13(1), 75–90. doi:<https://doi.org/10.15760/comminfolit.2019.13.1.6>
16. Larrea, A. (2021). Competencias digitales docentes en época de emergencia sanitaria: necesidades y oportunidades para estudiantes de educación secundaria en Lambayeque. *Revista Peruana de Investigación Educativa*.
17. López, N., Campos, S., Aznar, D., & Rodríguez, J. (2020). Competencia digital del profesorado para la atención al alumnado con dificultades de aprendizaje. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*, 23(2), 143–154. doi:<https://doi.org/10.6018/reifop.419171>
18. Lucas, M. (2019). Facilitating Students' Digital Competence: Did They Do It? *Lecture Notes in Computer Science*. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-030-29736-7_1
19. Maciá, B., & Garreta, B. (2018). Accesibilidad y alfabetización digital: Barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 239–257. doi:<https://doi.org/10.6018/rie.36.1.290111>
20. Marza, M., & Cruz, E. (2018). Gaming como instrumento educativo para una educación en competencias digitales desde los Academic Skills Centres. *Revista General de Información y Documentación*. doi:<http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60805>
21. Ministerio de Educación. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica.
22. Ocaña, F., Valenzuela, F., & Morillo, F. (2020). La competencia digital en el docente universitario. *Propósitos y Representaciones*, 8(1). doi:<https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.455>

23. ONU. (2020). El impacto del COVID-19 en la educación podría desperdiciar un gran potencial humano y revertir décadas de progreso. *Noticias ONU*. doi:<https://news.un.org/es/story/2020/08/1478302>
24. Pascual, M., Ortega, C., Pérez, F., & Fombona, J. (2020). Competencias Digitales en los Estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria. *Formación Universitaria*, 12(6), 141–150. doi:<https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600141>
25. Revelo, R; Revuelta, D; González, P. (2018). Modelo de integración de la competencia digital del docente universitario para su desarrollo profesional en la enseñanza de la matemática Universidad Tecnológica Equinoccial de Ecuador EDMETIC. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 196-224. doi:<https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.6910>
26. Sá, M., & Serpa, S. (2020). COVID-19 and the promotion of digital competences in education. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4520–4528. doi:<https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081020>
27. Sánchez, C., Gisbert, C., & Esteve, M. (2020). The digital competence of university students: a systematic literature review. *Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 38(1), 63–74. doi:<http://revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/388>
28. Sosa, D., & Palau, M. (2018). Flipped classroom para adquirir la competencia digital docente: una experiencia didáctica en la Educación Superior. *Revista de Medios y Educacion*. doi:<https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.03>
29. Tang, C., & Chaw, L. (2016). Digital Literacy: A Prerequisite for Effective Learning in a Blended Learning Environment? The Electronic Journal of E-Learning. doi:<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099109.pdf>



ESJ Social Sciences

Violences liées aux accusations de sorcellerie et vulnérabilité de la femme âgée en contexte burkinabé

Badolo Bawala Léopold

Université Joseph Ki-Zerbo,

Département de Philosophie et de Psychologie, Ouagadougou, Burkina Faso

[Doi:10.19044/esj.2021.v17n38p43](https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n38p43)

Submitted: 05 August 2021
Accepted: 12 November 2021
Published: 30 November 2021

Copyright 2021 Author(s)
Under Creative Commons BY-NC-ND
4.0 OPEN ACCESS

Cite As:

Léopold B.B. (2021). *Violences liées aux accusations de sorcellerie et vulnérabilité de la femme âgée en contexte burkinabé*. European Scientific Journal, ESJ, 17 (38), 43.
<https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n38p43>

Résumé

Cette recherche s'inscrit dans le cadre des études sur les violences psychologiques et sociales au Burkina Faso. L'objectif vise à appréhender le lien entre les violences et la vulnérabilité psychologique chez la femme âgée. Soixante-deux femmes exclues de leur communauté suite à des accusations de sorcellerie ont été interrogées par questionnaire et par entretien. Les résultats mettent en évidence la multiplicité des violences vécues, associées à une vulnérabilité psychologique. Ces violences, plus fréquemment, prennent la forme d'une non approbation d'un acte positif en faveur des victimes, d'un refus de dénoncer un acte susceptible de nuire aux victimes ou de leur assurer une quelconque protection, d'insultes ou d'autres moqueries. Ces violences sont des facteurs de vulnérabilité psychologique se traduisant, notamment, par un sentiment d'abandon et un regard peu valorisant porté sur soi.

Mots-clés : Sorcellerie, vulnérabilité, psychologie, femmes, Burkina Faso

Violence Linked to Accusations of Witchcraft and the Vulnerability of Elderly Women in the Burkinabé Context

Badolo Bawala Léopold

Université Joseph Ki-Zerbo,

Département de Philosophie et de Psychologie, Ouagadougou, Burkina Faso

Abstract

This research is a part of other studies on psychological and social violence in Burkina Faso. This paper focuses on understanding the link between violence and psychological vulnerability in the context of elderly women. Sixty-two women who had been excluded from their communities on charges of witchcraft were interviewed using a questionnaire. The results highlight the multiplicity of lived violence associated with psychological vulnerability. More frequently, such violence takes the form of non-approval of a positive act in favor of the victims, refusal to report an act likely to harm the victims or provide them with any protection, insults or other mockery. This violence is one of the factors of psychological vulnerability, resulting in a feeling of abandonment and a lack of self-esteem.

Keywords: Witchcraft, vulnerability, psychology, women, Burkina Faso

Introduction

La vulnérabilité traduit une faiblesse ou une déficience à partir de laquelle l'intégrité d'un être ou d'un lieu se trouve menacée d'être détruite, diminuée ou altérée. C'est un état de moindre résistance aux nuisances et aux agressions et de plus grande sensibilité à l'adversité (Brodiez-Dolino, 2013). Les personnes vulnérables sont celles qui sont menacées dans leur autonomie, leur dignité ou leur intégrité physique ou psychique. Il s'agit d'une « rupture d'équilibre d'un système dans une combinaison extrêmement complexe et labile de risques (de fragilités), de forces et de faiblesses, d'aléas physiques, psychologiques et environnementaux » (Bouisson, 2011, p.70). La vulnérabilité peut être temporaire ou chronique et varie d'un sujet à l'autre (variabilité interindividuelle). Chez un même sujet, elle varie au cours de la vie (variabilité intra-individuelle). Chez le sujet âgé, elle intègre des dimensions multiples endophénotypiques (génétiques, épigénétiques), diachroniques (traumas précoces, expériences de vie passées) et synchroniques (facteurs de stress actuels liés à la transition vers le grand âge) (Clery-Melin, 2014). Pour Fasse et *al.* (2012), la vulnérabilité chez les personnes plus âgées se manifeste sous forme de symptomatologie dépressive et de vécu de fardeau. Les sujets âgés constituent une population vulnérable,

présentant plus de risque de développer des troubles psychopathologiques (Airagnes, 2014). La vulnérabilité peut résulter de l'âge, de la maladie, de l'infirmité, de la grossesse, d'une catastrophe naturelle ou de la violence liée à l'exclusion sociale.

Pour Mbanzoulou (2004), la violence est un abus de la force portant atteinte à un symbole, une chose ou une personne. Elle se décline en de multiples formes et selon différentes conditions (Sorel & Dieu, 2013). Elle est inextricablement liée à l'Histoire de l'Humanité et constitue une composante essentielle de la nature humaine (Flynn et *al.*, 2014). Une des formes que prend ce phénomène est ce que l'on appelle « la violence faite aux femmes ». Matlin (2007) note qu'elle inclut des actes intentionnels (physiques, psychologiques ou sexuels) qui visent à blesser. Selon la Déclaration sur l'élimination de la violence à l'égard des femmes adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies en décembre 1993, cette violence s'applique à « tous les actes de violences 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 ».

Le présent article aborde les violences consécutives aux accusations de sorcellerie et la vulnérabilité qui en découle. On définit, dans un premier point, la problématique qui fonde la présente recherche. Un deuxième point du présent travail présente la méthode de recueil des données. Les résultats obtenus sont ensuite présentés et discutés.

1. Problématique

En dépit de l'évolution du droit et des progrès scientifiques, les femmes de tout âge continuent d'être victimes de violences (mutilations génitales féminines, violences conjugales, exclusion...). Un des phénomènes qui participe de ces violences est la sorcellerie et/ou la croyance en la sorcellerie. Erny (1979) en relève le caractère universel, avec cependant une variabilité des modalités et de l'intensité des menaces d'un pays ou d'une région à l'autre. Ainsi, le mode de fonctionnement de la sorcellerie, la façon de devenir sorcier et le processus d'ensorcellement, la façon de découvrir le sorcier, de le punir ou de le désintoxiquer varient d'un milieu culturel à un autre (Van Caeneghem, 1955). La croyance en la sorcellerie comme pratique de rites magiques afin de nuire, de porter atteinte aux personnes et aux biens, est une réalité sociologique perpétuée par la fidélité à des traditions surannées (Boa, 2010). L'intemporalité de cette croyance incite à une certaine prudence dans les jugements y relatifs. Pour Erny (1979), il ne faut pas prendre à la légère et balayer d'un revers de la main quelque chose en quoi des milliards d'hommes, aujourd'hui encore, attachent une importance primordiale. Pour lui, il y a dans le mot « sorcellerie » l'idée qu'une personne peut exercer une influence (sans

intermédiaires visibles) sur d'autres. C'est une influence néfaste, maléfique, qui s'attaque à l'intégrité corporelle et mentale, à la famille, et à tout ce qui appartient à la personne visée. Par les procédés de jettature, la victime est mise aux prises avec la maladie, la malchance, l'oppression, le trouble, l'inefficacité et l'absence de vitalité qui la conduisent irréversiblement à la mort sociale voire physique. Les accusations de sorcellerie restent persistantes dans les pays du tiers-monde et surtout en Afrique. Tous les événements négatifs ou malheureux vécus par l'homme (maladies, accidents, morsures de bêtes, décès, manque de réussite, perte d'emploi, échecs aux examens ou concours, échec familial, mauvais comportement et délinquance d'enfant, etc.) sont attribuables à des forces occultes maléfiques déclenchées par les sorciers (Amselle, 2014 ; Boa, 2010). Dans le même sens, Fancello (2015) observe que les chaînes de violence sorcellaire découlant des accusations de sorcellerie constituent un aspect important et relativement récent de la crise sécuritaire que traversent certains pays africains. La rapidité des changements sociaux, les crises politiques, les guerres et conflits de tous ordres, ainsi que la vitalité religieuse dans les sociétés africaines, entraînent de nouvelles formes d'accusations, notamment à l'égard des populations les plus vulnérables (étrangers, femmes, personnes âgées, enfants, infirmes) provoquant à leur tour de nouvelles cascades de violences et invitant à sans cesse réactualiser le regard sur la sorcellerie (Fancello & Bonhomme, 2018).

Au Burkina Faso, les croyances en la sorcellerie sont vivaces. En décembre 2016, neuf cent vingt-six (926) personnes, en provenance des contrées du centre du pays, pour la plupart des femmes exclues sociales suite à des accusations de sorcellerie portées contre elles, ont été enregistrées dans 13 centres d'accueil (encore appelés cours de solidarité) et seulement soixante-un (61) en parcours de retour en famille. En mi-mars 2018, le Centre Delwendé (mis en place par l'Eglise catholique) de Sakoula à lui seul comptait deux cent dix-sept (217) pensionnaires, accusés de sorcellerie, soit cinq (05) hommes et deux cent douze (212) femmes. Il s'agit de femmes d'âge avancé, vivant souvent seules et sans soutien social. Différents procédés sont utilisés pour détecter "un mangeur ou une mangeuse d'âmes" : recours aux devins, breuvage de "vérité", port du cadavre, aveu de culpabilité...

L'ampleur du phénomène d'accusation de sorcellerie et les violences exercées sur les personnes ont amené le gouvernement du Burkina Faso à adopter des instruments juridiques de protection des victimes. Par exemple, le pays a ratifié les instruments internationaux suivants :

- la Déclaration de 1967 sur l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes ;
- la Déclaration sur l'élimination de la violence à l'égard des femmes de 1967 ;

- le Protocole à la Charte Africaine des droits de l’homme et des peuples, relatif aux droits de la femme en Afrique, le 11 juillet 2003, à Maputo (Mozambique).

À côté de l’État, il y a d’autres acteurs (Médias, Associations, Organismes Non Gouvernementaux...) qui œuvrent dans la sensibilisation, l’information, la formation, en vue de lutter contre l’exclusion sociale et pour la réinsertion sociale des victimes.

D’un point de vue fondamental et théorique, des approches variées ont été développées pour décrire et comprendre le phénomène de violence. Martinelli et Bouju (2012) ont décrit les différentes violences que les accusations de sorcellerie déchaînent : violence de celui qui se croit promis à tous les échecs sociaux ; violences populaires qui vont de la torture au lynchage ; violences juridiques (longues incarcérations). Il y a aussi les violences religieuses, exigeant des aveux, jeûnes et purifications, et les violences familiales, pouvant entraîner jusqu’au bannissement et au meurtre (Roxburgh, 2016).

En psychologie, Fontaine (2003, cité par Sorel et Dieu, 2013) décrit la violence à partir de trois variables bimodales : le degré d’activité de l’agresseur (actif vs passif), le type de violence (physique vs verbale ou psychologique) et l’orientation de la violence (directe vs indirecte). La combinaison de ces variables et de leurs modalités permet de décliner la violence et l’agressivité en huit dimensions reprises dans le tableau ci-après.

Tableau 1. Taxonomie des comportements violents

Degré d’activité	Type de violence	Orientation	Comportements
Actif	Physique	Directe	Coups et blessures sur une victime
		Indirecte	Coups et blessures sur un proche de la victime
	Verbale, psychologique	Directe	Insultes, moqueries, harcèlement
		Indirecte	Rumeurs
Passif	Physique	Directe	Empêcher la victime d’obtenir quelque chose de positif
		Indirecte	Ne pas protéger la victime
	Verbale, psychologique	Directe	Ne pas dénoncer un acte nuisible à une victime
		Indirecte	Ne pas approuver un acte positif pour une victime

Source : Fontaine (2003 cité par Sorel et Dieu, 2013, p. 156)

La violence psychologique consiste à exercer un contrôle psychologique sur la victime en l’humiliant ou en la dénigrant, en adoptant des propos et une attitude méprisante, en surveillant ses allées et venues ou les personnes qu’elle fréquente, en négligeant les besoins affectifs de la victime,

en isolant cette dernière de son entourage ou en exerçant du chantage (Robert-Ouvray, 2008b). Ce type de violence peut nuire à l'estime de soi et à l'épanouissement social de la victime, compromettre sa capacité de percevoir, de sentir, de comprendre et d'exprimer des émotions (Hicks, 2017). Elle peut entraîner de graves problèmes sur le plan des émotions et du comportement : dépression, absence d'attaches affectives ou émotionnelles, faible capacité cognitive, résultats scolaires ou professionnels médiocres et compétences sociales sous-développées (Robert-Ouvray, 2008b).

La violence verbale est souvent associée à la violence psychologique et s'exerce à travers les mots. L'agresseur insulte et/ou crie lorsqu'il s'adresse à la victime. L'agression verbale (cris, insultes) ou symbolique (silence systématique) peut avoir des effets néfastes sur la victime.

La personne qui utilise la violence physique exerce la force physique (coups, gifles, bousculades, brûlures, étranglement ou emploi d'une arme) pour obtenir ce qu'elle veut (Robert-Ouvray, 2008a).

Sorel et Dieu (2013) proposent un modèle bio-psycho-social qui questionne l'acte de violence d'un point de vue à la fois *bio*-logique, *psycho*-logique et *socio*-logique. Ce modèle permet de situer la responsabilité plurielle dans tout acte de violence. Dans ce modèle, le premier responsable direct est l'auteur de la violence, qui n'a pas réussi à se défaire de sa propension naturelle à agresser ses pairs. « L'individu est responsable de ses gènes, des conduites à risque dans lesquelles il s'engage, de son manque d'inhibition ou de son répertoire comportemental pauvre » (Sorel & Dieu, 2013, p.162). Du côté de la victime, il peut paraître a priori délicat et gênant de considérer qu'elle est responsable de la violence subie. En s'abstenant de procéder ainsi, on évite de la culpabiliser et de la rendre responsable. Cependant, « la victime n'a malheureusement pas réussi à dissuader l'auteur de s'en prendre à elle » (Sorel & Dieu, 2013, p.162). Elle est alors responsable de son manque de compétences sociales et du fait d'avoir été au mauvais endroit au mauvais moment. La responsabilité de l'environnement semble plus subtile et plus pernicieuse. La société a le devoir d'éduquer ses citoyens et de les guider sur le droit chemin. La violence constatée, et dont les individus sont auteurs et victimes, consacre un échec de la société qui n'a pas pu empêcher l'auteur de devenir violent et qui n'a pas pu protéger la victime.

La réalité de la violence dont les femmes sont victimes peut s'apprécier dans une perspective psycho-développementaliste. Le développement psychologique est un processus dynamique et continu qui perdure tout au long de la vie et qui est organisé autour d'étapes majeures que sont l'enfance, l'adolescence, l'adultescence, la maturation et la sénescence (Richard, 2004). L'âge adulte est la période la plus longue de la vie. Les énergies physiques, intellectuelles, affectives y atteignent leurs sommets avant la lente descente vers la vieillesse. Pour Richard (2004) et Piazza (2008), le

vieillesse est un processus dynamique et irréversible auquel est soumis l'organisme vivant de sa naissance à sa mort. Ce processus, en lui-même, cause moins de dommages que les maladies qui l'accompagnent (cancers, hypertension, problèmes cardio-pulmonaires, démences vasculaires...).

Les accusations de sorcellerie concernent aussi bien les enfants (Fancello, 2015) que les personnes âgées. Lorsqu'elles interviennent à un moment où la personne est avancée en âge, elles alourdissent le poids du vieillissement. Ces accusations sont nombreuses, injustes, et parfois fatales, pour la victime qui se trouve dans une position qui la rend impuissante à réagir devant la pression des accusateurs (Coakley, 2015). Selon Kibuga et Dianga (2000), en Tanzanie, en raison de la rareté des terres cultivables, il est plus difficile de gagner assez d'argent pour satisfaire aux différents besoins de la vie. Les bras valides émigrent en ville, laissant les membres plus âgés de la communauté seuls à la campagne. Ce problème touche plus les femmes que les hommes, en partie parce qu'elles ont tendance à vivre plus longtemps que les hommes et sont donc laissées comme veuves ; mais aussi parce que les hommes veufs sont susceptibles de se remarier à de plus jeunes femmes qui prendront soin d'eux. L'option du remariage est rarement ouverte aux femmes âgées. Elles doivent se battre quotidiennement pour satisfaire leurs besoins basiques. Aussi, en raison d'une mauvaise alimentation et/ou d'une maladie, elles n'ont pas toujours la force de quitter leurs maisons et un air de mystère ou d'austérité peut se développer autour d'elles ; ce qui contribue fortement aux accusations de sorcellerie. Les mauvaises conditions de vie et le combustible fumant avec lequel elles cuisinent contribuent à provoquer des rides et des yeux rouges, signes caractéristiques incontestables de sorcellerie dans les représentations populaires tanzaniennes (Kibuga & Dianga, 2000). Par ailleurs, la vétusté de leurs maisons fait d'elles des cibles faciles pour les cambriolages. Seules et sans défense, elles ne disposent d'aucun moyen pour repousser les accusations et les attaques. Crampton (2013) conforte ce constat en montrant qu'au Ghana, des vieilles femmes sont accusées de sorcellerie et sont marginalisées, abusées et souvent assassinées. Il est rejoint par Owusu (2020) qui rapporte que dans la province du Limpopo en Afrique du Sud, environ 389 exécutions de personnes accusées de sorcellerie ont été recensées entre 1985 et 1995. De 1996 à 2001, dans la même province, 600 meurtres ont été enregistrés pour les mêmes raisons.

Dans le cadre du présent travail, on propose de s'intéresser à la période du troisième âge. Dans cette contribution, on tente particulièrement de répondre à la question suivante : quel est le rapport entre les violences liées aux accusations de sorcellerie et la vulnérabilité chez les femmes qui en sont victimes au Burkina Faso ? Dans le contexte étudié, l'absence de travaux sur cette question ne permet pas de prendre conscience des enjeux et des conséquences psychologiques des violences liées aux accusations de

sorcellerie, d'où l'objet et l'intérêt de la présente recherche. On formule l'hypothèse que les violences liées aux accusations de sorcellerie constituent un facteur de vulnérabilité des personnes qui en sont victimes.

2. Méthode

2.1. Personnes enquêtées

Soixante-deux (62) femmes en situation d'exclusion sociale consécutive à une accusation de sorcellerie ont participé à cette recherche. Elles ont un âge moyen de 67 ans. Il s'agit de femmes autrefois mariées. Elles sont toutes mères. Certaines sont grand-mères.

2.2. Instruments

On a utilisé un questionnaire pour interroger toutes les participantes sur leurs expériences de l'exclusion sociale (avec ses deux dimensions principales que sont la séparation sociale significative et l'hystérésis de cette séparation ; Trainar, 2006), faisant suite à l'accusation de sorcellerie. Le questionnaire a été construit à partir du tableau proposé par Sorel et Dieu (2013, p. 156), et a permis d'explorer le type de violence subie à la suite de l'accusation de sorcellerie. Des données qualitatives ont été recueillies par un guide d'entretien pour compléter celles obtenues par questionnaire. L'entretien a permis d'étudier le vécu psychologique de la violence subie et la manière dont elle interfère sur la vulnérabilisation des participantes. L'entretien n'a concerné qu'une partie d'entre elles.

2.3. Procédure

Les participantes ont été rencontrées à des moments différents dans les centres d'accueil des personnes exclues pour accusation de sorcellerie. Après leur avoir expliqué le but de cette recherche, la participation volontaire de chacune a été requise. Le questionnaire a été hétéro-administré en raison de l'analphabétisme des enquêtées qui ne pouvaient donc pas le remplir elles-mêmes. La durée moyenne d'administration du questionnaire a été estimée à vingt (20) minutes contre quinze (15) pour l'entretien. Des relances ou recadrages sont faits dans le souci d'amener l'interviewée à rester dans le champ de la question abordée.

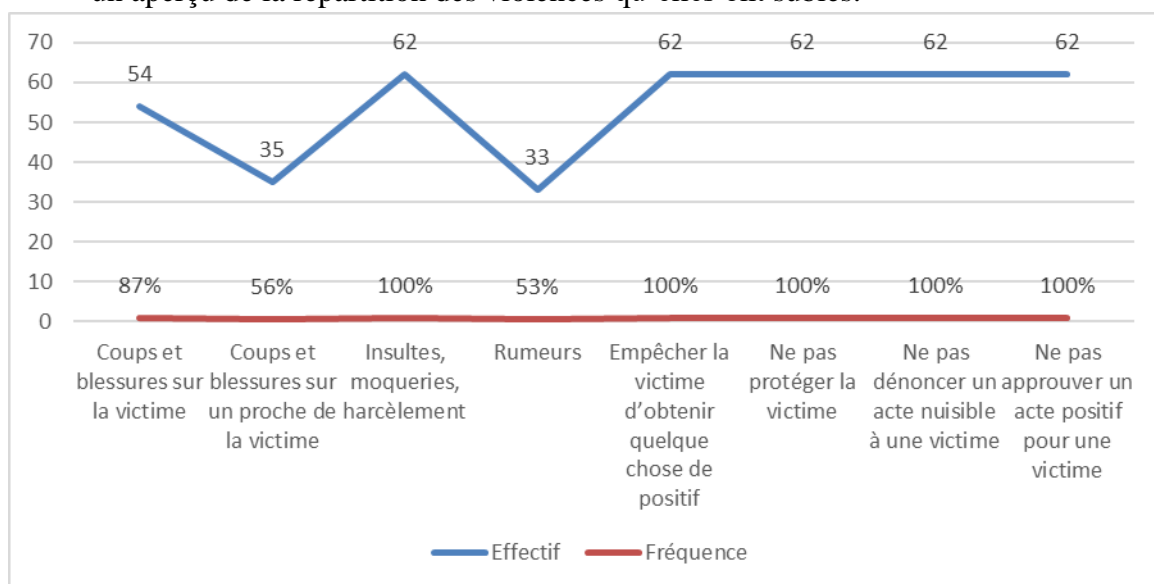
3. Résultats

Les informations quantitatives sont analysées avec les données qualitatives. Après le dépouillement des réponses au questionnaire, on a généré, sous Excel, un graphique qui ressort les fréquences d'exposition des femmes accusées de sorcellerie à chaque forme de violence considérée. Les commentaires qui en sont faits sont appuyés par des extraits des entretiens

réalisés avec certaines d'entre elles. Cela a permis de relever le lien entre violences subies et vulnérabilité.

3.1. Accusations de sorcellerie et violences subies

Les accusations de sorcellerie dont les personnes enquêtées ont été victimes ont entraîné une diversité de violences. Le graphique ci-après donne un aperçu de la répartition des violences qu'elles ont subies.



Graphique 1. Type de violence subie par les participantes

Ce graphique montre que les enquêtées ont été victimes de tous les types de violences (physique, verbale et psychologique) décrits par Sorel et Dieu (2013). Il montre aussi la présence des différentes orientations (directe vs indirecte) que prennent ces violences. Pour chaque type de violence, on observe une fréquence d'évocation élevée. Les formes de violences les plus répandues concernent :

- le fait de ne pas approuver un acte positif, quel qu'il soit, en faveur de la victime ;
- la non dénonciation d'un acte susceptible de nuire à la victime ;
- la non protection de la victime ;
- l'empêchement fait à la victime d'obtenir quelque chose de positif ;
- les insultes et autres moqueries.

Les formes relativement moins fréquentes concernent les rumeurs, les coups et blessures. Cette configuration des résultats appelle deux remarques :

- une fois l'accusation de sorcellerie manifestée, l'entourage retire toute assistance à la victime ;
- les accusations ont valeur de vérité.

Les propos suivants illustrent la mécanique de l'accusation et de l'exclusion : « Une femme est décédée subitement dans notre cour. Tout de suite, les soupçons se sont dirigés vers moi parce que je ne m'entendais pas avec cette femme. Malgré mon innocence, on m'a accusée d'avoir tué cette femme. C'est très difficile à supporter. Les gens du quartier et ceux de la cour se sont réunis à trois reprises pour décider de mon bannissement. Même les enfants m'insultaient et se moquaient de moi. Le chef de la cour m'a donné jusqu'à midi pour disparaître du village, sinon je serai égorgée. Et je suis partie à la hâte, sans pouvoir prendre quoi que ce soit. » (H.Y. est une femme âgée d'environ soixante-six (66) ans, mère de cinq (05) enfants dont quatre garçons et une fille, vivant tous en Côte d'Ivoire). Ce témoignage décline la brutalité de l'accusation. C'est une violence en soi, accompagnée des autres formes de violence (insultes, moqueries, menaces de mort, bannissement). Les auteurs de ces violences sont les proches (les gens de la cour conjugale) et les gens du quartier. Cette femme n'a bénéficié d'aucune défense. Une autre victime témoigne : « Il y a un voisin qui est décédé dans le quartier. Nous avons dormi devant la porte du défunt. Le lendemain nous sommes allées au puits. De retour, j'apprends que quelque chose s'est produit. Le rituel a désigné deux maisons : la mienne et celle de mon beau-frère. Trois jours après, on nous a demandé de partir. Mon mari a dit qu'on doit partir au risque d'être humiliés. Moi je suis venue à Ouagadougou et mon beau-frère est parti avec ses deux femmes » (K. P. S., âgée d'environ soixante (60) ans, mère de cinq (05) filles dont deux sont décédées après sa venue au centre). Ces propos illustrent le manque de fondement objectif pour soutenir les accusations de sorcellerie portées contre cette femme.

3.2. Violences subies et vulnérabilité

Les différents types de violences auxquelles les enquêtées ont été exposées à la suite des accusations de sorcellerie portées contre elles entretiennent un rapport avec la vulnérabilité.

Cette vulnérabilité se traduit, entre autres, par :

- une vie solitaire, avec peu de contacts avec la famille ou les proches ;
- une dépendance des agents du centre d'accueil pour les soins et la subsistance ;
- un état de confusion et d'hésitation observé chez certaines d'entre elles ;
- un sentiment de désespoir qui transparaît sur les visages...

Lorsque l'on se réfère au cas de H.Y., on observe qu'elle est déjà fragilisée par l'âge (66 ans) et par le fait que ses enfants vivent loin d'elle. Les accusations de sorcellerie portées contre elle et les désagréments qui ont suivi (insultes, moqueries, menaces de mort, bannissement) viennent alourdir le

poids de cette fragilité. La brutalité des accusations et du bannissement sont sources d'interrogation : « Je n'ai jamais cessé de me demander ce qui m'est arrivé », ajoute-t-elle. Cette femme se retrouve abandonnée de/par tous et contrainte à partir sans aucun bien. Les conséquences qui découlent de ces accusations sont variées dans leur nombre et dans leur gravité et touchent les personnes accusées elles-mêmes et les membres de leurs familles :

- atteintes profondes et durables des victimes dans leur dignité, leur honneur, et leur réputation. « On ne peut pas parler de dignité quand on vous traite comme si vous n'étiez pas humain » ;
- dissuasion des prétendants à venir prendre les enfants des victimes en mariage ou des filles d'autres familles à accepter de s'unir avec leurs garçons. « Ils ont même menti pour dire à l'ami de ma fille qu'elle était elle aussi sorcière et qu'il courait un danger s'il la prend pour épouse » ;
- destruction des biens et habitations : « Quand ils ont encerclé ma maison, certains ont commencé à la détruire alors que je m'apprêtais à partir... » ;
- violences, vindicte populaire, blessures graves, mort : « Nous étions un groupe de trois personnes que le charlatan a désignées comme étant des sorcières à la suite de deux décès dans la même journée et dans le même village. Les gens étaient en colère et nous violentaient. Une d'entre nous a reçu un gros caillou sur sa tête et est décédée sur place. Moi je me suis sauvée en prenant la direction de la brousse. Je ne me suis plus jamais retournée. Tout est resté et je ne veux plus jamais mettre pied dans ce village. » « Une femme du quartier m'a déshabillée à moitié avant qu'elle ne me bouscule et que je tombe. Après je ne sais plus combien de personnes m'ont donné des coups. Je ne sais pas comment j'ai pu survivre à tout cela (...) » ;
- refus de la moindre assistance et du moindre geste de solidarité... « J'ai marché pendant toute la journée. J'avais très soif. Je suis allée demander de l'eau pour boire. Mais, un homme du village qui me suivait pour s'assurer que j'étais vraiment partie a dit de ne pas m'aider parce que je suis dangereuse. Les gens ont eu peur et m'ont dit de quitter leur village ».

4. Discussion

Cette recherche visait à étudier l'existence d'un lien entre les violences et la vulnérabilité chez la femme âgée en contexte burkinabé. Les résultats enregistrés confortent l'hypothèse formulée et montrent que les femmes exclues de leur communauté pour accusation de sorcellerie sont exposées à divers autres types de violences. La personne accusée est mise à l'index et regardée sans réserve comme coupable. Ces accusations, qui revêtent un

caractère violent, sont les manifestations les plus visibles de la croyance à la sorcellerie. En dépit des instruments juridiques ratifiés par le Burkina Faso, les accusations de sorcellerie exposent les vieilles femmes à l'exclusion et à la déchéance sociales. Des traitements dégradants continuent d'être infligés à des femmes âgées, fragiles et sans défense qu'on accuse de sorcellerie ou de « mangeuses d'âmes ». Ces résultats confirment les constats antérieurs de la vivacité de la croyance en la sorcellerie et ses diverses conséquences psychologiques (Robert-Ouvray, 2008a ; Robert-Ouvray, 2008b ; Matlin, 2007 ; Trainar, 2006). Ils confirment les difficultés auxquelles sont confrontés les différents acteurs de la lutte contre ce phénomène, en raison de son caractère « insaisissable » : les affaires de sorcellerie échappent en bonne partie aux juridictions instituées par l'État et font l'objet d'un traitement plus clandestin par la justice villageoise (Fancello & Bonhomme, 2018). En effet, relèvent ces auteurs, les institutions appréhendent la sorcellerie à partir de logiques qui leur sont propres : elles la jugent d'après les normes, les codes et les valeurs qui régissent leur fonctionnement et elles en parlent dans une langue et selon un vocabulaire toujours spécifiques (Fancello & Bonhomme, 2018).

L'exclusion sociale pour fait de sorcellerie expose les femmes qui en sont victimes à la vulnérabilité, au regard du peu d'égard accordé à leurs droits à la vie, à la dignité, au respect, et à la sécurité. Or, ainsi que l'a relevé Hicks (2017), rien ne saurait satisfaire le besoin d'appartenance, le sentiment de réconfort et de sécurité que procure le fait d'être intégré. C'est le sens des analyses faites par Piazza (2008) et Bouisson (2011). Ces auteurs ont ressorti l'idée d'une angoisse du vieillissement que chacun(e) ressent. Lorsque dans le même temps on est coupé de son milieu socio-culturel d'appartenance pour accusation de sorcellerie, cela représente indéniablement une souffrance supplémentaire. Aucune possibilité n'est offerte aux victimes de tisser des liens sociaux qui font la toile de l'humanité et qui rendent envisageable de vivre pleinement. Elles perdent ainsi les moyens de rester en lien avec les supports et les divers véhicules de leur culture d'appartenance (Bouisson, 2011). Fragiles et incapables de se défendre (Ezembie, 2017), elles sont confrontées à un manque de moyens matériels et à une incapacité à s'intégrer à la société sur les plans social, économique, politique et culturel. Or, c'est un droit pour chacun(e) de nous d'attendre de sa culture qu'elle le soutienne et l'accompagne dans un processus qui commence dès le début de l'existence et qui ne cesse qu'avec la mort. Ce soutien se fera à travers des modèles, des scénarios divers, des politiques stimulantes (Bouisson, 2011).

L'exclusion sociale est une mise à mort psychologique et sociale qui peut conduire à la mort physique. « Durant la vieillesse, l'individu a particulièrement besoin de stabilité dans son entourage et aussi de sécurité

dans ses relations émotionnelles pour maintenir son équilibre psychologique » (Giroux & Payette, 1966, cités par Chagnon, 1990, p.496).

Conclusion

Au terme de cette recherche, il ressort que dans le contexte burkinabè, les croyances en la sorcellerie restent vivaces. Des accusations de sorcellerie sont régulièrement portées à l'encontre des femmes fragilisées par le poids de l'âge et qui sont, par ailleurs, sans défense ni soutien. Ces accusations sont suivies de violences de tous types (physique, verbale, psychologique) et de différentes orientations (directe vs indirecte). La rupture violente et brutale des liens socio-familiaux inscrit ces femmes au registre de la déchéance et de l'exclusion sociales et les confronte immédiatement à la vulnérabilité. L'intérêt de la présente recherche est d'interpeller sur la réalité des violences dont les femmes âgées sont victimes à la suite d'accusations de sorcellerie.

Cette recherche ne nourrit pas la prétention d'avoir épuisé le sujet. De futures recherches peuvent s'y intéresser pour davantage de résultats qui donneront les moyens de circonscrire et de contenir ce phénomène dans ses expressions et son extension. Pour le moment, on retient que la perte d'un être cher est une épreuve dont le poids se dédouble à l'idée de savoir que cette perte est le fait (réel ou supposé) d'autrui. La délicatesse du problème de la sorcellerie réside dans l'impossible production de preuves convaincantes pour accompagner ou étayer les accusations faites à certaines personnes pendant que les conséquences qui en découlent sont d'une gravité indéniable. L'on peine encore, au Burkina Faso, à formuler une réponse efficace et appropriée à la question des accusations de sorcellerie et de leurs conséquences. Il apparaît alors opportun et nécessaire d'assurer, d'une façon pérenne, une éducation citoyenne des populations et de les sensibiliser aux effets néfastes de l'exclusion sociale. Ce nécessaire recadrage inciterait les individus à prendre du recul par rapport à leurs croyances et à relativiser. Il s'agirait de travailler sur les mécanismes de représentations, les croyances, les systèmes de valeurs, de sorte à amener à une évolution des attitudes et des comportements dans le sens d'une plus grande connaissance/maîtrise de soi et du respect de l'autre. Cette éducation au changement des croyances devra prendre en compte la solidité, l'ancienneté, le caractère vital ou non de la croyance (Briefer & Briefer, 2003).

References:

1. Airagnes, G. (2014). Existe-t-il des facteurs de vulnérabilité psychologique au fait d'être victime de violence ? *European Psychiatry*, 29(8), 627-628. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2014.09.124>.

2. Amselle, J.L. (2014). Sorcellerie et sociétés secrètes, refuges contre la colonisation, *Le Monde des Religions, Hors-Série*, N°22, 50-53.
3. Boa, T. R. (2010). *La sorcellerie n'existe pas*, Les Editions du CERAP.
4. Bouisson, J. (2011). Vieillesse et vulnérabilité, dans J. Bouisson, C. Brisset, I. Tournier & C. Vion (dir), *Vieillesse & vieillesse, vulnérabilité & ressources : regards croisés*. Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, (p.67-77).
5. Briefer, F. & Briefer, J.P. (2003). Santé : croyances, théories et dogmes, *ARS Medici*, 25-26, 1-4.
6. Brodriez-Dolino, A. (2013). Vulnérabilités sanitaires et sociales, *Le Mouvement Social*, 1 (242), 3-8.
7. Chagnon, M. (1990). *Psychologie. Le développement de la personne*, Guérin.
8. Clery-Melin, P. (2014). Vulnérabilité psychique de l'avancée en âge, *European Psychiatry*, 29 (3), 575-576, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2014.09.269>.
9. Coakley, L. (2015). Impact de la sorcellerie en Afrique francophone subsaharienne : des femmes agissantes dans les nouvelles de Florent Couao-Zotti et d'Eveline Mankou. *Master Arts et Etudes Francophones*. Université Waterloo.
10. Crampton, A. (2013). No Peace in the House : Witchcraft Accusations as an "Old Woman's Problem" in Ghana. *Anthropology & Aging Quarterly*, 34 (2), 199-2012.
11. Erny, P., La sorcellerie et nous, *Conférence prononcée dans le cadre de l'Université Populaire de Colmar* le 15 mars 1979 <http://www.revue-des-sciences-sociales.com/pdf/rss08-erny2.pdf>.
12. Ezembié, F. (2017). *L'enfant africain et son univers*, Karthala.
13. Fancello, S. (2015). Penser la sorcellerie en Afrique : un défi pour les sciences sociales ? Dans S. Fancello (dir.), *Penser la sorcellerie en Afrique*, (p. 21-43), Hermann.
14. Fancello, S. & Bonhomme, J. (2018). L'État et les institutions face à la sorcellerie, *Cahiers d'Études africaines*, 3-4 (231-232), 573-591.
15. Fasse, L., Flahault, C., Bredart, A., Dolbeault, S. & Sultan, S. (2012). Deuil et vulnérabilité psychique chez les personnes âgées, *Psycho-Oncologie*, 6, 231-244.
16. Flynn, C., Damant, D. & Bernard, J. (2014). Analyser la violence structurelle faite aux femmes à partir d'une perspective féministe intersectionnelle, *Nouvelles pratiques sociales*, 26(2), 28-43. DOI :10.7202/1029260ar.
17. Hicks, D. (2017). *Eloge de la dignité*, Nouveaux Horizons.

18. Kibuga, K. F. & Dianga, A. (2000). Victimisation and killing of older women: witchcraft in Magu district, Tanzania. *Southern African Journal of Gerontology*, 9(2), 29-32.
19. Martinelli, B. & Bouju, J. (dir.) (2012). *Sorcellerie et violence en Afrique*, Karthala.
20. Matlin, M. (2007). *Psychologie des femmes*, De Boeck.
21. Mbanzoulou, P. (2004). La violence à l'école : un retour d'expérience, *Journal du droit des jeunes*, 1 (231), 13-18.
22. Owusu, E. S. (2020). The Superstition that Maims the Vulnerable : Establishing the Magnitude of Witchcraft-Driven Mistreatment of Children and Older Women in Ghana. *International Annals of Criminology*, 58, 253-290.
23. Piazza, S. D. (2008). *Handicap congénital et vieillissement*, De Boeck.
24. Richard, J. (2004). Résilience et vulnérabilité : De l'ajustement des concepts en psychogérontologie, *Gérontologie et société*, 27 (109), 109-125.
25. Robert-Ouvray, S. (2008a). Les violences physiques, dans F. Caillard et M. Cocude (dir), *Psychologie de l'éducation, Tome 2 : Famille et milieux de vie*, (p.176-179), Bréal.
26. Robert-Ouvray, S. (2008b). Les violences psychologiques, dans F. Caillard et M. Cocude (dir), *Psychologie de l'éducation, Tome 2 : Famille et milieux de vie*, (p.188-190), Bréal.
27. Roxburgh, S. (2016). Witchcraft and Violence in Ghana. An Assessment of Contemporary Mediation Efforts. *Cahiers d'Études africaines*, 4 (224), 891-914.
28. Sorel, O. et Dieu, E. (2013). Travailler sur la violence, ou la nécessité d'adopter un regard théorique, dans O. Sorel et E. Dieu (dir), *Psychologie de la violence*, (p.154-173), Studyrama.
29. Trainar, P. (2006). L'exclusion sociale, *Commentaire*, 3(115), 707-716.
30. Van Caeneghem, R. (1955). *Hekserij bij de Baluba van Kasai*. Bruxelles : Académie Royale des Sciences Coloniales.



ESJ Social Sciences

Mobile Payments, Demographics and Firm Performance in Kenya

Adrian Kamotho Njenga

Kenya Methodist University, Kenya

Kate Litondo

Germano Mwabu

University of Nairobi, Kenya

[Doi:10.19044/esj.2021.v17n38p58](https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n38p58)

Submitted: 18 October 2021
Accepted: 21 November 2021
Published: 30 November 2021

Copyright 2021 Author(s)
Under Creative Commons BY-NC-ND
4.0 OPEN ACCESS

Cite As:

Njenga A.K., Litondo K. & Mwabu G. (2021). *Mobile Payments, Demographics and Firm Performance in Kenya*. European Scientific Journal, ESJ, 17 (38), 58.

<https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n38p58>

Abstract

Technological advancements have presented firms with an opportunity to use mobile payments to enhance their performance. This study explores the relationship between mobile payments and firm performance in Kenya. The moderating effects of demographics are also studied. Using primary data collected from 289 supermarkets based in Nairobi City County, we determine whether the use of mobile payment has enhanced firm performance as defined by profitability, operation costs, revenues and the number of customers served. Empirical results from logit regression analysis reveal that the use of a mobile to make payments in supermarkets directly impacts the performance of supermarkets. Additionally, consumer characteristics have a significant moderating effect on the relationship between mobile payments and profitability of supermarkets. We conclude that the use of mobiles to make payments in supermarkets in Kenya has acquired the requisite critical mass level to be in a position to influence revenues of these firms.

Keywords: Demographics, Firm performance, Mobile payments

1. Introduction

The advent of electronic commerce and mobile technologies has revolutionized the global payment landscape through digitalization. Regarded as the precursor to mobile payments, electronic commerce uses information and communication technologies based on telecommunication networks, cryptography, among other innovative integrations to enable payment service (Demombynes & Thegeya, 2012). New opportunities for service and information provision, buying and selling of goods and instantaneous money exchange define the online perspective of doing business, leading to the immense popularity of mobile payment solutions.

In response to the Covid-19 pandemic governments have relaxed regulatory controls on mobile payments thereby intensifying utilization of digital payment platforms. For instance, the Kenyan government waived digital transfer fees and doubled the maximum limit for online transactions in the wake of the pandemic. Paradigm shifts in consumer behavior and buying preferences have evolved, with consumers and retailers switching to cashless transactions as the use of digital payments spread in the retail sector and other industries. Governments have also embraced digital solutions in service delivery and performance of public functions. (Bandura & Ramanujam, 2021).

Payment options that ride on applications installed by mobile payment providers on consumers' mobile devices have gradually emerged. Further, contemporary innovations in mobile devices, hardware and communication technology present additional tools for doing business by offering platforms for new shopping methods (Okereke, 2017). By promising greater value to retailers and consumers, mobile payment services have challenged the status quo within the payment spectrum previously dominated by banks. Further, by enabling proximity transactions, mobile payments are rapidly becoming suitable alternatives to the traditional point of sale systems.

Efficient mobile payment options have decreased business transaction costs and are arguably an integral part of the operations of inter-firm commerce and capital exchanges. Besides, they are secure and convenient means through which people with and without access to traditional bank accounts, send, receive, pay, or store money. Use of mobile payments has eliminated the need to use cash, thus offering both speed and convenience (Teo et al., 2015). Standardized interconnectedness and wide acceptance of mobile payment procedures, enables secure transfer of money between devices. Progressively, the variety of ways of paying for goods and services today have shaped the business world and triggered vast transaction freedom.

According to Oxford Business Group (OBG, 2018), the formal retail supply in Kenya is the second largest in Africa and one of the most advanced. In 2017, Kenya's wholesale and retail sector had a gross domestic product contribution of 5.7%, augmenting its focal role in the country's development

blueprint- Vision 2030 (OBG, 2018). Kenya's retail sector is largely dominated by local players with few regional firms. However, increasing purchasing power, growing middle class, positive macroeconomic growth, and affordable retail space has attracted international newcomers, increasing the competition of the market niche composed of the urban middle class. In an effort to remain competitive, retailers have diversified their range of products and have resulted in online distribution channels to broaden their market outreach. The latter has been accelerated by the availability of mobile payment platforms both at the point of sale and remotely.

GSMA (2020) projects that mobile technologies will render a profound economic impact as firms continue to invest in resilient infrastructure. Mobile industry contribution is anticipated to increase to \$184 Billion. Elliot (2019), places the number of global mobile phone subscriptions at 8.3 billion, with 747 million in Sub-Saharan Africa, among which 49.5 million are in Kenya (O'Dea, 2020b). In 2019, the global commerce sales were approximated at \$ 2.32 trillion (Oberlo, 2020), while in Kenya the mobile commerce revenue was reported to be 18.9 \$ billion (O'Dea, 2020a). Without doubt, the mobile payments market will reach critical milestones in the near future as mobile penetration expands and subscriber connections continue to balloon.

The increasingly widespread use of mobile payments has a potential effect on firm performance. Nevertheless, there is contradictory evidence as to whether mobile payment investment by firms yields significant pay backs (Brynjolfsson & McAfee 2012). Incidentally, prior research has mainly focused on mobile payments from the perspective of consumer adoption and technology aspects (Oliveira et al., 2016). This has led to constricted perspectives, which according to Edwards and Lambert (2007), would be better expounded by exploring the place of moderating variables in order to sufficiently unearth covert underlying relationships.

2. Research Problem, Questions and Objectives

With the rapid adoption of mobile payment systems in Kenya that are providing financial inclusion in a country where the financial infrastructure was hitherto undeveloped, it is worth examining if businesses have been able to break even. This is by determining the levels of operating costs, customer uptake, and revenue generation.

Mobile payment is predominantly driven by operational expenditures that include personnel expenditure, huge marketing costs and network agent commissions (Almaza'n & Vonthron, 2014). During initiation, they require intensive deployment of time and resources intended to acquire and educate potential customers. Consequently, to enhance firm performance, mobile payments must achieve scale through rising transaction values and volumes (Osafo-Kwaako et al., 2018).

Demographic factors have widely been explored in terms of how they influence adoption of mobile payment technologies (Khan et al., 2015). Consumer attitudes, perceived trust, and mobility affect the adoption of mobile payments. Yeh (2020) examined the technological and social factors that influence customers' adoption of mobile payments. Findings revealed that the quality of service, level of innovation, brand equity, and dynamic public policy are integral connecting variables between intention to use and actual usage behavior as expressed through mobile payment adoption.

This study examines the relationship between mobile payments and firm performance and the consequential implications of user characteristics from a Kenyan perspective. The pertinent questions addressed through this study revolve around how mobile payments relate with firm performance and second whether user characteristics have a moderating impact on the mobile payments and firm performance. A similar study by Jumba and Wepukhulu (2019) targeting supermarkets in Nairobi County is instructive. However, it had a smaller sample size of 66 respondents, was restricted to finance managers, and limited itself to financial performance

Inspired by the need to expound on the role of moderating variables in contextual utilization of mobile payments, this study feeds to the enduring debate on whether and how user characteristics of age, gender, educational level, and employment status, implicate on the relationship subsisting between mobile payments and firm performance. This study therefore adds to the understanding of the benefits accrued by mobile payments, especially in developing countries that have different models from those of advanced economies where most research has hitherto been done.

3. Literature Review

Transactions are the heartbeats of business. Today, business leaders are paying more attention to transactional strategy and the attendant response by consumers. Transaction cost theory provides a unique vantage point for examining the nature of transactions concerning emerging technologies (Williamson 1979). Fundamentally, transaction cost theory posits that transactions are expensive and taking into account that diverse modes of transaction in organizations attract different costs. Hence, the theory postulates that there is need to compare the relative costs of various transactions to evaluate the alternative modes that better match the transaction features (Williamson 1979). In every transaction, there are coordination costs of monitoring, controlling, and managing. Thus an organization should adopt a structure that optimizes the economic efficiency while minimizing the costs of exchange. The transaction cost theory's major motivation is informing on how a complex business transaction should be structured and governed to enhance efficiency.

The use of mobile payment platforms by supermarkets in Kenya is possibly inspired by a desire to craft an organizational response system through a feasible low-cost solution. Purchase of goods and services from supermarkets is a constantly recurring activity, which, if poorly managed, may occasion high costs to firms. In comparison to the conventional payment modes, the mobile payment system presents itself as an efficient alternative that best matches the transaction features associated with Kenyan supermarket shoppers who mainly transact small amounts and have a desire for transactional transparency and affinity for savings. Further, as Suri (2017) notes, mobile payment systems are safer than the cash modes in terms of trust perceptions and low uncertainties. In pursuit of effectiveness and efficiency of transactions, several firms have adopted mobile payment systems. Offhand, mobile payment possesses unique aspects for fulfilling customer needs. Therefore, the contentions presented by transaction cost theory constitute a viable theoretical rationale of why and how mobile payment fits into the modern business world.

3.1. Mobile payments

Mobile payments refer to different financial transactions that are carried out through the mobile device. Mobile money services were first launched in Kenya in 2007 and are now available in more than 90 countries with a daily transaction of about \$ 1.3 billion from over 866 million registered users (GSMA, 2019). According to the GSMA (2019) report, there are about 163 mobile payments that are active in developing countries with an additional 107 others under development. Those operating in Africa were approximated at 90 while 40 were reported to be in Asia-Pacific and the rest 17 in America. Islam et al., 2016 concludes that there is a positive relationship between mobile payment and a firm's ability to purchase fixed assets a position that compares to Laura (2014) which reported high profits among micro-enterprises that had adopted mobile payments, a pointer to better firm performance.

Kakwa (2012) asserts that mobile technology has enabled businesses to access new markets. Thus, as a result of the adoption of mobile payments among medium and small enterprises operational costs tend to decline. According to Kirui and Onyuma (2015), mobile money transactions positively enhanced the sales turnover among medium and small enterprises in Nakuru. On a similar premise, Onyango et al., (2014) established that adoption and use of mobile technology enhance the performance of micro and small enterprises.

Based on a private benefit expectation, consumers are willing to pay an imagined price on a given amount of goods. However, sometimes consumers pay less than their actual expectation, which results in utility in the form of consumer surplus. Using the law of diminishing marginal utility,

mobile payments based on their potential to decrease the price of goods, are bound to increase the consumer surplus (Mahmood, 2016). Hence, at a higher price than the customer expectation (lower consumer surplus), the will to buy would be reduced due to a lesser utility. In effect, mobile payments present an opportunity for consumer surplus creation by reducing on operational costs thereby enhancing a customer's prospects to make savings.

Coombes et al. (1991) posit that firms located in urban areas are usually at a disadvantage of location diseconomies that reduce their profitability. A study by Zouaghi et al. (2017) with a sample size of 3,273 in Spain, observed that geographical location had up to 48.8% variance on the profitability of a firm. In contrast to the earlier findings, the study concluded that the location of a business in a rural location does not necessarily negatively impact on firm profits.

The budget of a consumer presents the actual purchasing potential that is determined by the money income and prices of the commodities. The ushering of mobile payment presents a consumer with an alternative to the traditional modes of purchase in terms of expenditure on goods and services. Consumers with a budget set opt for goods that are less than or equal to their money income, presenting a budget constraint. However, with alternative payment modes, consumers will prefer an option that offers them more goods at the set budget.

3.2. Firm Performance

For a business to remain competitive in the new environment characterized by complexities and uncertainties, it has to develop new products and adopt emerging technology. Such opportunities lie with mobile-based payments. Rapid adoption and use of mobile money systems in developing countries present the respective economies numerous prospects to enhance firm performance. This is on the premise of doing things better, faster, at lower prices, and enhancing continuous firm improvement. Taouab and Issor (2019) define firm performance as the degree to which firm objectives have been met through management, economics, or marketing activities. Their achievement results in firm competitiveness, efficiency, and effectiveness in the overall firm structure and procedures. However, there lacks an absolute consensus among scholars on the operational definition of firm performance. Hence, there are diverse interpretations of the term firm performance. Expectedly, there are a variety of measures of firm performance such as profitability, increased revenue, and uptake of customers. Firm performance is therefore a set of financial and non-financial indicators that points to the level of a firm's accomplishment of its objectives and results.

Measuring firm performance allows the management to monitor performance, report on the firm progress, identify problems and improve on

the firm's communication strategies Taouab and Issor (2019) recognize firm performance from five distinct perspectives; financial, customer, internal processes, innovation, and learning. A firm's survival and business sustainability are pegged on its ability to control financial resources that determine the organization's returns, revenues and profitability. Harelimana (2018), contends that among the key indicators of firm performance is profitability which again is heavily dependent on income generating activities. Nonetheless, firms should not be obsessed with financial results to the point of ignoring other vital aspects of firm performance. It is also crucial for firms to satisfy their customers by providing quality products and services at favorable prices. A critical aspect under this perspective is acquiring new customers and exploiting new market segments.

Under stiff competition and pressure to increase their profit margins, supermarkets in Kenya are steadily embracing mobile payments systems. One of the probable motivations is to increase the volume of demand and to increase the operational efficiency by minimizing the losses emanating from customer service related delays. Efficiency in customer service may improve the reputation of a firm's logistical capabilities, prompting additional sales and customers. It is therefore presumed that the use of mobile payments by supermarkets, translates into increased revenues, high profits, and additional customers.

3.3. Demographics

In analyzing the behavior of customers that leads to the adoption of an innovation, psychology-based theories have evolved to account for the individual behavioral decision. Most of the studies on consumer behavior in the adoption of mobile-based technology have relied on the technology acceptance model. It is conceived that an individual's reaction to the use of new technology affects personal intentions on the use of emerging mobile payments.

Behavioral tendencies and a person's psychological predispositions are key determinants in the adoption of mobile payments (Liu, Luo & Zhang, 2021). Variables such as perceived usefulness and apparent ease of use determine the willingness of consumers to adopt any given mobile technology. This is in addition to variables such as personal innovativeness and social influence. Social influence is the extent to which a potential user of technology believes that having and using a particular technology is important to others. Perceived usefulness can be understood as the degree to which a person believes the use of a given technology product or service enhances personal performance.

Variables such as expectations of technology performance, expected effort and user attitude go a long way in influencing the behavioral intention

towards mobile payment (Lee, 2005). Trust and perceived value contribute to customer loyalty and customer satisfaction towards mobile commerce (Lin and Wang, 2006). Perceived value is the trade-off that exists between technology benefits and what the customer forfeits, notably price premium and time to use the innovation. Customer loyalty is greatly affected by satisfaction levels, perceived value, trust, and habit. Amoroso and Hunsinger (2009) determined that factors such as loyalty, convenience, and perceived value influenced customer satisfaction regarding mobile-based applications. Mobile payment adoption and use by consumers is a result of personality traits, psychological factors, social class, membership groups, and cultures. We postulate that consumer characteristics are crucial in predicting consumer use of mobile payment systems in supermarkets. In return, consumer perception of mobile payment, ease of use and value and their trust in it will contribute to the scale of the payment option that will ultimately lead to high firm performance.

Age of mobile payment consumers has been reported to be of significant effect on the behavior of the adoption and use of technology (Okazaki and Mendez, 2013). Mobile-based technology adoption has largely been associated with the younger population as compared to older generations. In a study conducted by Riquelme and Rios (2010), among a sample of about 600 mobile banking users, female respondents inclined more to the ease of use of mobile technology compared to their male counterparts. The perception of others, variously referred to as social norms” was highly perceived among female respondents than the male. The later findings concur with those of Hamza and Shah (2014), that social norms are highly perceived among female students than their male counterparts. Hamza and Shah (2014) reported that perceived ease of use was high among male students than females in Nigeria. However, Wan et al. (2005) concluded that the differences between men and women in internet banking adoption were negligible. Debaillon and Rockwell (2005) also observed a decreasing gender gap in mobile-based technology adoption, leading us to conclude that the findings are inconclusive.

Sulaiman et al. (2007) reported high mobile banking use among individuals who held a master's degree than those who had achieved secondary level education and below. Relatively wealthier customers exhibited a higher tendency to use internet banking. Similarly, individuals with a higher than average income were more likely to use mobile payment than the low earners. Kolodisnky et al. (2004) concluded that an individual's net worth and income are positively related to the adoption of mobile banking, while Lee et al. (2004) contend that income is the most essential determinant of adopting mobile technologies. Consequently, we posit that customer demographics are likely to have a moderating effect between the use of mobile payment and firm performance leading to the following postulation:

H₀: *There is no significant moderating effect of demographic variables on the relationship between mobile payments and firm performance.*

4. Data and Methodology

Fundamentally, this study features an empirical inquiry that explores the contemporary mobile payment phenomenon in real-life context. The essence is to broaden understanding of the underlying relationship between mobile payments and firm performance while also enriching the theoretical perspectives of mobile use and related consumer characteristics in Kenya. To address relevant study objectives, a descriptive approach alongside the logistic regression model was employed. The descriptive method was deemed acceptable because, by selecting unbiased samples, diverse characteristics of the population would be relied upon to avail a sound platform for analysis.

The study population consisted of 289 supermarkets in Nairobi. This study used a cross-sectional survey to collect data and to systematically integrate all the study elements. According to data available from the Nairobi City County Government, there are about 906 hyper supermarkets and an additional 139 mega supermarkets in Nairobi yielding a study population of 1045 supermarkets that are spread within Nairobi County. Using Krejcie and Morgan (1970), scientific sample size determination formula, a sample size of 282 is deemed representative for a study population of 1045. However, to ensure diversity and deter chances of bias in the responses, 17 supermarkets from each of the seventeen sub-counties in Nairobi were surveyed totaling up to 289 targeted respondents. This study's independent variable is the mobile payment proxied by usage status of mobile services to make payment. For the dependent variable, proxies, depicted by a binary variable were used.

To analyze the moderating effect of demographics on the relationship between mobile payments and firm performance, the study adopted the following logit regression analysis model.

$$\mathbf{Pr(Profit)} = \beta_0 + \beta_1[\text{Mobile_pay}] + \beta_2[\text{PrInnv}] + \beta_3[\text{lnBudget}] + \beta_4[\text{loct}] + \beta_5[\text{LnmrktS}] + \beta_6[\text{Gender}] + \beta_7[\text{Educl}] + \beta_8[\text{Emplst}] + \varepsilon_i$$

Where:

Profit- the profitability of the firm has increased since adoption of mobile payment services, Yes=1, 0 otherwise

Mobile_pay- the customer uses mobile payment services, Yes=1, 0 otherwise

PrInnv - Product innovation has resulted from use of m-payment Services, Yes=1, 0 otherwise

lnBudget – the average monthly shopping budget

Loct- the supermarket is located in Ruaraka=3 or Roysambu=4 or Mathare=5 or Embakasi=9 or Dagoretti=10, 0 otherwise

mrktS- logarithm of the number of the supermarket branches

Lnmrkts- logarithm of the number of the supermarket branches

Gender - The gender of the consumer, male=1, 0 otherwise

Educl - Education level is secondary=3 or college=4 or university=5, 0 otherwise

Emplst - Employment status is salary=1 or Self=2 employed, 0 otherwise

ϵ_i - the error term

5. Results and Discussion

A proportion of 74% of the sampled customers used mobile payment services. Regarding the firm performance, the average revenue generated by the supermarkets in the previous month was Ksh. 14,900,000 with a standard deviation, minimum and maximum of Ksh. 43,200,000, Ksh. 20,000 and Ksh. 400,000,000 respectively. Moreover, the average customers served by the supermarkets in the previous month was 7208 with a standard deviation of 12656. The minimum customers served was 300 and the maximum customers served was 105000. Additionally, 80% of the firms reported an increase in profitability since adoption of M-payment services. Further, the average operating cost incurred by the supermarket in the previous month was Ksh. 9,288,481 with standard deviation of Ksh. 27,600,000. The minimum operating cost was Ksh. 5,000 and the maximum was Ksh. 270,000,000.

The average age of the consumers was 33.87 years with a standard deviation of 7.92 years. The minimum consumer age was 17 years, and the maximum age was 60 years. A proportion of 48% of the consumers were male while 93% of consumers had attained secondary, college and university education levels. Nevertheless, 91% of the sampled consumers were either salaried or self-employed. 84% of the consumers affirmed that they would still purchase the items bought despite the prices being higher. The average monthly savings was Ksh. 7,350.84 with a standard deviation of Ksh. 10,471.26. The minimum monthly savings reported was Ksh. 100 while the maximum was Ksh. 80,000. Additionally, 83% of the supermarkets were in Ruaraka, Roysambu, Mathare, Embakasi and Dagoretti. The average monthly budget was Ksh. 13,223 with standard deviation of Ksh. 21,227.96. Further, the minimum monthly budget was Ksh. 700 while the maximum was Ksh. 225,000.

Table 1 below presents pairwise correlations among dependent and independent variables. The sample size is 289 supermarkets in Nairobi City County. *, ** and *** denote significance at the 10%, 5% and 1% levels respectively.

Table 1: Pairwise Correlation Analysis

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Profit	1								
2. Mobile_pay	0.16***	1							
3. Gender	0.12**	0.02	1						
4. Educl	0.03	0.03	0.04	1					
5. Emplst	0.02	-0.05	0.08	0.06	1				
6. MrktS	-0.02	0.07	-0.05	0.001	0.07	1			
7. loct	-0.07	0.03	0.07	0.02	-0.02	-0.17***	1		
8. Budget	0.08	0.02	0.10*	-0.06	0.11*	0.01	0.01	1	
9. PrInnv	-0.05	-0.04	0.04	-0.01	0.08	-0.08	-0.02	-0.04	1

The dependent variable, profitability, a proxy for firm performance was found to be positively and significantly correlated with usage status, a proxy for mobile payment. Additionally, a positive and significant correlation was established between firm performance- profitability and consumer characteristics proxied by gender. A positive and significant association was established between gender and the average monthly budget. Further, the employment status was positively and significantly related to the average monthly budget.

From table 2 below, model 1 presents a logit model of mobile payment- *Mobile_pay* on firm performance while model 2 estimates the logit model for moderating effect of demographics on the relationship between mobile payment- *Mobile_pay* and firm performance. Robust standard errors in parenthesis accounts for heteroscedasticity. *, ** and *** denote significance at the 10%, 5% and 1% level respectively.

Table 2: Effect of Demographics on the Relationship between Mobile Payments and Firm Performance

	Model 1: Firm Performance (Profit)		Model 2: Firm Performance (Profit)	
	Column 1	Column 2	Column 3	Column 4
	Coefficient	Marginal Effects	Coefficient	Marginal Effects
Mobile_pay	0.87*** (0.319)	0.15*** (0.060)	0.87*** (0.323)	0.15*** (0.060)
PrInnv	-0.48 (0.526)	-0.07 (0.063)	-0.50 (0.529)	-0.07 (0.061)
lnBudget	0.31 (0.220)	0.05 (0.033)	0.24 (0.232)	0.04 (0.035)
Loct	-0.63* (0.453)	-0.08* (0.053)	-0.67* (0.453)	-0.09* (0.051)
lnMrktS	-0.19 (0.145)	-0.03 (0.022)	-0.17 (0.146)	-0.03 (0.022)
Gender			0.57* (0.314)	0.09* (0.046)
Educl			0.15 (0.561)	0.02 (0.092)
Emplst			0.05	0.01

		(0.528)	(0.082)
Intercept	-0.91	-0.67	
	(2.045)	(2.070)	
No. of	287	287	
Observations			
LR $\chi^2(5)$	12.28**		
LR $\chi^2(8)$		15.79**	

Our null hypothesis (H_0) postulates that consumer characteristics have no significant moderating effect on the relationship between mobile payment and firm performance. From model 2 column 4, the marginal effects for Usagest are positive and significant. Therefore, we reject the null hypothesis (H_0) and conclude that individual demographics have a significant moderating effect on the relationship between mobile payment and firm performance. Hence, the probability of increasing profitability of the firm increases by 15.0 percentage points due to mobile payments. Further, the marginal effects for the gender are positive and significant. Mobile payment usage by male shoppers increases the probability of firm profitability by 9.0 percentage points. Regarding control variables, the marginal effects for location of the firm are negative and significant. Based on the findings, locating the supermarket away from Ruaraka, Roysambu, Mathare, Embakasi and Dagoretti increases probability of the firm by 8.0 percentage points.

Demographic factors are important in that they determine both the use and adoption of mobile payment systems (Garret et al., 2014). It is therefore likely that demographic factors are going to be a major factor in determining the use of mobile payments within business establishments, consequently impacting on firm performance.

Government regulations can implicate financial inclusion, the mobile payment spectrum and ultimately on the overall firm performance. The Kenya Finance Act enacted in 2021, increased excise duty on mobile related services. Heavy taxes and stringent regulations may affect a firm's ability to grow or maintain a customer base, develop the necessary infrastructure and capability as well as inform on the product range that can be offered through mobile payments. Even as the regulators seek to enhance the gross domestic production and financial inclusion within their economies. However, such interests should consider the sustainability of mobile payment systems by integrating fiscal strategies with prevailing business environment realities. For instance, it is worthwhile for Kenyan regulators to recognize that while affordable tariff structures may reduce firm profit margins, they could broaden the customer base leading to greater returns in the long term.

Conclusions and Recommendations

This study extends the scholarship on the relationship between mobile payment, demographics and firm performance by addressing pertinent gaps within the current body of knowledge. The findings are significant towards developing the general understanding of the mobile payment models that have been deployed in retail enterprises and could offer useful insights to other entities.

The study findings offer a novel perspective, more so that relationships between mobile payments and firm performance could be moderated by demographic variables. For practitioners namely, mobile network operators, investors, and firms, these findings are critical in informing the development of future mobile payment models and structuring marketing campaigns for consumer uptake.

Globally, mobile payment systems are facilitating financial inclusion and offering businesses an opportunity for growth. Mobile payment services are popular in developing countries and emerging markets since they avail cheap financial services that are easily accessible. However, during the early deployment of mobile payment systems, firms may encounter meager earnings as a result of high initial outlay and operating costs typical at the deployment stages. For mobile payment systems to generate profits, revenue generation has to exceed both operational and commercial costs. This is possible with high volumes of sales underpinned by a broad consumer base whose individual transactions should attract low costs.

Firms need to focus on investing in the drivers of mobile payment as they continuously explore other innovative services and products that can be derived within the system. Imperatively, businesses in Kenya need to foster mobile payment use, by analyzing and exploiting user demographics. This study offers better insights for businesses to tailor mobile payment products that are suitable to different consumers, hence increasing the uptake of mobile payments that may translate into better firm performance by realizing the necessary threshold.

The findings of this study should be construed in light of some limitations that could inform future research initiatives. Our research predominantly focused on operations within the realm of supermarkets. Certainly, there are many other types of businesses that are making use of mobile payments. Future studies could explore the state of affairs in other types of businesses. Further, our study was carried within Nairobi city. Most of the supermarkets in the survey were basically in urban areas. Further exploration can be focused on firms that are within rural setups, that may not have the advantages of concentration of specialization such as information and technology skills. More so, financial intermediation is costly due to the spread of users over a large geographical location and the financial transactions are

small and individual incomes are to a great extent unstable. Future studies could also explore the influence of financial regulations on mobile payments and firm performance. Lastly, an in-depth analysis of the mobile-payment and firm-specific commercial and operating costs would greatly enhance the overall understanding of the mobile technologies market growth and deployment stages. Overall, this work offers a solid launching pad towards a more elaborate understanding of how mobile payments relate to firm performance in the context of consumer demographics.

References:

1. Almaza'n, M., & Vonthron, N. (2014). *Mobile Money for the Unbanked Mobile money profitability: A digital ecosystem to drive healthy margins*. Accessed on July 1 2020. Available: https://www.gsma.com/mobilefordevelopment/wp-content/uploads/2015/11/2014_Mobile-money-profitability-A-digital-ecosystem-to-drive-healthy-margins.pdf
2. Amoroso, D. L., & Hunsinger, D. S. (2009). Understanding consumers' acceptance of online purchasing. *Journal of Information Technology Management*, 100 (1) 15-41.
3. Bandura, R., & Ramanujam, S. R., (2021). Developing inclusive digital payment systems. Center for Strategic & International Studies. Available: <https://www.csis.org/analysis/developing-inclusive-digital-payment-systems>
4. Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2012). Big Data: The Management Revolution. Available: <http://hbr.org/2012/10/big-data-the-management-revolution/ar>
5. Coombes, M., Storey, D., Watson, R., & Wynarczyk, P. (1991). The Influence of Location upon Profitability and Employment Change in Small Companies. *Urban Studies*, 28(5), 723-734.
6. DeBaillon, L., & Rockwell, P. (2005). Gender and student-status differences in cellular telephone use. *International Journal of Mobile Communications*, 3(1), 82.
7. Demombynes, G., & Thegeya, A. (2012). 'Kenya's Mobile Revolution and the Promise of Mobile Savings' (Policy Research Working Paper No WPS5988.). World Bank.
8. Edwards, J. R., & Lambert, L. S. (2007). Methods for integrating moderation and mediation: A general analytical framework using moderated path analysis. *Psychological Methods*, 12, 1-22.
9. Elliott, R. (2019). Mobile Phone Penetration Throughout Sub-Saharan Africa - GeoPoll. Retrieved from <https://www.geopoll.com/blog/mobile-phone-penetration-africa/>

10. Garrett, J. L., Rodermund, R., Anderson, N., Berkowitz, S., & Robb, C. A. (2014). Adoption of Mobile Payment Technology by Consumers. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 42 (2), 358-368.
11. GSMA (2020). "The mobile Economy Sub-Saharan Africa 2020." Accessed on 6th July 2021. Available:https://www.gsma.com/mobileeconomy/wpcontent/uploads/2020/09/GSMA_MobileEconomy2020_SSA_Eng.pdf
12. GSMA (2019). "2018 State of the Industry Report on Mobile Money". Retrieved from <https://www.gsma.com/mobilefordevelopment/resources/2018-state-of-the-industry-report-on-mobilemoney/>
13. Government of Kenya (2021). Finance Act, 2021. Government Printer.
14. Hamza, A., & Shah, A. (2014). Gender and mobile payment system adoption among students of tertiary institutions in Nigeria. *New Media and Mass Communication*. doi:10.7176/nmmc/89-02
15. Harelimana, J. B. (2018). Impact of Mobile Banking on Financial Performance of Unguka Microfinance Bank Ltd, Rwanda. *Journal of Harmonized Research in Management*, 4(1), 26.
16. Islam, A., Muzi, S., & Meza, J. L. (2016). *Does Mobile Money Use Increase Firms' Investment?* (7890) Retrieved from World Bank Group website: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/491931479153921241/pdf/WPS7890.pdf>
17. Jumba, J., & Wepukhulu, J. (2019). Effect of Cashless Payments on the Financial Performance of Supermarkets in Nairobi County. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(3). doi:10.6007/ijarbss/v9-i3/5803
18. Kakwa, P. A. (2012). *Mobile phone usage by micro and small scale enterprises in Semi-Rural Ghana*. *International Review of Management and Marketing* 2(3): 156-164, 2(3), 156-164.
19. Khan, H. U., Musa, A., & Alshare, K. (2015). Factors Influence Consumers' Adoption of Mobile Payment Devices in Qatar. *International Journal of Mobile Communications*, 13(4), 670-688.
20. Kirui, K. R., & Onyuma, S. O. (2015). Role of Mobile Money Transactions on Revenue of Microbusiness in Kenya. *European Journal of Business and Management*, 7(36), 63-67.
21. Kolodinsky, J. M., Hogarth, J. M., & Hilgert, M. A. (2004). The adoption of electronic banking technologies by US consumers. *International Journal of Bank Marketing*, 22(4), 238-259.
22. Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). *Determining Sample Size for Research Activities*. *Educational and Psychological Measurement*.

23. Laura, F. I. (2014). Impact of mobile money usage on microenterprise evidence from Zambia.
24. Lee, E., Eastwood, D. B., & Lee, J. (2004). A sample selection model of consumer adoption of computer banking. *Journal of Financial Services Research*, 26 (3), 263-275.
25. Lee, T. (2005). The impact of perceptions of interactivity on customer trust and transaction intentions in mobile commerce. *Journal of Electronic Commerce Research*, 6 (3), 165-180.
26. Lin, H., & Wang, Y. (2006). An examination of the determinants of customer loyalty in mobile commerce contexts. *Information & Management*, 43 (3), 271-282.
27. Liu, Y., Luo, J. & Zhang, L. (2021). The effects of mobile payments on consumer behavior. *Journal of Consumer Behavior*, 20, 512-520.
28. Lu, J., Yao, J. E., & Yu, C. (2005). Personal innovativeness, social influences and adoption of wireless Internet services via mobile technology. *The Journal of Strategic Information Systems*, 14 (3), 245-268.
29. Mahmood, I. P. (2016). *The Palgrave Encyclopedia of Strategic Management*. London: Palgrave Macmillan.
30. Monsuwe, T. P., Dellaert, B.G., & Ruyter, K.D (2004). What drives consumers to shop online? A literature review. *International Journal of Service Industry Management*. 15 (1) 102-121.
31. Oberlo. (2020). Mobile Commerce Sales in 2020. Retrieved from <https://www.oberlo.com/statistics/mobile-commerce-sales>
32. OBG. (2020). Optimism grows as Kenyan retailers adapt to change | Kenya 2018 | Oxford Business Group. Retrieved from <https://oxfordbusinessgroup.com/overview/new-and-improved-optimism-grows-retailers-adapt-challenges>
33. O'Dea, S. (2020a). Number of cellular subscriptions Kenya 2000-2018. Retrieved from <http://www.statista.com/statistics/498385/number-of-mobile-cellular-subscriptions-in-kenya>
34. O'Dea, S. (2020b). Mobile commerce transaction value by quarter in Kenya 2018-2019 | Statista. Retrieved from <https://www.statista.com/statistics/1067531/quarterly-mobile-commerce-transaction-value-in-kenya/>
35. Okazaki, S., & Mendez, F. (2013). Exploring convenience in mobile commerce: Moderating effects of gender. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1234-1242.
36. Okereke, D. (2017). *Factors Driving Mobile Payment Adoption: Benefits, Challenges & Opportunities* (Unpublished doctoral dissertation). University of South Wales, Newport.

37. Oliveira, T., Thomas, M., Baptista, G., & Campos, F. (2016). Mobile payment: Understanding the determinants of customer adoption and intention to recommend the technology. *Computers in Human Behavior*, 61, 404-414.
38. Onyango, R., Ongus, I. W., Awour, M. F., & Nyamboga, C. (2014). Impact of adoption and use of mobile phone technology on the performance of micro and small enterprises in Kisii Municipality Kenya. *World Journal of Computer Application and Technology*, 2(2), 34-42.
39. Osafo-Kwaako, P., Zouaoui, Y., Singer, M., & White, O. (2018). *Mobile money in emerging markets: The business case for financial inclusion*. Retrieved from McKinsey & Company website: <https://www.mckinsey.com>
40. Riquelme, H. E., & Rios, R. E. (2010). The moderating effect of gender in the adoption of mobile banking. *International Journal of Bank Marketing*, 28(5), 328-341.
41. Sulaiman, A., Jaafar, N. I., & Mohezar, S. (2007). An overview of mobile banking adoption among the urban community. *International Journal of Mobile Communications*, 5(2), 157-168.
42. Suri, T. (2017). Mobile Money. *The Annual Review of Economics*, 9, 497-520.
43. Taouab, O., & Issor, Z. (2019). Firm Performance: Definition and Measurement Models. *European Scientific Journal ESJ*, 15(1).
44. Teo, A., Tan, G. W., Ooi, K., Hew, T., & Yew, K. (2015). The effects of convenience and speed in m-payment. *Industrial Management & Data Systems*, 115 (2), 311-331.
45. Wan, W. W., Luk, C., & Chow, C. W. (2005). Customers' adoption of banking channels in Hong Kong. *International Journal of Bank Marketing*, 23(3), 255-272.
46. Williamson, O. (1979). Transaction-cost economics: The governance of contractual relations. *Journal of Law and Economics*, 22, 233-261.
47. Yeh, H. (2020). Factors in the Ecosystem of Mobile Payment Affecting its Use: From the Customers' Perspective in Taiwan. *Journal of theoretical and applied electronic commerce research*, 15(1), 57-79.
48. Zouaghi, F., Sanchez-Garcia, M., & Hirsch, S. (2017). What drives firm profitability? A multilevel approach to the Spanish agri-food sector. *Spanish Journal of Agricultural Research*, 15 (3), 90-117.



ESJ Social Sciences

The Use of Explicit Instruction in Writing Amongst Students of Colleges of Education in the Ashanti Region of Ghana

Yaa Asantewaa Bediako

St. Monica's College of Education, Ghana

[Doi:10.19044/esj.2021.v17n38p75](https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n38p75)

Submitted: 26 October 2021
Accepted: 10 November 2021
Published: 30 November 2021

Copyright 2021 Author(s)
Under Creative Commons BY-NC-ND
4.0 OPEN ACCESS

Cite As:

Bediako Y.A. (2021). *The Use of Explicit Instruction in Writing Amongst Students of Colleges of Education in the Ashanti Region of Ghana*. European Scientific Journal, ESJ, 17 (38), 75. <https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n38p75>

Abstract

The study sought to examine the use of Explicit Instruction in writing lessons at some selected Colleges of Education in the Ashanti Region of Ghana. The collective case study design informed by constructivist grounded theory data analysis methods was used. Data were collected and analyzed using three instruments namely a semi-structured interview, sample texts on argumentative and expository essays and observations. The study revealed that combining the cognitive strategy of text structure knowledge application with the metacognitive strategy of self-monitoring supports the development of academic writing in students in the Colleges of Education. Also, students make mistakes in their writing and these mistakes include verb errors, article errors and wrong words. It was also revealed that with regards to Explicit Instruction in the classroom, tutors comprehensively used instructions in the language class to enhance students writing skills. This study further showed that tutors have a variety of evidence-based instructional practices that improve many different skills and student's writing knowledge. The researcher recommended that students in Colleges of Education in Ghana are made to read extensively outside the curriculum to broaden their vocabulary repertoire so that the over-reliance on tutors for corrections can be minimized.

Keywords: Explicit Instruction, Tutors, Expository essays, Writing Skills

Introduction

One of the aims of education is to ensure that students are able to read and write expository text (Bruning & Horn, 2000). For students to be successful in school, at work, and in the society depends greatly upon the ability to comprehend this type of text. Every country, the world over has its native tongue as its first language and the acquisition of another language as a second or official language. In Ghana, for instance, English is taught in Ghanaian schools both as a Second Language (ESL) and as a Foreign Language (EFL). The different skills of English language are taught as part of the English studies curriculum. In the aspect of writing as part of English Language studies, two things happen in the classroom: the mechanics of writing and composition. When second language (L2) students are learning how to write English, they begin with letters of the alphabet, words and short sentences and experience problems with linguistic accuracy (Silva, 1993; Hinkel, 2002, 2004; Hartshorn, Evans, Merrill, Sudweeks, Strong-Krause, & Anderson, 2010). Then, when they develop in their writing, thus producing larger and more complex pieces of text, they may experience problems at the paragraph and essay level, for example, in developing their ideas (Zhu, 2001; Bitchener & Basturkmen, 2006; Leki, et al. 2008). Therefore, L2 writing, regardless of what stage a student is can be a challenge.

At the basic level of education in Ghana, the same teacher usually handles all the aspects of language in the classroom; thus, the onus lies on such a teacher to be skillful in all the aspects of the language. Students who do not sufficiently master basic writing skills may have difficulty participating in activities that involve communicating in school (Koster, Tribushinina, de Jong, & van den Bergh, 2015). Furthermore, many individuals show limited or no improvement in their writing skills once they have learned how to structure a simple sentence (Salahu-Din, Persky, & Miller, 2008). A number of meta-analyses on writing instruction, but with different foci, have demonstrated the benefits of supporting the development of writing skills. Some have focused on the effect of strategy instruction interventions on students' writing performance. In a world where writing as a skill is used as a performance tool, it would be unfortunate if a teacher after going through training or even in training cannot perform to show that acquisition of the writing skill has been done successfully. Attempts then have to be made to ensure that this skill is developed properly while in training before they are sent out to teach. Clark (2013, p.9) asserts that, "good writing doesn't happen by accident...successful writers use mental procedures to control the production of writing. We call these mental procedures writing strategies.

Writing strategies are deliberate focused ways of thinking about writing". In an academic setting like a College of Education in Ghana where students who have graduated from Senior Secondary School cannot write

properly, it behooves on teacher trainers to find appropriate strategies and activities that could be used to develop the writing skills of such students as writing is a tool that can be used for different purposes. Evidence from end of semester examination scripts show students' poor performances in writing as an aspect of English language. Students need to be consciously aware of their shortcomings and effective teaching requires that these areas of error must be systematically taught through corrective feedback in the course of instruction (Olagbaju, 2019).

Effective explicit writing instruction should be expected in every classroom. Students in Colleges of Education having gone through Basic education up to the Senior High School are expected to have acquired an appreciable level of communication skills. It is somewhat alarming that some students of Colleges of Education in the Ashanti Region cannot organize their ideas and thoughts comprehensibly to communicate (English class observation, 2019). Writing should be a routine just like other things in life. Although some may think of the daily routines of life as being boring and mundane, student writers and teachers alike find our writing routines comforting and confidence building (Greiner & Simmons, 2012). If the main aim of the student-teacher is to teach students in the near future, what they need to know and what they need to be able to do is to know how to write.

Explicit Instruction, according to Archer & Hughes (2011, p.1) "is a structured, systematic, and effective methodology for teaching academic skills. It is an unambiguous and direct approach to teaching that includes both instructional design and delivery procedures". Archer & Hughes, (2011, p.1) described this form of instruction as "a systematic method of teaching with emphasis on proceeding in small steps, checking for student understanding, and achieving active and successful participation by all students". With College of Education students who are going out to teach, it becomes a very essential tool without which the success of their professional training will be questioned.

The lack of writing skills and competencies prevent them from answering questions from the writing sections of their examinations correctly. A good number of students, for instance, in a language lesson classroom at St. Monica's College of Education have problems with spelling and choice of appropriate register to meet the demands of the topics the writing activities are based on. Research has indicated minimal expository text instruction occurs during the elementary years (Pressley, Rankin, & Yokoi, 1995; Duke, 2000). Duke (2000), in a study in Minnesota, in the United States of America found that first-grade students spent only 3.6 minutes each day learning from expository text. Pressley et al. (1995) found that elementary school teachers in Minnesota reported using expository text in only 6% of their reading instruction.

There are multiple students today with negative mindsets with regards to writing. Some have had bad experiences when writing papers, some never received writing instruction, and some are not confident in their writing abilities. Again, there is ample research to suggest that many children are not learning to read and write expository text competently (Duke, 2000). The use of Explicit Instruction to develop writing among students of Colleges of Education in the Ashanti Region of Ghana will bring to the fore the challenges that the students face as writers as well as identifying a way of addressing the situation. As an educator, it can be frightening how much effect we can have on the mindsets of our students, but it can also be empowering. It is easy to focus on students who struggle with their writing perceptions. Based on the available literature on the use of Explicit Instruction in writing, there is a gap when it comes to students' ability to write and also have good registers. In the field of argumentative and expository essay writing, no research has been conducted to know the impact of Explicit Instruction in student-teacher writings in the Colleges of Education in Ghana. The purpose of this paper is to present the findings of Explicit Instruction in writing lessons in St. Monica's College of Education.

Research Questions

The research questions of this study are:

1. How is Explicit Instruction used in developing writing among language students of Colleges of Education in the Ashanti Region of Ghana?
2. What activities and strategies should tutors employ to help students of Colleges of Education in the Ashanti Region of Ghana acquire writing skills and find success in their writing exercises?

Review of Related Literature

Using Explicit Instruction to Develop Students Writing

Many students struggle with little success on writing tasks because writing is a complex task. Students with learning disabilities (LD) generally perform at lower rates on writing tasks than their English-only speaking peers without disabilities (Viel Ruma, 2008). In addition to being a necessary skill for school success, writing is a complicated task that requires students to be cognizant of the mechanics of language (e.g., grammar, spelling, capitalization), while simultaneously expressing meaningful content through the use of appropriate vocabulary selection and a format appropriate for each particular type of writing genre (De La Paz & Owen, 2000). Challenges in writing are magnified for students with learning disabilities (LD) in the area of written expression. This group of students often lacks the cognitive abilities to meet all of the complex cognitive processes required to complete many

writing tasks (Bui, 2002). Such cognitive deficits can negatively impact those students' abilities to employ grammatically correct usage in the course of planning and developing written text. In general, students with LD produce writing samples of a poorer quality than the samples of their peers without disabilities (Newcomer & Berenbaum, 1991). Students with LD also tend to place an overemphasis on transcription skills (Graham, Harris, & Larsen, 2001). Transcription skills are those that relate to handwriting, spelling, and punctuation (Brooks, Vaughan, & Berninger, 1999). Because of the heightened emphasis on form, students with LD tend to pay more attention to the lower-level mechanical skills instead of composing meaningful text (Palinscar & Klenk, 1992). Students with LD also spend minimal time planning to write (Graham & Harris, 2000). This is critical because the amount of time spent planning has been shown to be key to the quality of the final written product (Bereiter & Scardamalia, 1987). Therefore, the finished written products of students with LD are generally less coherent and meaningful than those of their peers without disabilities (Wong, Butler, & Ficzere, 1997).

A wealth of research has underscored the importance of Explicit Instruction as an effective methodology in teaching language skills (Bomer, 1991; Price, 1998; Serafini, 2004; Geoke, 2008; Archer & Hughes, 2011; Amer, 2013). Explicit Instruction often refers to the systematic sequencing of instructional procedures in a lesson. Dockrell, Marshall and Wyse (2016, p.410) say "the complexity of the writing process places significant demands on teachers' expertise and teaching time". There are a range of key skills that need to be taught and arranged in different ways in which teaching can occur. To help teachers' structure what is taught and how it should be taught, a framework outlining the writing process could inform practice. A developmental model of the writing processes provides an understanding of writing development and has the potential to identify developmental differences and points for instruction.

Setyowati & EL-Sulukiyah (2019) also posit that having good writing ability is crucial in this modern world. It is crucial, because it is only from the act of writing, that one's intellectuality and quality can be seen and acknowledged, moreover, writing helps people to acquire self-consciousness, knowledge, creativity and crucial thinking ability. They also say that, to be able to write well is a long and tiring process. It is not enough for the students to have topics and ideas to write only. The students need to tailor those ideas through the use of proper language to make the sentences understandable and arrange those ideas logically so that they are meaningful for the readers. For students in college, for one to be able to do writing successfully, there is a need to identify a strategy that could be used effectively to develop the writing skills of these students for them to become competent writers. Such writers will

write with their audience in mind and also consider the Genre on which they are writing to be able to employ whatever cognitive abilities they need to write effectively.

Effects of Explicit Instruction on Writing

The different skills of English language are taught as part of the English studies curriculum in Ghanaian schools. Students' success and chances of progression on the academic ladder is largely dependent on their achievement in public and private English language examinations. Olagbaju (2015) opines that summary skill has become a veritable communication skill because it is a part of our daily life as one cannot give a verbatim report of everything that one has seen, read, experienced or heard. Therefore, human beings are constantly and unconsciously conducting summaries daily without the slightest knowledge of it.

Learning can occur in diverse ways. Therefore, there are different cognitive style dimensions which include field divergent/convergent, field dependent/independent, holistic/sequential, reflective/impulsive, global/analytic cognitive styles. Explicit instruction allows for partnership between teachers and students during instructional procedure. The teacher is expected to model the steps and present the objectives of the lesson, demonstrate clarity and enthusiasm while the students participate actively through guided practice sessions, independent practice session and corrective feedbacks. Hughes, Morris, Therrien & Benson (2017) opined that components used in an intervention often vary across research studies (e.g; one study might use four Explicit Instruction components while another uses six) makes a precise answer difficult. It is also difficult to parse out which components are directly related to the outcome; the impact of a particular component may vary due to the nature of what content is being taught, to whom it is being taught, and whether a component is being underused, overused and misused.

Crown (2009) published the outcome of a study using Explicit Instructional Strategies to teach narrative writing and found that students were able to transfer the skills they had gained in narrative writing to writing in another genre – in this case, poetry. Also, Adebisi (2012) examined the effects of Explicit and Generative Instructional Strategies on students' achievement in reading comprehension and found that Explicit Instructional Strategy has a significant effect on students' achievement in reading comprehension. Similarly, Duke (2001) conducted a study to investigate the effect of building comprehension through explicit teaching of comprehension strategies on students' performance and found that Explicit Instructional Strategy has a significant effect on students' comprehension. Hall (2002) found that students who received Explicit Instruction in reading, mathematics, language, and

spelling achieved better in these basic skills, as well as reading comprehension, problem solving, and mathematics concepts. Also, students' scores in the group exposed to Explicit Instruction were reported to be above the other treatment groups. Also, Akinoso (2012) investigated the effects of Explicit Instructional Strategy on Mathematics and reported that the strategy had a significant effect on students' achievement in and attitude to the subject. Although the findings of the studies above have produced useful insights into the effects of Explicit Instructional Strategy on students' achievement in the different subject areas, there are still some obvious limitations.

Feng & Powers (2005, p.42) are of the opinion that outstanding writing teachers do not only recognize the importance of a "little love and understanding", they also stress the importance of tailoring instructions to meet the individual needs of students experiencing difficulty in learning how to write. Hughes et al (2017, p.145) citing Joseph, Alber-Morgan & Neef (2016) contend that many teaching behaviors included in explicit instruction (e.g. modelling, prompting, frequent opportunities to respond, accompanied with feedback are aligned with applied behavior analysis principles such as positive reinforcement (feedback), carefully arranging examples, consistent use of terms (stimulus control), and modeling (orienting attention to critical stimuli), still others like Berliner, 1980; Brophy & Evertson (1976) describe how Explicit Instruction and Direct Instruction components (e.g., clear presentations, dynamic models, frequent responding, guided practice with feedback) address basic prerequisites of learning such as academic learning time (Gettinger & Seibert, 2002) cited in Hughes, et. Al., (2017) an opportunity to respond. It is instructive to note that while theories and perspectives on why Explicit Instruction is effective vary, the instructional behaviours and components do not to a great degree. When learners are not good writers as Tsegaye (2006) says, they use run-on, incorrect and fragmented sentences. Students of Colleges of Education in the Ashanti Region may not have the necessary English language skills to cope with writing assignments. They may have difficulty understanding or keeping up with the readings on which written assignments are based. They may also simply have trouble with grammar, syntax, spelling, and vocabulary. Even students who possess the necessary language skills may be unfamiliar with the kinds of writing assignments they are asked to do in college classes. It was in a right direction when Alfaki (2015) stated that a good writing on composition should consist of appropriate and varied range of vocabularies used.

Using Explicit Instruction to Develop Students Writing of Argumentative and Expository Essays

Writing is perceived as a recursive process because the writer needs to spend time revisiting and reflecting on his/her work (Tarnopolsky, 2000). A

process-based approach constitutes a paradigm shift that views writing as a procedure of developing organization, involving strategies, multiple drafts, and formative feedback. Oshima & Hogue (2006) state that an essay is a piece of writing several long paragraphs. It is about one topic, just as a paragraph is. Because the topic of an essay is too complex to discuss in one paragraph, you need to divide it into several paragraphs, one for each major point. Then you need to tie the paragraphs together by adding an introduction and a conclusion. Because an essay is long, it is important to organize and plan before you begin to write. The best way to do this is to make an outline. An outline not only organizes your thoughts, but it also keeps you on track once you begin to write. It is important to recognize that in order to write an essay well, you must commit yourself to a process (Starkey, 2004). Writing in particular for academic purposes is necessarily prepared since there are many aspects to be concerned for a good writing. Langan (2008) explained that an essay is a relatively short piece of non-fiction in which a writer attempts to develop one or more closely related points or ideas. Essays are shorter pieces of writing that often require the student to have a number of skills such as close reading, analysis, comparison and contrast, persuasion, conciseness, clarity, and exposition. As is evidenced by this list of attributes, there is much to be gained by the student who strives to succeed at essay writing.

For effective writing, the writer has to use a large number of formal features in order to help his/her readers infer the intended meaning. Failure to use these features correctly causes vagueness, ellipsis and ambiguity in writings. Writing in EFL classes is difficult for both teachers and students because there are many aspects to deal with. Raimes (1983, P.6) mentions those aspects are syntax, content, the writer's process, audience, purpose, word choice, organization, mechanics and grammar. Byrne (1993, P.3) mentions three aspects which make writing difficult. The first is the psychological problem. Writing is a solitary activity that teachers cannot get direct feedback like in speaking activity. The second is linguistics problem. The writers have to ensure that the choice of words, sentence structure, and other cohesive devices are correct for conveying their message. The last is the cognitive problem. Writing is learned through the process of instruction. It is not a natural process like speaking. Both Raimes & Byrne basically have the same idea, but Raimes does not classify the problem. Audience and purpose of writing is included in Byrne's psychological problem. Byrne's linguistic problem covered syntax, word choice, mechanics and grammar. Many students still make errors and mistakes and, then, they are fossilized. Their interest becomes less and less and students begin to create negative stimuli about learning to write. This condition drives the students to assume that writing is a very difficult task to do. The problem emerges as students are not familiar with the type of written discourse in English due to lack of exposure.

Many teachers perceive arguments as akin to conflict and avoid teaching it. The concept of audience is often dealt with inadequately, resulting in student writing for their primary audience, the teacher. Furthermore, teachers cannot always articulate rules to evidence, causality and proof, evidence or warrant for claims, assumptions that can be taken for granted, and premises that can be defended' (Newell et al. 2011) and thus provide appropriate support for students. According to Amer (2013) Expository writing differs from narrative and descriptive writing in that it expresses an idea about a topic and uses supporting details to inform or explain to the reader that the idea is sound. While the narrative or descriptive modes attempt to evoke the reader's emotions or senses, the exposition mode resides in the realm of logic.

Metacognition in Teaching and Learning

Educational psychologists such as Dewey used the terms "active monitoring," "critical evaluation," and "seeking after meanings and relationships" to depict reflective reading activities now subsumed under the rubric "metacognition" (Brown, 1987). Garofalo and Lester (1985) see metacognition as originally stemming from an article criticizing the lack of research on memory which particularly noted no one was considering the fact that people have knowledge and beliefs about their memory processes. Flavell (1979) began to study children's "metamemory" and went on to become a pioneer in the field of metacognition. Metacognitive Strategies are employed for managing the overall learning process (e.g., identifying one's own learning style preferences and needs, planning for an L2 task, gathering and organizing materials, arranging a study space and a schedule, monitoring mistakes, evaluating task success and the success of any type of learning strategy). According to Flavell (1979) metacognition, commonly understood as "thinking about thinking", refers to the knowledge and control people have over their thinking process and is described as a crucial part of SRL. Flavell (1979) hypothesized that metacognitive experiences were more likely to happen in situations that require high cognitive attention, for example, while working on a job or school task, or any other activity that requires careful planning, monitoring, and evaluation. To illustrate a metacognitive experience, imagine that you are listening to your instructor teaching, and suddenly you realize that you do not understand a certain concept. This realization makes you write a note in the margin of your textbook to go back and review after class. Flavell also recognized that metacognitive experience and metacognitive knowledge overlap at times. To improve critical thinking, noted researchers (Fink, 2013; Halpern, 1998; Hattie, Gurung & Landrum, 2015; Schraw, Crippen, & Hartley, 2006) have suggested focusing on developing students' metacognitive skills and abilities. Schraw, Crippen & Hartley (2006) provide a useful framework for understanding the relationships

between SRL, critical thinking, and metacognition. Significant research has shown that students who apply metacognitive strategies in their learning tend to be better critical thinkers and, therefore, perform better academically (Bransford, Brown, & Cocking, 2000; Dewyer, Hogan, & Stewart, 2014). Metacognition involves both awareness and control of one's cognitive processes. The National Research Council (2001) described metacognition as "the process of reflecting on and directing one's own thinking" (p. 78). Classroom research shows that students who apply metacognitive strategies are more likely to excel in problem-based learning (Rozenchwajg, 2003; Hmelo-Silver, 2004), self-regulation (Butler & Winne, 1995; Pintrich, 2004; Schunk & Zimmerman, 2003; Narciss, Proske, & Koerndle, 2007), self-efficacy and motivation (Wolters & Pintrich, 1998; Dinsmore et al., 2008; Ormrod, 2011; Zull, 2011), expert learning (Bransford, Brown, & Cocking, 2000; Sternberg, 1998, 2003), and in academic achievement (Hartman, 2001; Justice & Dornan, 2001). Integrating metacognition into course content is widely supported as one of the most effective methods when teaching, learning, and utilizing metacognition, and certain metacognitive strategies have been found to be especially effective (Fink, 2013).

Method

Participants

The study's subjects were second-year students in the language department of St. Monica's College of Education, Atebubu College of Education and Wesley College of Education. From 426 candidates, a total of 150 students were selected using the lottery sampling technique while the purposive technique was used to select 4 tutors from four schools. The students were exposed to a total of two expository and argumentative essays. They were given instructions on what to do with regard to the number of words to write which was 350 words as they do in their end of semester exams and the duration was 40 minutes. The sample essays were used in order to ascertain if students could write essays based on the requirements of each genre type. Thus, the author tried to ascertain if students followed instructions given in class discussions.

Instruments

Using a qualitative approach, data were collected and triangulated using interviews, Observations and sample essays. Semi-structured interviews were conducted with 4 of the teachers. Semi-structured interviews created the opportunity for "specific issues to be addressed" (Briggs, 2007). They also enabled the interviewees and the interviewer to be more engaged in the communication process if certain aspects needed to be addressed in greater detail than anticipated by the planned interview questions (Briggs, 2007). An

interview topic guide was used to structure the interviews. However, additional questions were also asked by the researcher during the interview to explore teachers' experiences more in-depth when considered necessary. The interviews lasted between a minimum of 50 minutes to an hour. Despite the issues faced by the researcher, she believed the interview data to be valid because when the interviews were disrupted, she ended them as soon as possible to avoid any bias occurring. The researcher visited each of the tutors interviewed earlier during teaching to seek first-hand information on what actually went on during writing lessons in the classroom. Each session lasted an hour and aside recording observations, photographs and both video and audio recordings of the lessons were taken. These were all studied to ascertain how good the information collected was for the study. The use of recording and the observation record book was to have a backup or support should one fail. During the sessions, the researcher was alert and very attentive to what was going on because she was a non-participant in the study. She sat by and watched how the class was led by the teachers to the end of the scheduled time. The focus was on how and what instructions were used during writing lessons. Students were thus made to write the two essays two weeks apart. The first was the expository and the next was the argumentative. The students were spoken to, to avoid any cheating as marks were not going to be awarded. They had been given prior notice of the writing activity but did not know what genre or question they were to write on. In all three classrooms were used and each class had fifty students.

Data Collection and Analysis

Participation in the study was voluntary, information about the aim of the study was shared, and informed consent was obtained before data collection. The researcher collected data from participants via interviews, expository and argumentative writings. With the interviews, the researcher decided to use open coding, inspired by a grounded theory approach, for the analysis stages. The researcher believed that it was easier to analyze data by grouping them into categories or subcategories before combining them into themes, rather than developing themes and then fitting all the data into the themes. Open coding was used at the beginning to open up the data to every potential and all possibilities contained within them. After considering meanings related to the data and examining the context, interpretive conceptual labels were then put on the data (Corbin & Strauss, 2008). Cross-case analysis was done to look for patterns and themes that cut across individual experiences (Patton, 2002). According to Glaser and Strauss (1967) cited in Patton (2002) "this helps ensure that emergent categories and discovered patterns are grounded in specific cases and their contexts". The researcher extracted themes and sub-themes for all the sites separately. The

purpose of doing that was to understand the relationship between individual cases and sites and to look for any similarities, nuances or differences in themes or sub-themes between sites. Some themes that emerged were influenced by the researcher’s initial thematic structure.

Findings and Discussion

The study's findings are structured around the research questions. The first question solicited how effective Explicit Instruction is used in developing writing among language students of Colleges of Education in the Ashanti Region of Ghana? The responses showed whether students followed instructions given in class discussions. The essay was analyzed under the following criteria as indicated under the genre theory: background, proposition, refutation, support, conclusion, paragraph development, punctuation, spelling and language expression. The essays were scored excellent, very good, good, poor, very poor and absent according to how well students presented these features in their essays. To examine students’ ability in writing the essay, the researcher considered the Genre and students’ knowledge on it. This was because the Genre Theory uses materials and tasks based on authentic linguistic data in order to create students’ awareness of the conventions and procedures of the genre in question.

Table 1: Analysis in writing essays (argumentative/expository)

	Excellent	Very good	Good	Poor	Very poor	Absent	Total
Background	0	3	27	32	18	70	150
Proposition	0	3	72	68	5	2	150
Qualification	0	0	0	0	0	150	150
Refutation	0	3	27	18	0	102	150
Support	0	4	135	11	0	0	150
Conclusion	0	6	14	105	14	11	150
Paragraph Dev't	0	6	107	16	37	0	150
Punctuation	0	0	79	36	28	0	150
Spelling	0	3	100	36	11	0	150
Language expression	0	6	70	64	8	0	150

Of the 150 essays considered, 3(2%) students scored very good, 27(18%) had good and 32(21.3%) also scored poor marks in the background column of the essay. Again, 25 (16.7%) did not write any background information by way of introducing their essay. These students started writing their essay by discussing whatever ideas they had with regards to the question. On language and expression, 70 (46.7%) performance were good. However, none of the students was excellent in their write-ups. Every argument is composed of obligatory elements such as claim and data and secondary elements, such as counterargument, and rebuttal. The results of the study

showed that not every student had a conclusion in her work. Of the number, six (6) students wrote very good conclusions, fourteen (14) of them had good marks and one hundred and five (105) of them had poor conclusions. This number of students ended the essay by concluding with a summary of the major points discussed, eight (8) of them were graded very poor and eleven (11) of them did not write any conclusion. These students ended their essays without any conclusion. Of the entire texts from the students, only 25% ended their essays with a conclusion. This finding is consistent with the findings of other researchers who conducted studies in the use of Explicit Instruction.

Analysis from the data shows a gross composition deficiency among most of the students. From data collected on the sample essay texts on expository writing, it was realized that if students are furnished with strategies for text organization that are appropriate for writing expository essays and they are made aware of general organizational structures such as thesis statement, body, conclusion, logical relationships among parts of a text, and options available at hand for selecting and arranging their information in a text, they would be able to write effectively.

Table 2: Analysis of students' expository essay

Activity	Good	Poor	Very Poor	Total
Purpose of writing	67	67	16	150
Textual structure	73	41	36	150
Rhetorical structures	75	39	36	150
Topic expression	75	45	30	150
Voice	74	33	43	150
Discourse markers	82	30	38	150
Relation between writer and reader	75	16	59	150

Students were expected to write their essays starting with a good introduction or a statement on the purpose of the writing. Students were to examine the effects of technology in Education. 67(44.7%) of the students were able to write a good introduction or state a purpose of the writing with 16(10.7%) performed poorly. The language generally was not good and this was seen in the spelling, tenses and sentence writing.

The pre-intervention test conducted using the traditional product approach presented a lot of errors and mistakes in students' essays. Among the very basic errors detected in students' essays were:

- i. Wrongful use of some punctuation marks
- ii. Lack of knowledge of capitalization as in starting a new sentence with the lower-case letters
- iii. Writing too lengthy sentences that make their essays rather chaotic
- iv. Inappropriate use of connectives and meaning markers in their essays
- v. Inability to write good introductions that contain clear thesis statements

vi. Lack of substantial content

It is clear that the product approach to the teaching of essay writing makes the students vulnerable for committing avoidable errors.

On the textual structure, it was found that some of the students (48.7%) had the structure that was required in an expository essay per the Genre Theory but 36 students representing 24% performed very poor in the structure. A tutor stated that “*students of this college need to learn about the different structural elements of writing essays in order to become proficient writers either than that, they will always fall short of communicating better through their writings*”. Again, 82 (54.7%) of the students knew how to link ideas in their essays. Some of the words used include: first, second, third, for example, for instance, in brief, in conclusion, as I have shown, as I have said, as a result, consequently, however, nevertheless, additionally, etc. However, some of the students (25.3%) had challenges with the use of these discourse markers. It was evident from the essay that, irrespective of the fact that students had an awareness of these discourse markers, they had no idea how they are used in the written discourse.

With the parameter on topic expression, 75 (30%) of the students had good grades. These were the students who were able to identify the structure the essay had to take, wrote good introduction and developed good paragraphs and also concluded their essays very well. A writer does this by using persuasion through a careful choice of vocabulary. The content of the information or discourse should be clear and specific. Again, 45 students representing 30% had poor marks and 30 of them had very poor marks as their performance was not good at all.

Errors in writing essays (argumentative/expository)

Error Type	Examples
Lexical Errors	
Wrong words not based on the proper use of English	Trough (through), safetness (safeness), flip over (turn over), adaje (adage),
Word Order	
English odd word order	Have we ever <u>think</u> about the need...

The errors are the parts or process which cannot be separated of the language learning especially English as a foreign language. The errors are signs that the students are really learning the foreign language.

According to the teachers, the students are supposed to have acquired some skills before coming down to the classroom.

*“Sometimes you get to the classroom and its atmosphere looks as if they have no skill at all”
 (Interview with Teacher ‘B’)*

Furthermore, it emerged that all English Language Tutors in the College use the Explicit Instruction to teach the students during English writing lessons but due to their poor study habits and already poor foundation in the language, their performance is not as expected.

“I will say their study habits are mixed. So, the best option is to use Explicit Instruction to teach the students” (Interview with teacher ‘C’)

There are many problems that we find with their writing. This statement confirms what is going on in the classroom. During the data collection and marking processes, it was found out that the majority of students make petty mistakes in their writings. It was found from the study that the students’ errors hinge on grammar, spelling, punctuation and vocabulary. Again, the teachers were of the view that through Explicit Instructions, “students will have the opportunity to go through their lesson and then self-monitor and direct their own learning and participation”.

“Explicit Instruction is very important as it gives us, or it gives students the direct attention to understand their specific learning” (interview session with Teacher A).

For the essay types, the argumentative and the expository are the essay types which students find very difficult to write. Their problem with the challenge is based on the fact that most of them don't like reading. The respondents further proffered that in an essay writing classroom, students are expected to contribute in lessons and this will ensure that they are following the instructions that have been given to them.

Summary of errors

	N	Word Tokens	Total errors	Lexical errors	Word order	Missing words	Verb use	Verb form
Participants	150	58954	2561	952	250	354	1200	135

According to the findings and analysis directly above, the researcher found that the students made errors such as omission, addition, misinformation and mis-ordering in their essay writing. Based on the result, it was observed that the students made errors such as word order (250), verb use (1200), lexical errors (952) and verb forms (135). It means that most of the students made errors in their essay writing.

What activities and strategies do Tutors employ to help Students acquire writing skills and find success in their writing exercises?

Activities and Strategies that are used to help students in their writing class

No.	Items	Agree	Disagree
1.	I give direct/explicit instruction	4	
2.	Pre-writing activities are done to prepare students for writing	2	2
3.	Elicit response from students during lessons using probing question	4	
4.	Clear instructions are given to students before writing begins	3	1
5.	Engage students actively	4	
6.	Lesson is presented systematically	4	
7.	The use of a particular writing approach	4	
8.	I end lesson by reviewing and reflecting on lesson taught	3	1
9.	I give immediate corrective feedback	4	
10.	I build-up on what is being discussed on the board	4	
11.	I ask a lot of questions	4	
12.	Large class size is a hindrance to my effective teaching	4	

It can be deduced from the result that before any writing class begins, tutors prepare the students adequately. However, three (3) tutors were in disagreement with the assertion that pre-writing activities are done to prepare students for writing whilst 3 stated that tutors end lesson by review and reflecting on lesson taught. Teachers' personal beliefs about writing are the core from which decisions about the role of writing within the curriculum and the nature of writing instruction emanate. They emphasize the value of writing and underscore that it can be difficult but also exciting and fun.

Tutors have to provide students with the correct information to write on when they realize students do not have the information to use in their essays. A respondent stated that:

The students are supposed to have acquired some skills before coming down to the classroom. But sometimes you get to the classroom and the atmosphere looks as if they have no skill at all. And this, I know is worrisome because you expect that students have some skills in some petty or some little little things, but it so happens that they don't. And so it's quite worrisome. For instance, they have little knowledge when it comes to vocabulary items register to use for particular writing situations and so on and so forth. So, I think that is what I can say for now (Interview with Tutor 'A' on 5th March, 2021)

According to the tutor respondents, after Explicit Instructions, students must coordinate several cognitively costly activities including retrieval of prior knowledge, planning and structuring content, formulating sentences, and monitoring output. They maintained that students need to maintain in mind their communicative goals and the needs of their audience. Writing competence requires not only automatization of transcriptions skills but also self-regulation in order to handle high-level cognitive processes of writing such as planning and revision, which are directly related to the production of high-quality texts.

Activities and Strategies that help students in their writing in class

Items	Agree	Disagree
Follows instruction given by teacher	45 (75)	15(25)
Contribute to lesson by answering questions	46(76.7)	14(23.3)
Write down discussions as they are made in class	27(45)	33(55)
Use feedback from teacher to improve on their writing	40 (66.7)	20(33.3)
Use feedback from mates to improve on their writing	8 (13.3)	52(86.7)
Join in the oral discussion that goes on in the lesson	38 (63.3)	22(36.7)
Do not pay attention in class	54(90)	6(10)
Show signs that I am comfortable and follow lesson delivery in class	48(80)	12(20)

The results shows that all the students follow instructions from the tutor when it comes to lesson in class. From the data above, 54 making (90%) of the students were not paying attention and seemed not to be part of the class. Few of the students were engaged in the lesson in class whilst majority simply sat through the lessons writing down information as the discussion was going on. One thing students took advantage of was the contributions their mates made during the discussion. And this was written on the board by the tutor to build up the points for the essay which students copied for future used.

Out of a total of 60 respondents who were observed during a lesson on writing, 35 students which is 55% did not write down anything as discussion were going on while others also did not use feedback from mates to improve on their writing. On the other hand, 46(76.7%) agreed with the statement that they contribute to lesson by answering questions with 23.3% being in disagreement with the statement. Furthermore, it was realized that, activities such as feedback from teacher to improve on their writing, joining in the oral discussion that goes on in the lesson helps the student to improve upon her writing skills.

Corrective feedback is given to students when it was observed that students were making mistakes in their writing skills. A tutor had this to say:

With respect to the errors, I ensure that the highest percentage of errors in the verb category followed by the sentence structure category and then the word,

noun ending, and article errors, respectively are corrected. I try as much as possible to help each student in my class because their development is important to me. But the problem of feedback, however, seems more serious in the case of the writing skill in crowded classes and very busy teachers make providing efficient and sufficient feedback a very hard job (Interview with Tutor C).

The objective of the language class and particularly the writing course is to help the students write well-organized expository and argumentative essays. However, the researcher emphasized the role of grammatical accuracy and the fact that a part of the students' job was to identify and correct their grammatical errors. The two essays were returned to the students for in-class revisions.

On the type of instructions that the tutors used during their teaching, the four (4) participants identified Explicit Instructions as the type of instruction that mostly informed their teaching.

The kind of essay that we teach them here requires that you give them Explicit Instruction. Because there are specific kinds of essays that we deal with, so normally I use Explicit Instruction because they will have to satisfy a particular kind of essay that they are supposed to write. I use the explicit writings (Interview Session with Tutor D).

Another tutor said:

For the instructions there are many types. But the best one or the one that I prefer is the Explicit or the Direct approach. I think the direct approach is a structured instruction, it is a systematic method of teaching here, the teacher goes step by step and the students are also involved in the teaching and I think that is the best one.

Tutors used Explicit Instructions in the classroom although it is engaging. According to them, it ensures that they do self-monitoring and directs their teachings.

Discussion

An analysis of the data revealed that that combining the cognitive strategy of text structure knowledge application with the metacognitive strategy of self-monitoring supports the development of academic writing in students. They need to learn, apply, and broaden metacognitive strategies in

order to master academic demands in writing. Furthermore, the study was that students with high metacognition awareness often take advantage of the positive experience they have to try better and minimize negative experiences. Again, the role of the teacher is to utilize student metacognitive explicitly to design activities and tasks to help students become proficient in self-regulation. Students made mistakes in their writing. These included; verb errors, noun ending errors, article errors and wrong words. It was realized that their ideas were quite logical, but they had a lot of grammar errors. Students indicated that they did not know how, but sometimes the errors came due to the pressure in the classroom. The findings from this research study showed that teachers read the students' writing, identified common errors, and worked with the students towards improving their writings. Activities based on the students' own thoughts helped them to be creative in productive skills

With regards to Explicit Instruction in the classroom, the study revealed that tutors comprehensively used instructions in the language class to enhance students writing skills. Tutors have a central role to play in setting up facilitative environments. Tutors were of the view the instructional time of one hour was not enough to teach a large class like the language class. When compared to previous studies' findings, it was discovered that these findings are more specific, while previous studies' findings were more general (Bustomi, 2009). Additionally, Clark (2013) is of the view that if tutors aim to impart knowledge in the classroom, then there is the need to teach students how to write better. Through providing students with the natural feedback by which they discover the laws of writing, students' sentence-level language skills and vocabularies can improve. Teaching writing and reading helps students improve sub-writing skills such as spelling, handwriting, grammar, and punctuation. For instance, Robb et al. (1986) determined the complexity of their students' writing by counting the number of additional clauses written in the revised essays, while Sheppard (1992) has measured the essay complexity by reference to the number of subordinations. Goeke's (2008) assertion that teachers should help students stay actively involved in the lesson in order to have the greatest impact on their learning is in the right direction. Tutors must **let students know that they value good writing. Tutors must stress the importance of clear, thoughtful writing.** Tutor who tells students that good writing will be rewarded and poor writing will be penalized receive better essays than tutors who do not make such demands. In the syllabus, on the first day, and throughout the term, students must be reminded that they must make their best effort in expressing themselves on paper. One way in which the tutors can help their students find errors in their own writing is by using self-editing checklist, bearing in mind that no students can correct their own grammatical errors. Tutors need to respond positively to the ideas that are

expressed and the spellings that have been attempted before discussing how spelling could be improved.

Conclusion

The study's primary objective was pedagogical, which means that its results are largely meant to support tutors of the English language and writing abilities of students. The necessity to communicate effectively through written expression will only increase as technology becomes more advanced. Thus, implementing an intervention that could increase students' attitudes toward writing, text production, inclusion of important details, and use of writing conventions, has the potential to provide a brighter future for our youth. Tutors must be willing to commit to providing quality writing instruction and they must assist the students' multiple opportunities during the week to write as well as provide them with constructive feedback to ensure that they see their writing errors and are able to make corrections using the strategies they learnt during writing instruction. Explicit instruction especially in the context of authentic writing activities, is advised to ensure correct and fluent application of basic writing skills during text production. Activities that support the development of content for writing (e.g., pre-writing activities that may help learners construct background knowledge about a topic, brainstorming ideas based on existing knowledge, completing graphic organizers that signpost with keywords a flexible network of ideas) help students produce higher quality essays.

Recommendations and Implications

Based on the findings from the study tutors must have knowledge of a variety of evidence-based instructional practices that improve many different skills in student's writing. One reason Explicit Instruction could be effective in teaching writing is because it builds on conceptual and procedural knowledge in direct ways. Again, the researcher recommends that tutors of other subjects should try to speak or use the Standard English in the classroom and outside the classroom since their linguistic competence is seen as the trump card for proficiency in the use of the language. They should also be aware that they are using English language as a medium of instructions to communicate the lessons in their subject areas therefore; it is their potent duty to use the Standard English within and outside the classroom. Explicit Instruction especially in the context of authentic writing activities, is advised to ensure correct and fluent application of basic writing skills during text production. Technology continues to advance at a rapid pace, and the technological tools available to support writers expand every few months. Additionally, students who struggle with writing are likely to benefit from the

thoughtful use of technology to eliminate or diminish the barriers they encounter in successful text production.

References:

1. Adebisi, E .F. (2021). *Effects of explicit and generative instructional strategies on students ' achievement in reading comprehension in Iker Local Government Area of Ekiti State*. An unpublished M.Ed Project submitted to the Department of Teacher Education, University of Ibadan, Ibadan.
2. Akinoso, S.O. (2012). *Effects of concrete-representational-abstract and explicit instructional strategies on senior secondary school students ' in and attitude to mathematicse*. A PhD Post-Field Report presented at the Joint Staff/Higher Degree Students Seminar, Department of Teacher education, University of Ibadan, Ibadan.
3. Alfaki, M. (2015). University student's English writing problems: Diagnosis and remedy. *International Journal of English Language Teaching*, 3, 40-52.
4. Amer, M. (2013). The Effect of Explicit Instruction in Expository Text Structure Of The Writing Performance Of Arab EFL University Students. *Arab World English Journal*, 4(1), 244 – 238.
5. Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *From Explicit Instruction: Effective and efficient teaching*. New York: The Guilford Press.
6. Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
7. Berliner, D. C. (1980). Using research on teaching for the improvement of classroom practice. *Theory into Practice*, 19(4), 302–308.
8. Bitchener, J. & Barsturkmen, H. (2006). Perceptions of the difficulties of postgraduate L2 thesis students writing the discussion section. *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 4-18.
9. Bomer, R. (1998). Transactional heat and light: More explicit literacy learning. *Language Arts*, 76(1), 11-18.
10. Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R.R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school* (expanded ed.). Washington, DC: National Academy Press.
11. Briggs, C.L. (2007). Anthropology, interviewing, and communicability in contemporary Society. *Current Anthropology*, 48(4), 551-580.
12. Brooks, A., Vaughan, K., & Berninger, V. (1999). Tutorial interventions for writing disabilities: Comparison of transcription and text generation processes. *Learning Disability Quarterly*, 22(3), 183–190.

13. Brophy, J. E., & Evertson, C. M. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston, MA: Allyn and Bacon
14. Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe, (Eds.) *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
15. Bruning, R. & Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 35, 25-37
16. Bui, K. V. T. (2002). First-generation college students at a four-year university: Background characteristics, reasons for pursuing higher education, and first-year experiences. *College Student Journal*, 36(1), 3–11.
17. Bustomi, Ahmad. (2009). *Error analysis on students' descriptive writing: A case study on students of Harapan Jaya Senior High School at Cipondoh, Tangerang*. Jakarta: State Islamic University Syarif Hidayatullah.
18. Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–281.
19. Byrne, D. (1993). *Teaching Writing Skills*. London: Longman Press
20. Christenson, S. L., Ysseldyke, J. E., & Thurlow, M. L. (1989). Critical instructional factors for students with mild handicaps: An integrative review. *Remedial and Special Education*, 10(5), 21–31.
21. Clark, C. M. (2013). The effects of explicit writing instruction. *Graduate Research papers*, 35. Retrieved from <https://scholarsworks.uni.edu/grp/35>
22. Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). London: Sage.
23. Crown, S.L. (2009). *Using Explicit Instructional Strategies to teach narrative writing. Teachers as learners: Improving outcomes for Maori and Pasifika students through inquiry*. Retrieved from <http://nzcurriculum.tki.org.nz/Inquiry>
24. De La Paz, S. (2009). Rubrics: Heuristics for Developing Writing Strategies. *Assessment for Effective Intervention*, 34(3), 134–146.
25. Dewyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 43–52.
26. Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20, 391–409.

27. Dockrell, J. E., Marshall, R. C., & Wyse, D. (2015). Reading and writing. Teachers' Reported Practices for teaching writing in England. *Reading and Writing*, 2016(29), 409-434.
28. Duke, N.K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35, 202-224.
29. Duke, N.K. (2001). *Building comprehension through explicit teaching of comprehension strategies*. A paper presented at the Second (2nd) Annual MRA/CIERA Conference held on September 22nd, 2001. Michigan State University.
30. Feng, S., & Powers, K. (2005). The short- and long-term effect of explicit grammar instruction on fifth graders' writing. *Reading Improvement*, 42(2), 67-73.
31. Fink, L. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
32. Flavell, J. H. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychology*, 34, 906-911.
33. Garofalo, Joe & Lester, Frank. (1985). Metacognition, Cognitive Monitoring, and Mathematical Performance. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16(3), 163-176.
34. Gettinger, M. & Seibert, J.K. (2002). Best practices in increasing academic learning time. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology*, (pp. 773–787). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
35. Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. Mill Valley, CA Sociology Press.
36. Goeke, J. L. (2008). *Explicit Instruction: A Framework for Meaningful Direct Teaching*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
37. Graham, S., Harris, K. R., & Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 74-84.
38. Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3–12.
39. Greiner, A., & Simmons, C. (2012). *The write tools*. LLC. Continental: Co64
40. Hall, T. (2002). *Explicit instruction*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Retrieved from:
41. [http://aim.cast.org/learn/historyarchive/backgroundpapers/explicit_in
struction](http://aim.cast.org/learn/historyarchive/backgroundpapers/explicit_instruction)

42. Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–55.
43. Hartman, H. J. (2001). Developing students' metacognitive knowledge and skills. In: Hartman, H. J. (Eds.), *Metacognition in learning and instruction* (pp. 33–68). Springer, Dordrecht.
44. Hartshorn, K. J., Evans, N. W., Merrill, P. F., Sudweeks, R. R., Strong-Krause, D., & Anderson, N. J. (2010). Effects of dynamic corrective feedback on ESL writing accuracy. *TESOL Quarterly*, 44, 84-108.
45. Hattie, J., Gurung, R. A. R., & Landrum, R. E. (2015). The applicability of visible learning to
46. higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91.
47. Hinkel, E. (2002). *Second language writers' texts: linguistic and rhetorical features*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
48. Hinkel, E. (2004). *Teaching academic ESL writing: practical techniques in vocabulary and grammar*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
49. Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16, 235–266.
50. Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W.J. & Benson, S. K. (2017). Explicit Instruction: Historical and contemporary contexts. *Learning Disabilities, Research and Practice*, 32(4), 140-148.
51. Joseph, L. M., Alber-Morgan, S., & Neef, N. (2016). Applying behavior analytic procedures to effectively teach literacy skills in the classroom. *Psychology in the Schools*, 53(1), 73–88.
52. Justice, E. M., & Dornan, T. M. (2001). Metacognitive differences between traditional-age and nontraditional-age college students. *Adult Education Quarterly*, 51(3), 236–49.
53. Koster, M., Tribushinina, E., De Jong, P. F., & van den Bergh, B. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 300–324.
54. Langan, J. (2008). *Sentence skills: A workbook for writers, form B* (8th Ed.). New York, NY: McGraw-Hill
55. Leki, I., Cumming, A., & Silva, T. (2008). *A synthesis of research on second language writing in English*. New York: Routledge.
56. Narciss, S., Proske, A., & Koerndle, H. (2007). Promoting self-regulated learning in web-based learning environments. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1126–1144.
57. National Research Council (2001). Knowing what students know: The science and design of educational assessment. In J. Pellegrino, R.

- Glaser, & N. Chudowsky (Eds.), *Committee on the Foundations of Assessment*. Washington, DC: National Academy Press.
58. Newcomer, P. L. & Barenbaum, E. M. (1991). The written composing ability of children with learning disabilities: A review of the literature from 1980–1990. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 578–593.
 59. Newell, G., Beach, R., Smith, J. & Van Der Heide, J., (2011). Teaching and learning argumentative reading writing: A review of research. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 273–304.
 60. Olagbaju, O.O. (2019). Effects of explicit instructional strategy and cognitive styles on achievement of senior secondary students in summary writing in Ibadan, Nigeria. *Global Scientific Journals*, 7(6), 58-79
 61. Ormrod, J. E. (2011). *Human Learning* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
 62. Oshima, A. & Houge, A. (1991). *Writing academic English: A writing and sentence structure handbook*. Cambridge: Addison-Wesley Publishing Company
 63. Palincsar, A. S., & Klenk, L. (1992). Fostering literacy learning in supportive contexts. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 211–225, 229.
 64. Patton M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
 65. Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385–407.
 66. Pressley, M., Rankin, J., & Yokoi, L. (1996). A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy. *Elementary School Journal*, 96, 363-384.
 67. Price, D.P. (1998). *Explicit instruction at the point of use*. *Language Arts*, 76, 1, 19-26.
 68. Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: OUP.
 69. Robb, T., Ross, S., & Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83–93
 70. Rozencajg, P. (2003). Metacognitive factors in scientific problem-solving strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 18, 281–294.
 71. Salah-Din, D., Persky, H., & Miller, J. (2008). The nation's report Card TM: Writing 2007.
 72. National assessment of educational progress at grades 8 and 12. National, state, and trial urban district results. *NCES 2008-468*. National Center for Education Statistics.

73. Schraw, G., Crippen, K., & Hartley, J. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1), 111–139.
74. Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7–25.
75. Serafini, F. (2004). Lessons in comprehension: Explicit Instruction in the reading workshop. Portsmouth, NH: Heinemann.
76. Setyowati, L., & El – Sulukiyyah, A. A. (2019). Explicit Planning for Paragraph Writing Class. *Researchgate Journal Bahasa Lingua Scientia*, 9(2), 241-260
77. Sheppard, K. (1992). Two feedback types: Do they make a difference? *RELC Journal*, 23, 103–110.
78. Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: the ESL Research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27, 657-675.
79. Starkey, L. (2004). *How to write great essays*. New York: Learning Express
80. Sternberg, R. J. (1998). Metacognition, abilities, and developing expertise: What makes an expert student? *Instructional Science*, 26, 127–140.
81. Sternberg, R. J. (2003). Creative thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 325–338.
82. Tarnopolsky, O. (2000). Writing English as a second or foreign language: A report from Ukraine. *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 209-226.
83. Tsegaye, M. (2006). *The Writing Problems of Preparatory Students with Reference to Injibara Preparatory School. (Unpublished MA Thesis)*. Addis Ababa: Addis Ababa University.
84. Viel-Ruma, K. A. (2008). *The effects of direct instruction in writing on english speakers and english language learners with disabilities*. Available at: Pro Quest Dissertations and Theses Global.
85. Wolters, C., & Pintrich, A. (1998). Contextual differences in student motivation and selfregulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26(1), 27– 47.
86. Wong, B. Y. L., Butler, D. L., Ficzero, S. A., & Kuperis, S. (1997). Teaching adolescents with learning disabilities and low achievers to plan, write, and revise compare-and-contrast essays. *Learning Disabilities Research & Practice*, 12(1), 2–15.

87. Zhu, W. (2001). Performing argumentative writing in English: Difficulties/ processes/ and strategies. *TESL Canada Journal*, 19(1), 34-50.
88. Zull, J. E. (2011). *From brain to mind*. Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC.



ESJ Social Sciences

Evaluation des Effets des Accords Euro-Mediterraneens sur les Echanges Commerciaux Marocains: Enseignements d'un Modele de Gravite

Zineb Mikdam, (Docteur en sciences Economiques et Gestion)

Ecole Nationale du Commerce et de Gestion de Meknès, Maroc

[Doi:10.19044/esj.2021.v17n38p102](https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n38p102)

Submitted: 05 April 2021
Accepted: 30 October 2021
Published: 30 November 2021

Copyright 2021 Author(s)
Under Creative Commons BY-NC-ND
4.0 OPEN ACCESS

Cite As:

Mikdam Z. (2021). *Evaluation des Effets des Accords Euro-Mediterraneens sur les Echanges Commerciaux Marocains: Enseignements d'un Modele de Gravite*. European Scientific Journal, ESJ, 17 (38), 102. <https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n38p102>

Résumé

Cet article s'intéresse à l'étude de l'impact du processus d'intégration du Maroc dans l'espace euro-méditerranéen en particulier en termes d'échanges commerciaux, en examinant les effets de la politique libre-échangiste adoptée par le Maroc dans l'espace euro-méditerranéen et son intérêt dans la promotion du potentiel commercial du pays. A travers une modélisation économétrique basée sur l'approche gravitationnelle qui semble être d'une grande utilité, l'étude a permis de distinguer entre les effets des accords de libre-échange conclus par le Maroc avec les pays arabes méditerranéens et la Turquie d'une part, et avec l'UE d'autre part. De même, ce modèle a permis d'apprécier l'intérêt de la variable gravitationnelle à savoir, la distance et ses effets explicatifs du commerce marocain intra-régional. Il est à noter d'après cette étude économétrique que les accords de libre-échange ont certainement contribué à la croissance des échanges du Maroc avec ses partenaires méditerranéens, alors que d'autres facteurs, à savoir la distance, le taux de change et l'existence d'une langue commune influencent positivement mais d'une manière négligeable les échanges commerciaux du Maroc dans l'espace euro-méditerranéen. Ainsi, et afin de consolider les effets positifs de ces accords de libre-échange, le pays doit adopter stratégies internes de promotion des secteurs économiques à fort potentiel d'exportation dans la perspective de stimuler ses exportations vers ses partenaires euro-méditerranéens.

Mots clés : Intégration, Partenariat, Libre-échange, Modèle de gravité

Evaluation of the Effects of Euro-Mediterranean Agreements on Moroccan Trade: Lessons From a Gravity Model

Zineb Mikdam, (Docteur en sciences Economiques et Gestion)
Ecole Nationale du Commerce et de Gestion de Meknès, Maroc

Abstract

This article focuses on studying the impact of Morocco's integration process in the Euro-Mediterranean area, particularly in terms of trade, by examining the effects of the free trade policy adopted by Morocco in the Euro-Mediterranean area and its implication in promoting the country's commercial potential. Through an econometric model based on the gravitational approach which seems to be of great use, the study made it possible to distinguish between the effects of the free trade agreements concluded by Morocco with the Mediterranean Arab countries and Turkey on the one hand and with the EU on the other hand. Moreover, this model helped to appreciate the interest of the gravitational variable namely the distance and its explanatory effects of intra-regional Moroccan trade. We note from this econometric study that free trade agreements have certainly contributed to the growth of Morocco's trade with its Mediterranean partners, while other factors, which are the distance, the exchange rate and the existence of a common language, influence in a negligible positive way the commercial exchanges of Morocco in the Euro-Mediterranean area. In order to consolidate the positive effects of these free trade agreements, Morocco must adopt internal strategies that aim to promote economic sectors with high export potential which can lead to stimulating its exports toward its Euro-Mediterranean partners.

Keywords: Integration, Partnership, Free trade, Gravity Approach

Introduction

La mouvance de la mondialisation des relations économiques internationales au cours de ces dernières années est devenue une contrainte. Ainsi, le Maroc s'est trouvé dans la nécessité de se tourner vers les marchés étrangers, en faisant de l'ouverture un choix stratégique inéluctable. Donc, le pays a pris le parti de s'intégrer dans l'économie mondiale dans son nouveau contexte.

De ce fait, cette ouverture se trouve renforcée par l'adhésion du Maroc à l'Organisation Mondiale du Commerce et les accords de libre-échange conclus avec l'Union Européenne, et certains pays arabes de l'espace euro-méditerranéen ainsi qu'avec la Turquie. Cette ouverture constitue une solution concevable à une croissance soutenue et durable, et même un défi incontestable pour le Maroc, qui accélère sa tendance à la mondialisation, la régionalisation et l'intégration dans son espace euro-méditerranéen, en renforçant ses relations avec les pays européens et les pays arabes de cet espace.

Dans cette perspective, nous ne recherchons pas seulement à confronter les théories de l'intégration économique au réalisme de la sous-région euro-méditerranéenne, dans laquelle le Maroc joue un rôle majeur, mais surtout à montrer les effets de la conclusion des accords de libre-échange, représentés dans notre étude par les flux des échanges commerciaux marocains, en jouant sur cet instrument qui est la régionalisation.

Certainement, le Maroc opère dans un espace large dans le cadre d'un partenariat, qui a rassemblé les deux (2) rives de la méditerranée. Cependant, le Maroc a opté pour des accords bilatéraux, en favorisant le libre-échange comme forme d'intégration qui le relie à ces pays. Il nous semble donc évident d'évaluer les relations du Maroc avec ces pays, étant donné qu'il existe une forme d'intégration qui les rassemble.

Afin d'évaluer l'impact commercial de différents accords de libre-échange, les études économiques se fient depuis les années 1960 au modèle de gravité, tel est le cas de Tinbergen (1962) et Poyhonen (1963). Ce modèle est utilisé à la base pour expliquer les principaux facteurs, qui influencent le volume et la direction du commerce international d'un pays. En fait, le modèle de gravité a été employé en économie pour expliquer les différentes extensions du commerce international, et pour obtenir des estimations plus fiables sur les flux commerciaux internationaux.

Notre étude prendra en compte les développements récents dans la technique d'estimation de gravité, pour étudier les déterminants des échanges commerciaux du Maroc dans un cadre de données de panel.

I. Modélisation économétrique par gravité en données de panel

Le modèle de gravité que nous avons construit se base sur des données de panel sur une période de onze (11) ans¹ et d'un échantillon composé des

¹ Nous avons pris en considération les statistiques de l'année 2000 jusqu'à la fin de l'année 2011, puisque le plus ancien accord de libre-échange adopté par le Maroc dans l'espace euro-méditerranéen est celui conclu avec l'UE. En fait, nous avons opté pour les statistiques jusqu'à l'année 2011 car les données statistiques sont disponibles jusqu'à la fin de 2011 d'une part, et puisque le début de l'année 2012 correspond à l'arrivée à terme du processus du démantèlement douanier notamment avec l'UE d'autre part. Donc, nous nous sommes basés

pays de l'UE², et certains pays arabes méditerranéens (Jordanie, Tunisie, Egypte), ainsi que la Turquie. Donc, notre modèle est composé des 31 pays de l'espace euro-méditerranéen, avec lesquels le Maroc a conclu des accords de libre-échange.

En fait, les principes des modèles de gravité nous semblent être plus adéquats à l'analyse que nous voulons mener.

D'ailleurs, plusieurs moyens peuvent être adoptés pour évaluer le degré du processus d'intégration d'un pays dans un espace régional. Dans notre étude, nous avons choisi les flux des échanges commerciaux comme instrument de mesure, car il nous semble qu'ils sont plus illustratifs du processus d'intégration.

I.1. Fondements théoriques du modèle de gravité

Parmi les techniques d'évaluation des échanges régionaux, on considère que le modèle de gravité est la méthode la plus simple qui donne souvent de bons résultats pour prédire le volume du commerce bilatéral.

En fait, les modèles de gravité permettent d'expliquer empiriquement une relation commerciale entre deux (2) pays, dans la mesure où nous pouvons ajouter ou éliminer des variables. Ce modèle est une appellation générique de la famille de modèles quantitatifs développés en 1940, et qui a connu un large succès empirique depuis les années 60. Et pourtant ce modèle a souffert sur le plan économique, d'une absence de fondements théoriques.

Néanmoins, il nous semble que le modèle gravitationnel est l'un des modèles le plus vigoureux, d'un point de vue économétrique, pour prédire et expliquer les courants d'échange bilatéraux, puisqu'il permet de mettre en évidence les échanges entre deux (2) pays en fonction de leurs PIB respectifs - comme approximation de la puissance économique des pays- et de la distance qui les séparent -comme estimation des coûts de transport. Conformément à ce modèle, l'intensité des échanges entre deux (2) pays est proportionnelle au produit de leurs PIB, et inversement proportionnelle à la distance qui les sépare.

De ce fait, la présence de la composante géographique implique que l'espace compte dans les phénomènes économiques au travers de la distance séparant les pays. Les pays ne sont plus considérés comme des points situés

sur cet accord pour rassembler les données statistiques de notre étude puisque même les accords euro-méditerranéens conclu par le Maroc ont eu lieu dans cette période.

² Nous avons pris en considération les pays de l'UE des 27 avant l'adhésion de la Croatie en 2013, car les données relatives à l'année 2012 et 2013 n'étaient pas encore disponibles dans les organismes qui nous ont fournis les statistiques. Rappelons à cet égard que l'année 2012, est marquée par la fin du démantèlement douanier progressif, et la zone de libre-échange Maroc-UE pour les produits industriels est devenue effective, donc les organismes ne possèdent pas encore les statistiques exactes avec la fin du démantèlement.

dans l'espace sans distance mais comme des entités géographiques, dont la localisation relative compte et nécessite des coûts de transaction lors des échanges. Alors, l'idée d'appliquer un modèle de gravité repose également sur l'optique de prendre en considération ces coûts et ces positions géographiques qui peuvent être stratégiques et vitales pour une économie dans ses rapports avec l'extérieur.

Toutefois, le modèle de gravité a permis à certains économistes d'expliquer la structure de différents exemples de commerce international. Citons, parmi d'autres, son application à l'interprétation des échanges commerciaux entre l'UE et le MERCOSUR, à la prédiction des flux commerciaux entre les pays baltes et leurs partenaires, et à l'exploration du commerce international des pays candidats à l'intégration dans l'UE³.

De même, nous avons utilisé des données de panel dans notre modèle, afin d'enrichir l'information que nous allons obtenir tant en quantité qu'en variabilité. D'un point de vue économétrique, cette richesse conduit à une grande précision des estimations. Elle permet aussi de considérer que les résultats obtenus sont « asymptotiques ».

En effet, nous avons opté pour des données en panel car elles permettent le contrôle des facteurs qui varient entre les individus, mais ne varient pas au cours du temps, et qui pourraient causer un biais d'omission si l'on en tenait pas compte, et qui sont inobservables ou non disponibles et ne peuvent être inclus dans la régression⁴.

De même, notre étude diffère des précédents travaux, puisque nous allons utiliser des modèles adaptés au cas de la région méditerranéenne, qui repose sur l'élaboration d'un modèle de gravité qui tient compte des altérités du bassin méditerranéen et les spécificités nationales pour expliquer l'évolution du commerce extérieur marocain intra-zone, en tenant compte des caractéristiques du modèle gravitationnel en tant qu'approche économétrique post-intégration qui implique des facteurs autres qu'économiques comme éléments d'explication des échanges intra-régionaux.

I.2. Modèle gravitationnel proposé

Deux (2) études récentes, de McCallum en 1995 et Haris et Mátyás en 1998 sont particulièrement liées à notre étude.

En fait, McCallum a étudié les flux commerciaux transfrontaliers aux Etats-Unis et du Canada en utilisant les données de 1988 pour toutes les dix provinces du Canada et des trente Etats des Etats-Unis.

³ LEBLOND P., ANDREA STRACHINESCU-OLTEANU M. (2009), Le libre-échange avec l'Europe : quel est l'intérêt pour le Canada, In Canadian Foreign Policy Vol 15 N°1.

⁴ JUILLARD M (2007), Cours d'économétrie II : Données de panel, organisé par L'UMR-Paris-Jourdan Sciences Economiques le 27 Mars 2007.

Il a constaté que suite au partage des frontières communes entre le Canada et les Etats Unis, le commerce intérieur entre les provinces canadiennes est vingt-deux (22) fois plus grand que le commerce transfrontalier entre les provinces canadiennes et les États américains. Il a également montré que les coûts de transport jouent un rôle important dans l'explication de la structure des échanges.

Harris et Mátyás (1998), ont fait quant à eux une tentative formelle pour améliorer le modèle de gravité de base. En fait, ils ont montré que le modèle de base ne tient pas compte des variables explicatives importants tels que les taux de change étrangers, et les réserves en devises. Ils ont également constaté que les flux d'exportation actuels étaient fortement liés à ceux de l'année précédente.

Nous essayerons de déterminer les effets de différents facteurs pris en considération, dans le cadre du processus d'intégration entamé par le Maroc représentés par les flux commerciaux avec ses partenaires méditerranéens, en tenant compte de toutes les variables ci-dessus. Nous nous appuyerons sur l'équation de gravité de McCallum (1995) avec quelques modifications telles que proposées par Harris et Mátyás (1998) pour dériver une spécification plus appropriée. Plus précisément, nous estimons notre modèle à travers un modèle de panel statique et un modèle de panel dynamique.

Dans notre démarche de sélection des variables, nous allons opter pour des variables dites traditionnelles de l'équation de gravité pour ensuite les compléter par des variables supplémentaires prises de manière bilatérale.

L'enjeu n'est pas seulement de modéliser les échanges bilatéraux, en terme commercial dans le cadre des relations du Maroc avec les pays méditerranéens. Nous allons en effet faire en sorte que le modèle soit conforme à la situation commerciale de la région. Ainsi, aux effets habituels des exportations, importations de distance et de frontière, nous ajouterons d'autres effets comme la variation du taux de change.

En effet, la variable dépendante Y_{ij} que nous allons prendre en considération est présentée par les échanges commerciaux (exportations et importations) du Maroc vers ses partenaires méditerranéens. D'ailleurs, Frankel en 1997, avait suggéré l'observation des flux des exportations et des importations séparés dans un modèle de gravité, étant donné que l'appréciation de la monnaie d'un pays engendre une diminution de la demande de ses produits, et par conséquent une baisse de ses exportations, tandis qu'elle stimule l'augmentation des importations.

Dans le même sens, la somme des deux (2) flux commerciaux ne permettra pas de mettre en évidence l'existence de la balance commerciale et l'influence de certains facteurs macroéconomiques, précisément l'influence du taux de change sur le volume des flux commerciaux (Krugman et Obstfeld, 2003), qui a un impact différent sur les flux commerciaux, puisque

l'appréciation de la monnaie entraîne une augmentation des prix, ainsi qu'une diminution de la demande, et par conséquent, une diminution de ses exportations, et une croissance des importations. Donc l'utilisation des échanges globaux en tant que variable dépendante ne permettra pas d'obtenir des résultats pertinents, et une pratique courante dans les études de gravitation.

Dans ce cadre, nous nous sommes référés à la base des données de l'Office des changes du Maroc pour la période 1997 à 2011 exprimées en dirhams marocain, afin d'obtenir les valeurs des importations et des exportations. Nous avons pris en considération que la balance des paiements doit être établie selon la méthodologie du manuel édicté par le Fond Monétaire International, permettant ainsi à l'Office des changes d'adapter le dispositif d'établissement des statistiques des échanges extérieurs aux nouvelles normes internationales en vigueur, où les importations marocaines doivent comprendre également les admissions temporaires sans paiement. Notre objectif est d'avoir une homogénéité de l'unité de mesure utilisée et la validité des résultats.

Rappelons que nous avons utilisé le dirham marocain, afin d'avoir une uniformité de l'unité de mesure puisque la monnaie unique européenne⁵ « l'Euro » adoptée par les pays de l'Union est apparue officiellement dans les transactions financières européenne en 1999 dans les 27 pays de l'UE, devenue l'UE des 28 après l'adhésion de la Croatie en 2013.

En fait, nous allons développer notre modèle en nous basant sur des données en panel, en tenant compte de l'impact du taux de change sur le volume du commerce, ainsi que l'impact de l'adoption d'une relation commerciale préférentielle (création d'une zone de libre-échange) à travers une variable muette⁶. De même, notre équation de gravité comprend la distance géographique entre les partenaires commerciaux, qui représentent des coûts de transaction, comme une variable explicative.

Notre modèle comprend également la variable fondamentale de gravitation, représentée par le PIB par habitant « PIB en PPA » des partenaires commerciaux, qui permettra de représenter le poids du pays dans le commerce international. De même, nous avons retenu le PIB en parité du pouvoir d'achat (PPA) dans notre étude, car l'influence de certains facteurs, notamment le taux d'intérêt et les flux des capitaux, demeure assez importante sur les prix relatifs

⁵ Il est à noter que la Turquie a adopté une nouvelle monnaie en 2005 (la nouvelle Lire), suite aux différentes crises qu'a connu l'ancienne monnaie notamment en 1999 et 2001, avec des conséquences néfastes sur le secteur bancaire, l'endettement du pays et sa croissance économique. Ce changement de la monnaie turc en 2005 a été pris en considération dans notre étude.

⁶ C'est une variable binaire ou dummy qui ne peut prendre que deux (2) valeurs, le plus souvent associées à {0,1} ou {absence, présence}.

des biens et investis plus que le taux de change, qui ne reflète que partiellement leurs variations et à courte période.

Ainsi, à l'instar de toutes les données que nous utilisons, les valeurs du PIB en (PPA) sont exprimées en dirhams marocain, en effectuant la conversion de l'Euro sur la base du taux de change. Ces données ont été obtenues de la base des données de « Eurostat : Statistical Office of the European Commission » de la commission européenne, et l'office des changes du Maroc, en comparant avec les données de la Banque mondiale exprimées en dollars américain.

Une autre variable que nous allons prendre en considération, le taux de change effectif entre la monnaie du pays i (le Dirham) et le pays j (l'Euro), en tant que variable de contrôle. En fait, l'accord de libre-échange Maroc-UE est entré en vigueur en 2000, et l'UE a connu un élargissement entre 2000 à 2012, de l'Union des quinze (15), des vingt-cinq (25), jusqu'à l'Union des vingt-sept (27), et en 2013, l'UE des vingt-huit (28) avec l'adhésion de la Croatie. Cependant, notre étude porte sur un délai de onze ans, entre 2000 et 2011, vu la disponibilité des données dans cette période et la fin du démantèlement douanier au début de l'année 2012.

I.3. Equations proposées

Les deux (2) équations de base des échanges commerciaux (exportations et importations), que nous allons construire pour les données de panels de notre thèse se présentent sous la forme générale suivante :

$$y_{j,t} = \alpha_j + \mu_j x_{j,t} + \varepsilon_{j,t}$$

avec : $y_{j,t}$: les variables à expliquer ; α_j : une constante ; μ_j : les paramètres à estimer ; $x_{j,t}$: les variables explicatives ; $\varepsilon_{j,t}$: les erreurs

La signification de l'équation générale par rapport au modèle des exportations est la suivante :

- La variable à expliquer, $y_{j,t}$, devient X_{jt} qui représente les exportations du Maroc vers le pays partenaire méditerranéen j , exprimées en Dirham ;
- Le vecteur des variables explicatives $x_{j,t}$ est composé des 8 variables suivantes :
- $PIB.Ma_t$: le revenu du Maroc mesuré par le PIB en parité du pouvoir d'achat par habitant ;
- PIB_{jt} : le revenu du pays j mesuré par le PIB en parité du pouvoir d'achat par habitant ;
- $Distance_j$: la distance entre le Maroc et le pays j en kilomètres ;
- TCH_{jt} : le taux de change réel moyen entre le Dirham marocain et la monnaie du pays j enregistré dans la période t ;

- ALE_t : une variable muette qui prend la valeur 1 lorsqu'il y a un accord de libre-échange entre le Maroc et le pays j , alors qu'elle prend la valeur 0 dans le cas d'absence de cet accord ;
- $DMPE_{jt}$: le droit moyen préférentiel aux exportations ;
- $Lang_j$: une variable muette qui prend la valeur 1 si le Maroc et le partenaire j partagent une langue commune, et 0 sinon ;
- $Colon_j$: une variable muette qui prend la valeur 1 si le Maroc et le partenaire j ont eu ou avaient un lien de colonisation, et 0 sinon ;

La signification de l'équation générale pour le modèle des importations se présente, quant à elle, comme suit :

La variable à expliquer, $y_{j,t}$, devient M_{jt} qui représente les importations du Maroc vers le pays j , exprimées en Dirham ;

Le vecteur des variables explicatives $x_{j,t}$ est composé des mêmes variables du explicatives du modèle des exportations, à l'exception du DMPE qui sera remplacé par le DMPM $_{jt}$: droit moyen préférentiel aux importations.

Le test de notre modèle reposera sur un échantillon de 27⁷ pays de l'UE. Il tient compte de différentes étapes d'élargissement de l'UE. Nous considérons aussi les pays méditerranéens avec lesquels le Maroc a conclu des accords de libre-échange (Turquie, les pays de l'accord d'Agadir). Il s'agit alors d'un panel composé de 31 pays au total. Alors que la variable dépendante est représentée par une période de 11 ans, allant de 2000⁸ jusqu'à 2011, en tenant compte des retards en tant que variables explicatives.

Notons dans ce cadre que, les accords de libre-échange conclus par le Maroc avec les pays Sud méditerranéens ont commencé en 1999, à travers des accords bilatéraux, respectivement avec la Tunisie et l'Egypte, suivi par l'accord quadripartite (accord d'Agadir) en 2004, ainsi que l'accord de libre-échange avec la Turquie en 2006. Par conséquent, la variable dépendante de notre modèle s'étalera sur la période entre l'année 2000 et 2011.

En fait, le choix de cette période de 11 ans, nous permettra d'obtenir les données de la période de progression du processus de démantèlement douanier, en utilisant les variables « DMPE » et « DMPM »⁹, qui représentent

⁷ Les pays de l'UE avant l'adhésion de la Croatie en 2013, en tant que 28^{ème} membre, puisque nous avons opté pour une période entre 2000 et 2011. Les données de 2012 et 2013 n'étaient pas encore disponibles.

⁸ Avec la signature de l'accord entre le Maroc et l'UE, puisque c'est l'accord le plus ancien des accords conclus par le Maroc dans l'espace euro-méditerranéen.

⁹ Site officiel de la Délégation de l'UE au Maroc ; Démantèlement douanier progressif : mesure en vigueur le 1er Mars 2012 : www.eeas.europa.eu/delegations/morocco/eu_morocco/trade.../index_fr.htm; Consulté le 10/03/2012.

la progression de ce démantèlement après l'adoption des accords de libre-échange.

II. Estimation des équations et l'interprétation des résultats

Nous allons essayer d'évaluer l'intensité commerciale entre le Maroc et ses partenaires méditerranéens, afin d'apprécier l'intérêt du processus d'intégration entamé par le pays dans le cadre des accords de libre-échange conclus avec les pays de l'espace euro-méditerranéen depuis son adoption de la politique d'ouverture au début des années 80.

Tout d'abord, nous commencerons notre test par un modèle statique sur des données en panel, en testant les effets fixes et les effets aléatoires dans nos équations. Dans une seconde étape, nous allons opter pour un modèle dynamique en intégrant des « Lags » (retards) dans nos équations.

Les résultats que nous obtiendrons de différents tests, cherchent à investiguer la relation, qui existe entre le volume et la direction des flux commerciaux du Maroc dans l'espace euro-méditerranéen, qui sont présentés dans des tableaux récapitulatifs dans ce qui suit.

II.1 Modèles et méthodologie d'estimation

Nous allons procéder à l'estimation de nos équations gravitationnelles à travers deux (2) modèles économétriques à savoir, le modèle statique et le modèle dynamique que nous allons expliquer dans ce qui suit.

Or, il convient, avant toute estimation, de vérifier la spécification homogène ou hétérogène du processus générateur des données. Autrement dit, il est primordial de procéder aux tests de spécification pour savoir, si le processus générateur des données est unique pour tous les pays, ou s'il apparaît totalement hétérogène, auquel cas l'utilisation des techniques de panel ne peut se justifier¹⁰.

Cette première étape va nous permettre, en fait, de vérifier si le modèle théorique étudié est identique pour l'ensemble des pays du bassin méditerranéen de l'échantillon, ou au contraire il existe des spécificités propres à chaque pays. Cela revient, sur le plan économétrique, à tester l'égalité des coefficients du modèle étudié dans la dimension individuelle¹¹.

II.2. Tests d'homogénéité

Les tests d'homogénéité nous permettront de spécifier notre modèle par rapport à deux (2) principales situations :

¹⁰ HURLIN C., L'économétrie des données de panel : Modèles linéaires simples, Ecole Doctorale Edocif, Séminaire méthodologique, document disponible sur le site web : www.univ-orleans.fr/deg/masters/ESA/CH/CoursPanel_Chap1.pdf, consulté le 24/06/2014.

¹¹ Ibidem.

- Si les individus ont un comportement identique, il n'y a pas lieu de tenir compte de spécificités individuelles. Dans ce cas, nous allons privilégier une estimation par la méthode des MCO sur des données empilées.
- Or, s'il se trouve que nous avons une hétérogénéité des comportements, l'estimation par la méthode des MCO ne sera plus appropriée tant qu'elle ignore les spécificités individuelles.

Pour ce faire, nous ferons appel à la démarche de Hsiao (2003) que nous allons appliquer sur notre équation de base ($y_{j,t} = \alpha_j + \mu_j x_{j,t} + \varepsilon_{j,t}$), et qui distingue entre quatre (4) configurations comme expliqué par Bourbonnais (2009)¹² :

◆ 1^{er} cas : Les constantes α_j et les coefficients μ_j sont tous identiques pour les 31 pays de notre échantillon, ce qui correspond à une homogénéité totale. L'équation de base devienne : $y_{j,t} = \alpha + \mu x_{j,t} + \varepsilon_{j,t}$;

◆ 2^{ème} cas : Les coefficients et les constantes sont tous différents pour l'ensemble des pays de notre échantillon, ce qui correspond à l'hétérogénéité totale, il faut donc rejeter la structure en panel. L'équation dans ce cas est : $y_{j,t} = \alpha_j + \mu_j x_{j,t} + \varepsilon_{j,t}$;

◆ 3^{ème} cas : Les constantes sont toutes identiques, alors que les coefficients sont différents pour chaque pays, de sorte que l'équation est : $y_{j,t} = \alpha + \mu_j x_{j,t} + \varepsilon_{j,t}$. Il s'agit d'une hétérogénéité des coefficients des variables explicatives et homogénéité des termes constants ;

◆ 4^{ème} cas : les constantes sont différentes, et les coefficients sont tous identiques. C'est le cas du modèle à effets individuels, et l'équation de base devient : $y_{j,t} = \alpha_j + \mu x_{j,t} + \varepsilon_{j,t}$.

Ainsi, le choix de la spécification appropriée à notre modèle parmi ces quatre (4) configurations dépend des tests d'homogénéité. A cet effet, il est possible de procéder par un seul test simplifié (celui de Fisher¹³) permettant de confronter deux (2) principales hypothèses parmi les quatre (4) configurations expliquées ci-dessus, à savoir¹⁴ :

¹² BOURBONNAIS R. (2009), *Econométrie*, 7^{ème} Editions, Dunod, Paris, P 331.

¹³ Il est à préciser que le logiciel Stata donne directement la statistique de ce test avec les résultats de la régression par effets fixes.

¹⁴ ROUS P. (2009), *Modèles estimés sur données de panel*, Faculté de Droit et des Sciences Economiques de Limoges, Site web : www.unilim.fr/pages_perso/philippe.rous/Donnes_de_Panel.pdf; Consulté le 02/09/2014.

❖ L'hypothèse H_0 : le modèle qui postule l'homogénéité complète des comportements d'un individu à l'autre, soit l'équation : $y_{j,t} = \alpha + \mu x_{j,t} + \varepsilon_{j,t}$;

❖ L'hypothèse H_1 : le modèle qui intègre une hétérogénéité partielle des comportements prenant la forme de constantes spécifiques : $y_{j,t} = \alpha_j + \mu x_{j,t} + \varepsilon_{j,t}$.

Les résultats des tests donnent des statistiques de Fisher nettement inférieures à 1% pour les deux (2) équations (importations et exportations), ce qui nous ramène à rejeter H_0 .

En effet, pour le cas des exportations, nous avons obtenu : $F(30, 334) = 93,00$ avec $\text{Prob}>F = 0,0000$;

Pour le cas des importations, nous avons obtenu : $F(30, 336) = 75,57$ avec $\text{Prob}>F = 0,0000$

A la lecture de ces résultats, il s'avère qu'il existe des effets spécifiques pour les deux (2) équations, ce qui implique que l'utilisation des données de panel est justifiée. Cela nous ramène donc à procéder à l'estimation de nos équations afin de détecter s'il s'agit des effets fixes ou aléatoires.

II.2. Estimation du modèle statique

Notre étude utilise un cadre de données de panel. L'avantage des données de panel est que les séries chronologiques et la section des observations sont combinées pour augmenter la taille de l'échantillon, afin de donner plus de variabilité et de réduire la multi-colinéarité entre les variables.

D'après les spécifications du modèle obtenues, les équations du modèle statique se présentent, ainsi, comme suit :

- **Les exportations 1 du Maroc (X) :**

$$\begin{aligned} \ln X_{jt} = & \alpha_0 + \beta_1 \ln \text{PIB.Ma}_t(\text{PPA}) + \beta_2 \ln \text{PIB}_{jt}(\text{PPA}) \\ & + \beta_3 \ln \text{Distance}_j + \beta_4 \ln \text{TCH}_{jt} + \beta_5 \ln \text{DMPE}_{jt} \\ & + \beta_6 \text{ALE}_{jt} + \beta_7 \text{Lang}_j + \beta_8 \text{Colon}_j + \alpha_j + \lambda_t + \varepsilon_{jt} \end{aligned}$$

- **Les importations 1 du Maroc (M) :**

$$\begin{aligned} \ln M_{jt} = & \alpha_0 + \theta_1 \ln \text{PIB.Ma}_t(\text{PPA}) + \theta_2 \ln \text{PIB}_{jt}(\text{PPA}) \\ & + \theta_3 \ln \text{Distance}_j + \theta_4 \ln \text{TCH}_{jt} + \theta_5 \ln \text{DMPM}_{jt} \\ & + \theta_6 \text{ALE}_{jt} + \theta_7 \text{Lang}_j + \theta_8 \text{Colon}_j + \alpha_j + \lambda_t + \varepsilon_{jt} \end{aligned}$$

avec :

❖ X_{jt} : la variable dépendante de l'équation des exportations et qui représente les exportations du Maroc vers le pays j (partenaire euro-méditerranéen), exprimées en Dirham ;

- ❖ M_{jt} : la variable dépendante de l'équation des importations et qui représente les importations du Maroc vers le pays partenaire j , exprimées en Dirham ;
- ❖ $PIB.Ma_t$: le revenu du Maroc mesuré par le PIB en parité du pouvoir d'achat par habitant, en Dirham ;
- ❖ PIB_{jt} : le revenu du pays j mesuré par le PIB en parité du pouvoir d'achat par habitant, en Dirham ;
- ❖ $Distance_j$: la distance entre le Maroc et le pays j en kilomètres ;
- ❖ TCH_{jt} : le taux de change réel moyen entre la monnaie du Maroc et celle du pays j enregistré dans la période t ;
- ❖ ALE_{jt} : une variable muette qui prend la valeur 1 lorsqu'il y a un accord de libre-échange entre le Maroc et le pays j à la période t , alors qu'elle prend la valeur 0 le cas échéant ;
- ❖ $DMPE_{jt}$: le droit moyen préférentiel accordé aux exportations du Maroc par le pays j durant l'année t ;
- ❖ $DMPM_{jt}$: le droit moyen préférentiel accordé par le Maroc aux importations du pays j durant l'année t ;
- ❖ $Lang_j$: une variable muette qui prend la valeur 1 si le Maroc et le partenaire j partagent une langue commune (l'arabe), et 0 le cas échéant ;
- ❖ $Colon_j$: une variable muette qui prend la valeur 1 si le pays partenaire j a eu ou avait un lien de colonisation avec le Maroc, et 0 dans le cas échéant ;
- ❖ Les paramètres à estimer : $\beta_1, \beta_2 \dots$ pour l'équation des exportations et $\theta_1, \theta_2 \dots$ pour les importations ;
- ❖ Des effets spécifiques au pays j : α_j
- ❖ Des effets temporels : λ_t
- ❖ Les erreurs : ε_{jt}

II.2.1. Estimation par les effets fixes et les effets aléatoires

Tout d'abord, il faut noter que lorsque l'estimation se fait avec des effets fixes, les α_j sont considérés comme des facteurs permettant de capter les hétérogénéités inobservables entre les pays de l'échantillon.

La méthode des effets fixes se base sur l'estimateur «*within*¹⁵» qui précise les effets individuels, et qui permet de combler les lacunes de la méthode MCO. Or, l'estimation par les effets fixes ne permet pas d'estimer les variables invariantes dans le temps. En effet, notre modèle, que ce soit pour les exportations ou les importations, contient certaines variables invariantes

¹⁵ L'hypothèse du modèle à effets fixes est que les effets individuels (α_j) des données sont constants. L'estimateur Within est un estimateur BLUE (Best Linear Unbiased Estimator) ou meilleur estimateur linéaire sans biais.

dans le temps, et qui sont essentielles à notre analyse, notamment la variable distance. D'ailleurs, dans l'estimation par effets fixes, les variables stables dans le temps sont omises automatiquement par le logiciel¹⁶.

Tableau 1 : L'estimation de l'équation des exportations 1 (modèle statique)

Variables	Effets fixes		Effets aléatoires		Signe attendu
	coefficients	t-Statistics	coefficients	t-Statistics	
PPA Maroc	0,3106	0,56	0,7946	1,35	+
PPA pays	1,3835	3,55***	1,0256	2,49***	+
Distance			-1,3742	-2,38**	-
Taux de change	-0,6846	-2,31**	-0,7117	-3,52***	+
DMP d'exportation	-0,1114	-0,57	-0,0682	-0,32	-
Accord de libre-échange	0,6126	2,94***	0,7623	3,24***	+
Langue			2,3673	2,8***	+
Colonisateur			3,3701	4,51***	+
Constante	0,9123	0,11	10,3151	1,13	
R-Sq (within)	0,3217		0,3186		
R-Sq (between)	0,0435		0,3555		
R-Sq (overall)	0,0639		0,3471		
Nb. d'observations	370				
F-test / Wald Chi2	13,37 (Prob. : 0,0000)		186,14 (Prob. : 0,0000)		
Hausman test	8,23 (Prob. : 0,1442)				

Note : *** significatif à 1% ; ** significatif à 5% ; * significatif à 10%

Tableau 2 : L'estimation de l'équation des importations 1 (modèle statique)

Variables	Effets fixes		Effets aléatoires		Signe attendu
	coefficients	t-Statistics	coefficients	t-Statistics	
PPA Maroc	-0,6946	-0,93	-0,6897	-0,93	+
PPA pays	1,5936	2,13**	1,1909	2,27**	+
Distance			-0,7851	-1,61	-
Taux de change	-1,1964	-2,85***	-1,3793	-4,66***	-
DMP d'importation	-0,6432	-1,62	-0,7869	-2,65***	-
Accord de libre-échange	0,3066	0,70	0,4650	1,10	+
Langue			1,1957	1,06	+
Colonisateur			2,7318	4,62***	+
Constante	12,9015	0,87	24,1528	2,02**	
R-Sq (within)	0,4637		0,4603		
R-Sq (between)	0,1622		0,3981		
R-Sq (overall)	0,2009		0,40z47		
Nb. d'observations	372				

¹⁶ C'est l'une des principales limites du modèle des effets fixes, puisqu'il ne permet pas d'estimer directement les variables invariantes dans le temps. Une seconde étape d'estimation de ces variables s'impose, mais étant donné que dans notre cas celles-ci n'incluent pas des variables importantes pour notre étude, nous nous contentons des résultats obtenus avec omission des variables invariantes dans le temps.

F-test / Wald Chi2	24,56 (Prob. : 0,0000)	221,44 (Prob. : 0,0000)	
Hausman test	5,11 (Prob. : 0,4021)		

Note : *** significatif à 1% ; ** significatif à 5% ; * significatif à 10%

Néanmoins, nous pouvons remarquer que le R²within relatif aux exportations est égale à 0,32. Ce qui implique que notre modèle gravitationnel estimé avec des effets fixes est satisfaisant pour le cas des exportations. En effet, la faiblesse du R²within dans les modèles transversaux (de panel) en général, et les modèles de gravité en particulier, est très fréquente même avec des statistiques de Fisher « F-test » significatives, ce qui est vrai pour notre cas¹⁷.

En même temps, les résultats obtenus de l'équation des importations démontrent que l'estimateur des effets fixes donne des coefficients significatifs, à la fois pour les variables PIB en PPA du pays partenaires, le taux de change, le droit moyen préférentiel aux importations, ainsi que l'accord de libre-échange, et les signes prévus correspondent aux signes obtenus. Or, nous constatons que la variable PIB en PPA du Maroc n'est pas significative statistiquement, et son signe ne correspond pas au signe prévu, et par conséquent cette variable n'a aucun impact sur les flux des importations.

De même, nous constatons que le R²within est équivalent à 0,46, ce qui implique que les résultats d'estimation des effets fixes de l'équation des importations sont satisfaisants.

A ce niveau, nous pouvons considérer que les résultats obtenus par l'estimation avec les effets fixes sont consistants et efficaces. Mais puisque le modèle à effets fixes n'intègre pas les variables invariantes dans le temps. Donc, dans le modèle à effets fixes, les effets des variables constantes ne peuvent pas être identifiés et estimés d'une manière simple. Ainsi, nous allons adopter une régression avec l'estimateur des effets aléatoires « *between* », qui utilise la méthode des moindres carrés généralisés (MCG), afin de pouvoir intégrer même les variables constantes dans la régression et les coefficients associés peuvent être estimés.

Les résultats obtenus par la méthode MCG sont représentés dans le tableau 9 et le tableau 10 respectivement pour l'équation des « exportations 1 » et des « importations 1 ».

Nous remarquons ainsi, d'après le tableau 9, que tous les signes obtenus des coefficients des variables relatives aux « exportations 1 » ont les signes attendus, sauf la variable taux de change. Alors que les variables PIB

¹⁷ Cette remarque a été relevée dans la majorité des études se basant sur des modèles de gravité, comme c'est le cas de l'analyse de Amr Sadek Hosny (Does GAFTA Defy Gravity ? ; publiée dans l'Euro Journals, Middle Eastern Finance and Economics, 2011), qui précise qu'à la différence des séries temporelles pouvant résulter des R² proches de 1, les modèles transversaux donnent, le plus souvent des R² faibles.

en PPA du pays partenaire, accord de libre-échange, langue, liens de colonisation, ainsi que distance sont statistiquement significatifs respectivement au seuil de 1% et 5%. D'où l'influence de ces variables sur les flux des exportations.

Alors que nous remarquons que pour les résultats du tableau 10 relatifs à l'équation des « importations 1 », que tous les signes obtenus des coefficients des variables correspondent aux signes prévus, sauf le PIB en PPA du Maroc. Tous les coefficients de ces variables sont significatifs au seuil de 1%, et la variable des liens coloniaux est significative au seuil de 5%, et ont par conséquent un impact sur les flux des importations.

En fait, l'estimateur « *between* » avec la méthode MCG nous offre des résultats satisfaisants, avec un $R^2_{\text{between}} = 0,35$ pour le cas des exportations et un $R^2_{\text{between}} = 0,39$ pour l'équation des importations.

Par ailleurs, il est nécessaire de procéder par le test d'« Hausman » qui nous permettra de vérifier la pertinence du choix entre le modèle à effets fixes et le modèle à effets aléatoires, et faciliter donc la détection d'endogénéité.

En fait, dans ce test, l'hypothèse évaluée concerne l'existence d'une corrélation des effets individuels et des variables explicatives.

Et comme nous pouvons le constater dans les résultats du test ci-dessus (tableaux 9 et 10), le test d'Hausman montre qu'il ne faut pas rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de mauvaise spécification du modèle à effets aléatoires au niveau de 5%.

Autrement dit, le modèle à effets aléatoires est plus approprié pour les données par rapport à l'équation des exportations et des importations. En conséquence, nous allons poursuivre les estimations en introduisant une dimension dynamique à l'analyse des effets des accords de libre-échange sur les échanges commerciaux du Maroc. C'est ainsi que nous allons faire appel au modèle dynamique à la fois pour l'équation des exportations et celle des importations.

En effet, le modèle statique nous a permis d'obtenir des résultats assez fiables en introduisant des variables instrumentales dans le cadre de la Méthode des Moindres Carrés Généralisés. Cependant, il ne prend pas en considération l'effet retardé des variables dépendantes. Par contre, le modèle dynamique nous permettra de tester sur nos deux (2) équations l'impact d'introduction des variables dépendantes retardées sur la fiabilité des résultats et d'apprécier, de ce fait, les changements qu'ont subis les flux des échanges commerciaux entre le Maroc et ses partenaires euro-méditerranéens.

II.2.2. Estimation du modèle dynamique

Il est distingué dans la littérature entre statique et dynamique des modèles de données de panel. Le modèle statique de données de panel comprend les effets fixes et la méthode à effets aléatoires, tandis que les

modèles dynamiques sur données de panel sont ceux qui incluent une variable dépendante retardée comme variable explicative.

Notre étude reposera sur un modèle en panel dynamique, qui tient compte du retard de la variable endogène. L'adoption d'une spécification dynamique en prenant en considération ces retards est sensée déceler l'influence de l'adoption des accords de libre-échange sur les flux commerciaux du Maroc.

Autrement dit, nous pensons que le modèle dynamique nous permettra d'observer l'évolution des échanges commerciaux dans le cadre des accords de libre-échange conclus par le Maroc dans l'espace euro-méditerranéen, tant que le modèle dynamique permet de prendre en considération l'influence des retards sur les échanges du pays.

En effet, nos équations (exportations 1 et importations 1) dans le modèle statique ont été étudiées dans le cadre d'une analyse constante. Or, il est avéré que le volume des échanges commerciaux entre deux (2) pays pour une année donnée est fortement corrélé avec le volume de l'année précédente en raison de la relative stabilité des facteurs qui facilitent l'adéquation de la production aux échanges commerciaux, tels que les sources exogènes d'avantages comparatifs ou encore les niveaux d'industrialisation. Les équations (exportations 2 et importations 2 présentées ci-dessous) doivent donc être formulées de manière dynamique. Pour ce faire, il suffit d'ajouter au modèle, la variable dépendante retardée d'une période comme proposé par Egger (2001). Les équations auront alors la forme log-linéaire suivante :

- **Les exportations 2 du Maroc (X) :**

$$\begin{aligned} \ln X_{jt} = & \alpha_0 + \beta_1 \ln X_{jt-1} + \beta_2 \ln \text{PIB} \cdot \text{Ma}_t(\text{PPA}) \\ & + \beta_3 \ln \text{PIB}_{jt}(\text{PPA}) + \beta_4 \ln \text{Distance}_j + \beta_5 \ln \text{TCH}_{jt} \\ & + \beta_6 \ln \text{DMPE}_{jt} + \beta_7 \text{ALE}_{jt} + \beta_8 \text{Lang}_j + \beta_9 \text{Colon}_j \\ & + \alpha_j + \lambda_t + \varepsilon_{jt} \end{aligned}$$

- **Les importations 2 du Maroc (M) :**

$$\begin{aligned} \ln M_{jt} = & \alpha_0 + \theta_1 \ln M_{jt-1} + \theta_2 \ln \text{PIB} \cdot \text{Ma}_t(\text{PPA}) \\ & + \theta_3 \ln \text{PIB}_{jt}(\text{PPA}) + \theta_4 \ln \text{Distance}_j \\ & + \theta_5 \ln \text{TCH}_{jt} + \theta_6 \ln \text{DMPM}_{jt} + \theta_7 \text{ALE}_{jt} \\ & + \theta_8 \text{Lang}_j + \theta_9 \text{Colon}_j + \alpha_j + \lambda_t + \varepsilon_{jt} \end{aligned}$$

avec :

- ❖ X_{jt-1} : le volume des exportations du Maroc vers le pays j (pays partenaire) retardé d'une année ;
- ❖ M_{jt-1} : le volume des importations du Maroc vers le pays j à la date t-1.

Nous avons pris en considération le retard, afin d'éviter les problèmes d'auto corrélation, qui peuvent résulter d'autres mesures d'ordre commerciales, fiscales ou autres, qui influencent le volume des échanges bilatéraux, et qui ne sont pas représentés par des variables dans le modèle de gravité (Bair et Bergstand (2007)).

Ainsi, nous allons associer deux (2) tests à l'estimateur de la méthode des moments généralisée (MMG ou GMM en anglais) en panels dynamiques :

- le test de sur-identification de Sargan/Hansen qui permet de tester la validité des variables retardées comme instruments, et repose essentiellement sur l'hypothèse nulle suivante (H_0 : les instruments sont valides) ;
- le test d'autocorrélation d'Arellano Bond, où l'hypothèse nulle est l'absence d'autocorrélation des erreurs de l'équation en différence, de sorte que (H_0 : Absence de corrélation des résidus).

Nous estimons donc les équations de gravité dynamiques relatives aux exportations et aux importations par la méthode MMG en système en deux (2) étapes, puisque tous nos panels sont cylindrés. Les résultats de nos estimations sont présentés dans le tableau 11 pour les « exportations 2 » et le tableau 12 pour les « importations 2 ». Nous avons retenu au plus 5% pour les seuils de significativité des estimations. Ainsi les résultats de l'estimation du modèle dynamique se présentent ainsi :

Tableau 3 : L'estimation de l'équation des exportations 2 par la méthode MMG

Variables	GMM		Signe attendu
	coefficients	t-statistics	
Exp_{t-1}	0,795	26,32***	+
PPA Maroc	0,870	7,15***	+
PPA pays	-0,164	-2,70**	+
Distance	0,360	1,19	-
Taux de change	0,369	1,36	+
DMP d'exportation	-0,511	-12,47***	-
Accord de libre-échange	0,591	6,68***	+
Langue	-0,636	-1,19	+
Colonisateur	3,313	2,00**	+
Constante	-8,009	-2,68**	
Nombre d'observations	338		
Nombre d'instruments	93		
Nombre de groupe	31		
F-test	1139,60 (Prob. : 0,000)		
AR (1)	-2,51 (Prob. : 0,012)		
AR (2)	-0,38 (Prob.: 0,705)		
Test de Sargan	280,64 (Prob. : 0,000)		

Test de Hansen	25,87 (Prob. : 1,000)
----------------	-----------------------

Note : *** significatif à 1% ; ** significatif à 5% ; * significatif à 10%

Nous remarquons d'après les résultats de l'estimation de l'équation des exportations 2, que l'hypothèse nulle d'absence d'autocorrélation de premier ordre AR(1) est rejetée au seuil de significativité de 5%, alors que l'hypothèse nulle d'absence d'autocorrélation de second ordre AR(2) ne peut pas être rejetée. Dès lors les spécifications de notre modèle sont valides, selon Arellano et Bond (1991).

Par ailleurs, le test de sur-identification de Hansen J-test (Prob. = 1,000) ne rejette pas l'hypothèse nulle de validité des variables retardées choisies, pour notre modèle comme instruments valides. Nous acceptons, donc, la spécification conservée dans le modèle et la validité de tous les instruments utilisés.

Donc, d'après les différents tests statistiques qui ont été menés, nous pouvons dire qu'il y a suffisamment de preuves pour conclure que les tests statistiques en question, valident les principales hypothèses d'estimation par la méthode de MMG en système, et que ce modèle est un mécanisme de génération des statistiques appropriées.

Nous constatons également que les résultats de l'estimation nous indiquent que la variable endogène retardée (Exp_{t-1}) a un impact fortement positif et significatif sur les exportations. D'où l'intérêt de raisonner en termes d'équation de gravité dynamique.

Nous remarquons aussi, pour notre variable indépendante d'intérêt (ALE), que l'adoption des accords de libre-échange avec les pays méditerranéens influence notablement le flux des exportations du Maroc, étant donné que le coefficient de l'accord de libre-échange demeure significatif et correspond au signe prévu. Ceci indique que l'entrée en vigueur des accords de libre-échange avec les pays méditerranéens stimule davantage les flux des exportations vers ces pays. Ceci d'ailleurs nous semble évident, mais il convient de se demander si c'est le cas pour les importations.

L'adoption des accords de libre-échange, permettra certainement au Maroc de bénéficier des droits moyens préférentiels aux exportations. En revanche, nous remarquons, d'après les résultats de l'estimation, que le coefficient de la variable « LnDMPE » est significatif et correspond au signe prévu. De ce fait, l'obtention des droits moyens préférentiels aux exportations a certainement un effet sur les exportations. Donc, la conclusion des accords de libre-échange favorise davantage l'augmentation des flux des exportations nationales.

Certainement, la distance est une variable gravitationnelle importante, puisque tant qu'elle est grande, elle bloque les flux commerciaux. Donc elle est négativement liée au commerce bilatéral entre les partenaires. En revanche,

dans notre cas, le signe du coefficient de la variable distance ne correspond pas au signe prévu, ni même significatif, ce qui signifie que la distance entre le Maroc et ses partenaires commerciaux méditerranéens n'influence pas les flux de ses exportations. D'ailleurs, nous pouvons remarquer que les relations commerciales entre le Maroc et l'Algérie n'ont pas abouties à la conclusion d'un accord de libre-échange, malgré le partage des frontières. Le Maroc par ailleurs, s'est orienté vers la Turquie et la Jordanie en négligeant l'impact de la distance et les coûts de transport.

L'estimation démontre clairement que les exportations du Maroc sont une fonction croissante de la taille de l'économie, puisque le coefficient associé à la variable PIB en PPA du Maroc est positif et significatif.

Tandis que le signe du coefficient relatif au PIB en PPA du pays partenaire, ne correspond pas au signe prévu, et pourtant il se trouve qu'il est significatif. Ceci dit que la taille de l'économie du pays partenaire a une influence sur les flux des exportations marocaines. Autrement dit, les écarts de développement jouent un rôle important dans ce cas.

En même temps, notons que les liens de colonisation et historiques, précisément avec l'Espagne et la France, ont une influence déterminante sur les exportations nationales étant donné que le signe obtenu du coefficient de la variable « Colon » correspond au signe prévu et est significatif.

Nous constatons aussi que le coefficient de la variable « Lang », qui représente le partage d'une langue commune dans notre étude, à savoir, la langue arabe, a un signe négatif et n'est pas significatif. Ce qui indique que le partage d'une langue commune précisément avec les pays arabes, avec lesquels le Maroc a conclu des accords de libre-échange (Egypte, Jordanie, Tunisie) n'a aucune influence sur les exportations marocaines.

Tableau 4 : L'estimation de l'équation des importations 2 par la méthode MMG

Variables	GMM		Signe attendu
	coefficients	t-statistics	
IMP _{t-1}	0,636	5,08***	+
PPA Maroc	-0,562	-0,76	+
PPA pays	-0,392	-1,51	+
Distance	-1,080	-1,41	-
Taux de change	-0,644	-2,25**	-
DMP d'importation	-0,427	-2,36**	-
Accord de libre-échange	0,955	2,88***	+
Langue	-1,212	-2,46**	+
Colonisateur	2,494	1,18	+
Constante	28,222	2,95***	
Nombre d'observations	341		
Nombre d'instruments	88		
Nombre de groupe	31		
F-test	88,25 (Prob. : 0,000)		

AR (1)	-1,99 (Prob. : 0,046)
AR (2)	-1,13 (Prob.: 0,256)
Test de Sargan	291,60 (Prob. : 0,000)
Test de Hansen	28,00 (Prob. : 1,000)

Note : *** significatif à 1% ; ** significatif à 5% ; * significatif à 10%

Comme pour notre précédente estimation, nous constatons que, les hypothèses d'Arellano et Bond sont vérifiées. L'hypothèse nulle d'absence d'autocorrélation du premier ordre AR(1) est rejetée au seuil de significativité de 5%, alors que l'hypothèse nulle d'absence d'autocorrélation du second ordre AR(2) ne peut pas être rejetée.

De même, le test de sur-identification de Hansen J-test (Prob.= 1,000) ne rejette pas l'hypothèse de validité des variables retardées comme instruments dans notre modèle.

Comme nous pouvons le remarquer dans notre modèle, le nombre d'instruments ne dépasse pas le nombre d'observations (88 instruments < 341 observations). Même le signe de la statistique de Hansen-J est parfait avec une p-value égale à 1,00. Il est à rappeler également que Roodman (2006) et Bond (2002) suggèrent que le coefficient de la variable dépendante retardée, soit inférieur à 1, ce qui est affirmé par notre équation (importations 2)¹⁸.

De même, nous remarquons que pour tous les pays de notre étude, la variable dépendante retardée d'une période est significative et positive, ce qui justifie la nécessité du raisonnement en termes d'équation de gravité dynamique même pour le cas des importations.

Les résultats concernant les droits moyens préférentiels aux importations, et la variable relative à l'adoption des accords de libre-échange, sont significatifs et correspondent à nos attentes. Ce résultat implique que la conclusion d'un accord de libre-échange, et l'octroi de droits moyens préférentiels aux importations, encouragent le Maroc à importer davantage de ses partenaires méditerranéens avec lesquels il a signé des accords de libre-échange, ce qui explique la forte croissance des importations nationales.

Alors que la variable gravitationnelle représentée par la distance « Lndist » n'est pas significative, ce qui implique que la distance n'influence pas le flux des importations du Maroc, qui émanent de ses partenaires méditerranéens.

Tandis que, la variable qui représente la compétitivité de l'économie nationale, à savoir « le taux de change », est conforme à nos attentes et significative. Ainsi, nous remarquons que l'appréciation du Dirham contribue davantage à l'augmentation des flux des importations du Maroc.

¹⁸ En effet, l'estimateur MCO donne un coefficient de la variable exportation retardée de 0,88. L'estimateur des effets fixes, quant à lui, donne un coefficient de 0,43. Ce qui signifie que le coefficient obtenu par l'estimateur MMG est compris entre les deux : 0,43 < **0,63** < 0,88.

Par contre, il est à noter que la taille de l'économie marocaine, ainsi que celle des pays partenaires méditerranéens n'a pas d'influence sur le flux des importations nationales, puisque les coefficients des variables « PIB en PPA du Maroc » et le « PIB en PPA du pays partenaires » ne sont pas significatifs et n'ont pas les signes prévus.

Il était prévu que les liens de colonisation favorisent les flux des importations marocaines qui émanent de ces pays. Les résultats obtenus ressortent par contre contradictoires à ces résultats prévus. Les liens historiques et de colonisations, plus précisément avec l'Espagne et la France, ont, ainsi, un impact sur les importations marocaines. L'élargissement de l'UE a contribué favorablement à la diversification des fournisseurs du pays. Par conséquent, le Maroc ne dépend pas uniquement de ses pays colonisateurs en tant que principaux fournisseurs.

Par contre les résultats montrent que la variable « Lang » est significative. Le signe de son coefficient ne correspond par contre pas aux prévisions. Cela peut être expliqué par le fait que les pays arabes ne sont pas les principaux partenaires commerciaux du Maroc.

III. Interprétation des résultats obtenus

Nous pouvons enfin interpréter ce modèle gravitationnel en utilisant les résultats obtenus des effets aléatoires, ainsi que les résultats de l'estimateur MMG en nous penchant sur leurs conséquences.

III.1. Portée de la dimension dynamique dans le modèle

Un signe significatif et positif des coefficients des variables (Exp t-1) et (Imp t-1) indique que la croissance des exportations et des importations marocaines de l'année précédente a un effet positif sur les performances des exportations et des importations de l'année courante.

Ce résultat nous semble vérifiable dans la réalité, étant donné que les relations commerciales nouvellement établies avec des acteurs étrangers constituent une base pour les entreprises marocaines pour élargir leurs activités d'exportation et d'importation l'année suivante.

En fait, les investissements initiaux ou les coûts irrécupérables supportés par les exportateurs pour établir de nouveaux réseaux de distribution et de services, génèrent souvent la persistance dans les marchandises exportées par des habitudes de consommation et les canaux de distribution nouvellement créés dans le marché étranger. En conséquence, les résultats des importations et des exportations réalisées l'année précédente, fournissent une assise pour les activités des exportations et des importations de l'année en cours.

De ce fait, le modèle en panel dynamique donne une estimation efficiente de notre modèle, comme il nous offre une bonne représentation de la réalité et capture les éléments, qui nous intéressent : les avantages

économiques que tire le Maroc des accords de libre-échange signés avec les pays méditerranéens. Il s'agit principalement d'une augmentation des flux commerciaux, sur la base de la libéralisation des échanges avec ces pays, qui partagent les mêmes avantages procurés par le positionnement géographique et historique du bassin méditerranéen, et aussi avec toutes les disparités au niveau du développement économique et social entre le Maroc et ces pays.

III.2. Impact significatif des variables d'ouverture commerciale

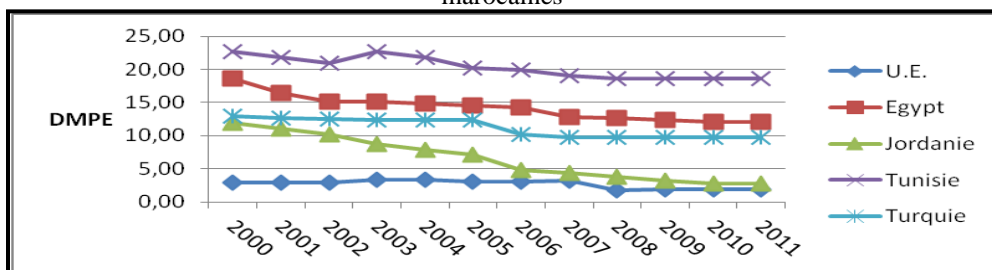
La variable relative à la création d'une zone de libre-échange représente l'idée selon laquelle la formation des zones de libre-échange entre le Maroc et ses partenaires commerciaux méditerranéens permet d'intensifier les relations commerciales entre eux. Donc, ces accords de libre-échange ont un impact plus ou moins important sur les flux commerciaux analysés.

En fait, quelque soit l'importance des accords de libre-échange entre le Maroc et ses partenaires commerciaux méditerranéens, ces accords ont contribué à accroître les importations du Maroc qui émanent de ces pays plus que ses exportations. Cette augmentation est manifestée surtout par le déficit fréquent de la balance commerciale nationale. Par conséquent, on conclut que le Maroc constitue un véritable débouché pour ces pays. De ce fait, les accords de libre-échange qu'a conclu le Maroc avec ces pays ne sont pas donc bénéfiques.

Les résultats des estimations du modèle de gravité montrent également que l'existence des accords de libre-échange, comme première étape du processus d'intégration permettant au Maroc de bénéficier des droits moyens préférentiels aux exportations et aux importations, est de nature à rapprocher l'économie marocaine de ses partenaires, et de stimuler éventuellement les échanges en réduisant les coûts de transactions. En théorie, toute chose étant égale par ailleurs, les pays signataires d'un accord préférentiel de commerce tendent à échanger environ 2,4 fois plus par rapport à des pays qui ne sont engagés dans aucun accord d'intégration commerciale¹⁹. C'est de cette façon qu'il peut être lu l'effet significatif de la variable relative aux droits moyens préférentiels aux exportations et aux importations, dont le pouvoir explicatif s'est amélioré en passant du modèle statique au modèle dynamique. D'où le fort impact de ces variables sur les flux commerciaux du Maroc vers ses partenaires méditerranéens, et conduit alors à une création significative du commerce.

¹⁹ NGOWATTANA S (2005), Effets gravitationnels de l'AFTA sur l'ASEAN : analyse de panel, In Cahiers de recherche de l'équipe universitaire de recherche « Institutions : coordination, organisation », Université Paris Dauphine, N°2005-10, P 16.

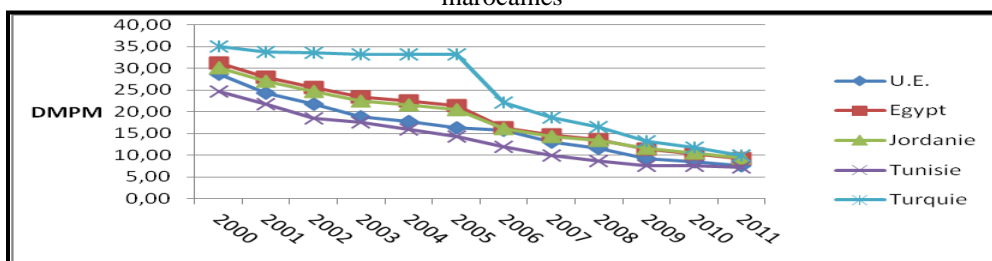
Graphique 1 : Evolution des droits moyens préférentiels accordés aux exportations marocaines



Source : CNCE (Maroc) et WITS (Banque mondiale), 2012

Selon le graphique, il est constaté que les droits moyens préférentiels aux exportations ont certainement diminué, mais leur diminution n'est pas très remarquable tel est le cas des droits moyens préférentiels aux importations comme le montre le graphique ci-dessous.

Graphique 2 : Evolution des droits moyens préférentiels accordés aux importations marocaines



Source : CNCE (Maroc) et WITS (Banque mondiale), 2012

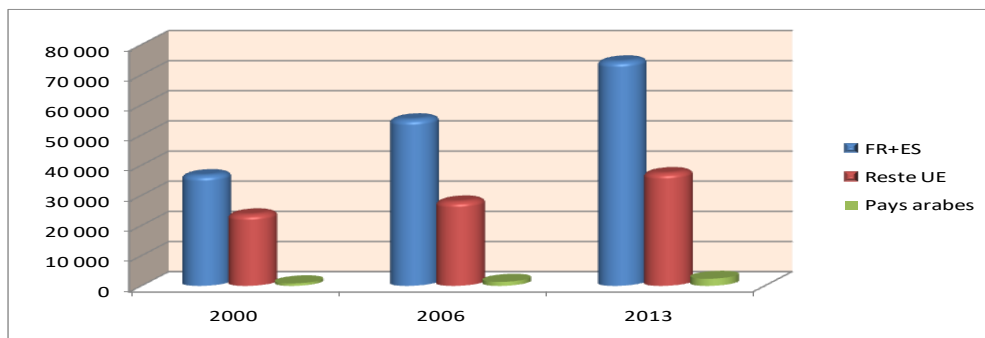
III.3. Influence des variables coloniales et de langue

Les liens coloniaux ont aussi tendance à faciliter les échanges entre certains pays et le plus souvent positivement. Dans notre étude, les liens de colonisation existants entre le Maroc et ses partenaires commerciaux favorisent aussi le flux des exportations entre eux (Espagne 30,61 milliards de DH en 2011, France 33,17 milliards de DH en 2011). Donc ces pays colonisateurs pourraient être amenés à privilégier les relations commerciales avec le Maroc. Ils pourraient aussi avoir une facilitation d'accès aux ressources de la part du Maroc même après l'indépendance de ce dernier.

De ce fait, l'estimation révèle aussi que le poids de l'histoire joue un rôle significatif dans la détermination de la direction des flux des exportations. En effet, toute chose étant égale par ailleurs, un pays tend à échanger en moyenne 3,34 fois plus avec son colonisateur qu'avec les autres pays²⁰.

Graphique 3 : Les parts des exportations du Maroc vers ses partenaires méditerranéens en distinguant ses ex-colonisateurs des pays arabes et du reste de l'Europe (en millions de DH)

²⁰ Ibidem.



Source : Office des changes et Eurostat, 2014

Les résultats montrent que les liens de colonisation ne favorisent pas nécessairement les importations du Maroc. Ce qui implique que le Maroc n'importe pas forcément de l'Espagne et de la France.

Ce résultat peut être expliqué par la nature des produits importés par le Maroc. En fait, la structure des importations marocaines se caractérise par la prédominance des produits énergétiques.

D'ailleurs, le Maroc est ressorti, sur le mois de janvier 2013, avec une facture énergétique nette de 6,492 milliards de dirhams, en hausse de 5,5% par rapport à la même période en 2012²¹. Il est noté en fait, que le Maroc est confronté à une contrainte énergétique due à sa forte dépendance (plus que 96%) vis à vis de l'extérieur, et à l'utilisation massive des énergies traditionnelles dont la biomasse. Cette situation accentue les relations du Maroc avec certains pays arabes et africains, tels que l'Arabie Saoudite (pétrole), l'Irak, l'Iran, Nigeria, l'Afrique du Sud (charbon), afin de répondre à ses besoins énergétiques, et minimise en termes relatifs la relation du Maroc avec ses ex-colonisateurs.

En ce qui concerne le partage d'une langue commune, cette dernière ne semble pas être un facteur positif sur les importations et même sur les exportations puisque cette variable a perdu sa significativité en allant d'une analyse statique à une analyse dynamique dans l'équation des exportations et son signe se trouve négatif dans l'équation des importations. Mais la définition que nous avons choisie pour la variable langue commune avec les pays arabes peut expliquer ce résultat. Nous avons considéré que le Maroc peut favoriser, dans ses relations commerciales, les pays avec lesquels il partage une langue commune, à savoir « la langue Arabe », alors que l'Anglais et le Français sont les plus utilisées par ces pays. Puisque, en dehors de la Tunisie, la plupart des pays du Moyen Orient de notre échantillon ayant eu des liens historiques avec la Grande Bretagne et la France, ont adopté l'anglais et le français à côté de

²¹ Les dernières statistiques énergétiques en date de la Direction de l'observation et de la programmation, relevant du ministère de l'énergie, des mines, de l'eau et de l'environnement.

l'Arabe (Egypte, Jordanie). Ce qui rend l'Anglais la langue la plus utilisée par la grande majorité de notre échantillon, même par des pays qui n'ont pas été colonisés par la Grande Bretagne. Donc, si la langue commune était limitée à la définition la plus stricte, on devrait s'attendre à l'existence d'une colinéarité du fait de la coexistence, dans une même équation, de cette variable avec la variable passé colonial.

D'ailleurs, ce résultat est reflété dans la réalité, puisque les échanges commerciaux du Maroc avec les pays arabes méditerranéens sont trop limités par rapport à ses échanges avec les pays de l'UE. Ce qui confirme encore une fois la forte dépendance du Maroc vis-à-vis de l'UE.

III.4. Effet des variables gravitationnelles

Les résultats de notre étude montrent que la distance est une variable non significative et négativement liée à la conclusion des accords de libre-échange entre le Maroc et ses partenaires méditerranéens.

Le signe négatif indique que la création des zones de libre-échange par Maroc est plus solide avec les pays qui sont plus proche géographiquement. Ce résultat est conforme à l'attente, qui confirme que plus la distance est longue, plus elle décourage la création des zones de libre-échange. Ce qui est conforme avec la théorie de Balassa (1986), qui a fait valoir que la zone de libre-échange aura tendance à être plus importante lorsque les pays commerçants sont géographiquement proches les uns des autres.

La principale explication à ce résultat, est que le Maroc a tendance à faire plus de commerce avec les pays, qui sont plus proches de lui géographiquement précisément l'UE, Tunisie, qu'avec d'autres pays qui sont géographiquement plus loin (L'Egypte, la Turquie, la Jordanie).

Pourtant, le Maroc a pris le risque de s'orienter vers ces pays malgré la distance qui le sépare de ces derniers. Nous avons pensé que le Maroc cherchait à travers ces accords à créer une certaine complémentarité avec ces pays. Or, les résultats ne correspondent pas à nos attentes, puisque ses relations commerciales avec ces pays sont plus marquées par la forte concurrence.

D'ailleurs, actuellement nous remarquons que les pays tentent de dépasser la contrainte de distance et des frontières communes, en optant pour une forme d'intégration avec des pays loin géographiquement. En fait, les flux commerciaux se trouvent dynamiques dans ces régions malgré la distance qui peut les séparer. Ce constat est également pris en considération par le Maroc dans le cadre de ses relations avec les pays de l'espace euro-méditerranéen.

Concernant la variable « PIB en PPA du Maroc », celle-ci est jugée statistiquement significative à 1% et positivement liée aux flux des exportations. Ceci implique que le PIB en PPA du Maroc contribue positivement à accroître les exportations du pays. Une hausse de 1% du PIB

en PPA du Maroc entraîne, toutes choses égales par ailleurs, une hausse de ses exportations de 0,87%.

Ceci dit, qu'avec l'élargissement de l'économie nationale, le Maroc développe davantage sa capacité de production des biens dont pour lesquels il dispose d'un avantage comparatif, et qui le différencient par rapport à ses concurrents, en facilitant ainsi l'augmentation de ses exportations vers ses partenaires euro-méditerranéens.

Cependant, malgré les efforts fournis par le Maroc pour promouvoir ses exportations, sauf que la forte concurrence avec certains partenaires de l'espace euro-méditerranéen, à savoir la Tunisie, la Turquie, creuse le déficit commercial national, même si le pays est doté d'un avantage comparatif des produits qu'il exporte. Ce constat, s'est manifesté surtout par l'une des plus graves crises de textile, car le commerce international du textile et de l'habillement était régi par l'accord multifibres, en vertu des règles de l'OMC avant le 1er janvier 2005.

Cet accord soumettait les exportations asiatiques, notamment de Chine et d'Inde, à un quota d'exportation vers le marché européen. Cette situation profitait surtout aux pays ayant des accords d'association avec l'UE, comme le Maroc, la Turquie, la Tunisie et les pays de l'Est européen. Et avec la fin de cet accord, il n'y a plus de limites pour les exportations asiatiques. D'où la rude concurrence dans laquelle se trouve le Maroc sur le marché européen sachant que l'UE est le premier partenaire commercial du Maroc. Cette situation a creusé l'augmentation des flux des importations du Maroc et une forte diminution de ses exportations, même si le Maroc confrontait la concurrence des autres pays de l'espace euro-méditerranéen sur ce marché, notamment la Tunisie et la Turquie.

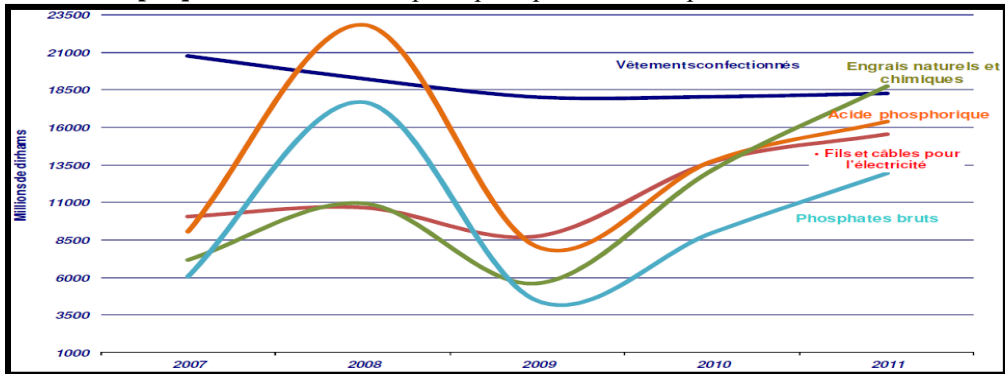
Cependant, cette variable n'a aucune influence sur les flux des importations, puisqu'elle n'est pas significative. Ce qui implique que le flux des importations ne contribue pas à l'élargissement de la taille de l'économie. Ceci paraît évident, car malgré le processus d'ouverture choisi par le Maroc depuis le début des années 80, il se trouve que la balance commerciale du Maroc a toujours présenté un déficit structurel. En fait, ce déficit se creuse davantage depuis 2003 suite à plusieurs facteurs structurels, conjoncturels d'ordre interne et externe, et que le taux de couverture des importations par les exportations a certainement chuté surtout récemment (45,6% en 2012 contre 50,5% à fin février 2011), et pourtant le déficit commercial du Maroc s'établit en hausse de 27,6% à -32,7 milliards de dirhams à fin février 2012 contre -25,6 milliards de dirhams à la même période en 2011, soit une aggravation de 7 milliard de dirhams²².

²² Données de l'Office des changes du Maroc 2011.

Généralement, les échanges commerciaux du Maroc effectués dans le cadre des accords de libre-échange avec les pays méditerranéens, restent prédominés par les importations. Ce déficit se creuse en fait surtout avec le décalage de croissance économique entre l'économie marocaine et celle de la zone Euro.

En ce qui concerne la variable « PIB en PPA du pays partenaire », nous remarquons qu'elle est statiquement significative pour les exportations et non significative pour les importations. Nous pouvons dire que le Maroc exporte vers ses partenaires méditerranéens, mais ses exportations se focalisent spécialement sur les secteurs concernés par les accords de libre-échange, alors que les importations des pays de notre échantillon reposent essentiellement sur les produits pétroliers, ce qui favorise l'orientation de ces pays vers d'autres fournisseurs autres que le Maroc, à leur tête vient la Chine, la Russie, et les Etats Unis. D'où le signe négatif de cette variable.

Graphique 4 : Evolution des principaux produits à l'exportation 2007-2011

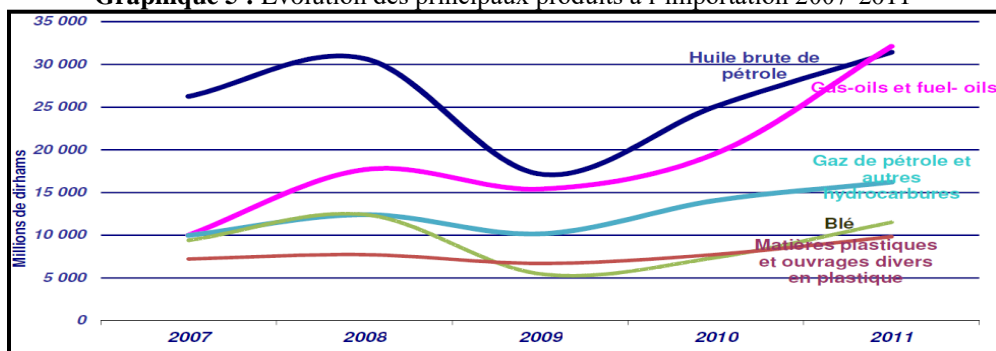


Source : Office des changes, 2013

En fait, les échanges commerciaux du Maroc avec l'extérieur sont largement prédominés par l'Europe, principal partenaire commercial du Maroc. La structure des importations du Maroc, reflète que la facture de ses importations repose plus sur les produits énergétiques qui a atteint 90686,2 millions de dirhams en 2011. Ces produits émanent essentiellement d'autres pays n'ayant pas conclu d'accord de libre-échange avec le Maroc (précisément l'Arabie Saoudite, l'Irak, la Russie, la Colombie, l'Iran, et la Guinée Equatoriale), ainsi que l'importation du blé.

Notons à cet égard que les importations du Maroc comprennent les marchandises importées d'habitude, et les marchandises importées dans le cadre du régime de l'admission temporaire pour perfectionnement actif sans paiement.

Graphique 5 : Evolution des principaux produits à l'importation 2007-2011



Source : Office des changes, 2013

De même, dans notre modèle de gravité, nous avons introduit la variable « taux de change » pour deux (2) raisons. La première est que le lien entre les exportations et le taux de change est bien connu en économie, et étayé par des preuves empiriques abondantes. Sharma (2003), par exemple, a montré que 10% d'une appréciation de la roupie (monnaie officielle de l'Inde) réduit la demande des exportations indiennes de 3,4%. La deuxième raison est que le taux de change se présente comme variable explicative importante dans un certain nombre de documents de gravité, tels que Harris et Mátyás (1998)²³.

III.5. Impact négligeable de la variable taux de change

L'effet de la variation du taux de change est différent en ce qui concerne l'orientation des exportations et des importations du Maroc. Ainsi, nous constatons que cette variable n'influence pas les flux des exportations puisqu'elle n'est pas significative, alors qu'elle se trouve significative pour l'équation des importations.

A la différence de ses importations, les exportations du Maroc surtout vers les pays européens ne sont pas affectées par les variations du taux de change. En effet, les exportations marocaines vers ces pays se composent essentiellement des produits de première nécessité (produits agricoles, de la pêche, matières premières...), ainsi que les produits de confections, équipements de transport... L'importance de ces produits, notamment les produits de première nécessité pousse l'UE, ainsi que les pays arabes de l'espace euro-méditerranéen à les importer en l'absence d'une variation importante du taux de change qui pourrait rendre les produits marocains beaucoup moins compétitifs.

²³ XUAN NGUYEN B. (2010), The determinants of Vietnamese export flows : static and dynamic panel gravity approaches, In International Journal of Economics and Finance, Vol. 2 No. 4, November 2010, P 3.

En fait, rappelons que la valeur du taux de change au Maroc est déterminée en grande partie par rapport à l'Euro. Or, la crise de la dette dans la zone Euro a contribué fortement à une récession des flux des exportations du Maroc vers les pays européens et même vers les pays arabes méditerranéens avec lesquels le Maroc avait conclu des accords de libre-échange. Cette récession est relative surtout aux changements des prix des matières premières telles que le pétrole et les phosphates.

Notons que cette variable « taux de change » est d'une importance cruciale pour les importations marocaines. Cela semble évident puisque l'appréciation des monnaies de ses partenaires commerciaux rend les produits de ces pays plus chers et moins concurrentiels. Cette situation conduit à la diminution des importations marocaines à partir de ces pays.

IV. Implications et perspectives du processus d'intégration du Maroc dans l'espace euro-méditerranéen

Les accords conclus par le Maroc dans l'espace euro-méditerranéen représentent une importante phase dans l'accomplissement du processus d'intégration dans cet espace. Il s'agit également d'un facteur d'appui à la crédibilisation du partenariat euro-méditerranéen dans son ensemble. Nous pouvons considérer ces accords comme une opportunité qui facilite l'expansion des flux des échanges et d'investissement du Maroc dans l'espace euro-méditerranéen.

Cependant, quelque soit l'importance de ces accords pour l'économie nationale, les écarts de développement entre le Maroc et ses partenaires européens, y compris la Turquie ont creusé le déficit commercial du pays avec l'UE et avec la Turquie.

En fait, il nous semble que le processus d'intégration du Maroc avec les pays du Sud de la méditerranée est une réplique à l'apparition de nouveaux concurrents du Maroc à l'échelle internationale, précisément sur le marché de l'UE.

Néanmoins, face à ces contraintes, le Maroc est appelé aujourd'hui à faire face à plusieurs défis afin de renforcer son intégration dans l'espace euro-méditerranéen, en faisant de cette zone un groupement favorable pour le développement du potentiel des échanges nationaux.

IV.1. Retombées économiques des accords de libre-échange euro-méditerranéen conclus par le Maroc

D'après notre étude, nous avons constaté que l'UE est le premier partenaire commercial du Maroc, et que toute ouverture commerciale passe par l'Europe. Notre étude a montré la faiblesse d'une coopération Nord-Sud adoptée par le Maroc dans le cadre de ses relations euro-méditerranéennes. Ce qui démontre que l'inégalité de développement est le principal obstacle à cette

forme d'intégration adoptée par le Maroc avec les pays du Nord de cet espace, à savoir « la zone de libre-échange ».

L'étude empirique que nous avons menée, nous a permis de conclure que l'accord de libre-échange entre le Maroc et l'UE n'est pas mutuellement bénéfique. Si cet accord représente des avantages pour l'UE, nous avons constaté qu'il n'est pas bénéfique pour le Maroc.

Cette ouverture du Maroc, et son intégration dans l'espace euro-méditerranéen, ne peuvent pas se limiter à la seule UE malgré l'adoption d'un statut avancé et de différents accords à caractère commercial, notamment l'accord agricole adopté par le parlement européen après une longue négociation, l'accord sur la libéralisation des services en cours de négociation, ainsi qu'un possible accord de libre-échange approfondi et global. Mais le Maroc est appelé plus que jamais à diversifier ses partenaires commerciaux afin de réduire sa forte dépendance vis-à-vis du marché de l'UE. En fait, le processus d'intégration dans l'espace euro-méditerranéen, dont l'impact déstabilisateur, complexe et difficile paraît inévitable dans un premier temps, peut être bénéfique à terme, et reste une importante issue pour que le Maroc participe activement à l'exigence de la mondialisation.

Rappelons par ailleurs que le Maroc dispose de certains atouts qu'il doit exploiter dans ses relations euro-méditerranéennes (premier producteur et exportateur de phosphates au monde par exemple), et le processus d'intégration entamé par le pays n'aurait d'autres effets que d'accroître son intensité commerciale avec ses différents partenaires régionaux. D'une part, le Maroc est un recul stratégique pour l'Europe. D'autre part, le Maroc bénéficie d'une place de choix dans certains groupements régionaux, qui le prédisposent à jouer un rôle important en matière de lutte contre certains fléaux, tel est le cas de l'immigration clandestine.

Cependant, nous avons constaté d'après notre étude que le processus d'intégration régionale adoptée par le Maroc avec les pays du Nord et ceux du Sud de la méditerranée, lui permet de bénéficier du démantèlement tarifaire sur certains produits (droits moyens préférentiels aux importations). Mais, ces accords ne favorisent pas la croissance des exportations nationales, puisque le pays se trouve concurrencé sur son principal marché, à savoir l'UE par la Chine et les Etats-Unis, qui demeurent les premiers fournisseurs des pays de l'espace euro-méditerranéen, notamment l'UE.

Notons à cet égard que la théorie économique moderne invalide empiriquement l'hypothèse de « partenaires naturels d'échange », qui considère que les accords de libre-échange sont plus appropriés entre des pays qui ont déjà un volume important d'échange commerciaux bilatéraux. L'entrée en vigueur d'un accord de libre-échange entre le Maroc et ses partenaires méditerranéens peut encourager d'autres producteurs étrangers à envisager des exportations vers les marchés ciblés par le Maroc. Ce qui finalement contribue

à accroître l'expansion de leurs marchés au détriment des produits marocains. Cette situation peut être expliquée par la forte concurrence mondiale imposée par la mondialisation et l'ouverture des marchés, plus précisément après la fin de l'accord multifibre en 2005 puisque le Maroc a un avantage comparatif dans ce secteur.

Toutefois, ces accords de libre-échange n'ont fait que stimuler les importations du Maroc en creusant ainsi le déficit de sa balance commerciale, d'où l'apparition d'un échange inégal entre le Maroc et ses partenaires méditerranéens, ainsi que des difficultés de résister à la forte concurrence internationale. Ce constat nous permet de dire que ces accords de libre-échange ont créé un dualisme et des inégalités d'échange entre le Maroc et ses voisins, précisément ceux du Sud avec lesquels le Maroc a opté pour des accords de libre-échange, à savoir la Tunisie, la Turquie, la Jordanie, et l'Égypte.

D'ailleurs, depuis plusieurs années, l'UE a intensifié sa présence dans la rive Sud de la méditerranée à travers la mise en place d'une Zone de libre-échange dans laquelle le Maroc s'est engagé. Or, si cette zone devait avantager les entreprises européennes qui profitent de l'ouverture du marché marocain et de l'abaissement des obstacles aux échanges avec ses partenaires commerciaux, les entreprises nationales sont appelées, à leur tour, à relever plusieurs défis, et doivent saisir les opportunités de ce processus d'ouverture²⁴.

Cependant, malgré les efforts déployés par le Maroc pour mettre à niveau son tissu économique afin de se préparer pour l'ouverture, et faire avancer ainsi le processus d'intégration dans l'espace euro-méditerranéen, la forme d'intégration adoptée par le pays demeure toujours fragile, marquée surtout par une relation gagnant-perdant. En fait, si la concrétisation de ces efforts a avancé sur certains chapitres, elle choppe sur d'autres.

De ce fait, le Maroc est appelé aujourd'hui à redynamiser les capacités productives des entreprises nationales, en offrant un meilleur rapport qualité/prix, devenue aujourd'hui une exigence pour saisir les opportunités qu'il peut se procurer par le processus d'intégration qu'il a entamé dans l'espace euro-méditerranéen particulièrement, et dans le marché mondial généralement.

Rappelons que, les flux des importations du Maroc avec ses partenaires méditerranéens sont supérieurs à ses exportations, et que son processus d'intégration dans l'espace euro-méditerranéen a contribué à l'augmentation de ses importations. Or, les importations du Maroc comprennent même les admissions temporaires sans paiement des droits et taxes, ce qui rend la facture des importations plus importante que ses exportations. Ce constat nous permet

²⁴ Driss KHROUZ ; Partenariat euro-méditerranéen et ouverture de l'économie marocaine ; Séminaire « Pour une approche alternative de l'analyse du développement » Université Mohamed V ; 1999 ; P 109.

de noter que le Maroc est un débouché pour les pays développés, et qu'il opte souvent pour des activités de sous-traitance, d'où l'importance de nouer de nouvelles relations commerciales avec des pays ayant son même niveau de développement.

Avec les pays du Sud euro-méditerranéen, nous pensons que le Maroc est appelé à renforcer une intégration fondée sur la complémentarité plutôt que la forte concurrence qui marque leurs relations commerciales, qui ne fait par conséquent que détériorer les chances de faire de l'espace euro-méditerranéen l'un des blocs régionaux les plus dynamiques.

Nous avons aussi constaté, que le Maroc ne favorise pas dans ses relations l'attractivité gravitationnelle « distance » dans ses échanges commerciaux. Donc, il peut nouer des relations commerciales en négligeant la contrainte de distance et de situation géographique (comme c'est le cas avec la Turquie et la Jordanie). De ce fait, la distance n'est pas un facteur déterminant de l'évaluation des partenaires éventuels de ces accords de libre-échange, puisque aujourd'hui le bouleversement de la mondialisation a permis de développer d'importants acteurs logistiques avec des offres de service diversifiées.

Au-delà de la contrainte de distance, nous avons observé une forte dépendance du Maroc vis-à-vis du marché européen, plus précisément avec ses anciens colonisateurs (la France et l'Espagne).

En fait, même après l'élargissement de l'UE, le Maroc a pu établir de nouvelles relations avec les pays nouvellement intégrés dans l'Union (Bulgarie, Roumanie...). Ce qui risque de détériorer la part de marché des produits nationaux, voir même disparaître avec la domination du marché local par les produits européens suite à la forte dépendance du Maroc de l'UE. Par ailleurs, le potentiel d'intégration du Maroc avec ses partenaires arabes se trouve aujourd'hui limité, suite à sa forte dépendance vis-à-vis de l'UE.

En effet, les échanges du Maroc avec les pays du Sud de la méditerranée avec lesquels il avait conclu des accords de libre-échange restent faibles à comparer avec les pays européens, même si le niveau de développement national est différent de celui de l'Union. Ceci valide les fondements de la théorie de l'industrie naissante dans notre cas, puisque cette dernière génère des bienfaits aux économies des pays de l'UE.

Cette théorie défend l'idée selon laquelle une industrie naissante peut, dans certaines circonstances, être un catalyseur du développement économique d'un pays, en ce sens qu'elle est source d'idées, de progrès et d'investissement dans les nouvelles techniques²⁵. Elle confirme les résultats obtenus de notre modèle de gravité, et reflète la forte dépendance de

²⁵ BOUCHER M. (1973), List et la théorie de l'industrie naissante, In L'Actualité économique vol. 49 n° 2 (pp 259-268).

l'économie nationale vis-à-vis des économies de l'UE, en négligeant les avantages que le Maroc peut se procurer d'un renforcement de son processus d'intégration à travers les accords de libre-échange avec les pays du Sud et de l'Est de la méditerranée.

Dans ce contexte, le Maroc est appelé à entreprendre certaines actions sur le plan interne et externe pour bénéficier du processus d'intégration qu'il a entamé dans l'espace euro-méditerranéen. D'une part, les réformes de structure sur le plan économique qu'il avait adopté doivent être poursuivies pour rendre l'économie nationale plus compétitive et plus attractive, ainsi que le développement du capital humain sur le plan social qui devient une exigence aujourd'hui, étant donné que le capital humain est une source de développement de toute nation. D'autre part, le Maroc doit orienter son action vers la fragmentation de la dépendance et la réunion de certaines conditions pour exploiter les atouts de l'indépendance²⁶.

De ce fait, il convient de se demander si l'espace euro-méditerranéen est un espace avantageux pour l'économie Marocaine à long terme. Si cet espace pourrait être un bloc régional à long terme qui peut concurrencer les différents blocs régionaux ayant connu une forte croissance ces dernières années, tel est le cas de l'ALENA, l'ASEAN, et qui ont contribué au développement des économies de leurs pays membres en leur offrant des opportunités importantes à saisir.

Malgré les efforts engagés par les pays de certains blocs, il se trouve que les écarts de développement entre les pays contribuent défavorablement au renforcement d'une forte intégration régionale dans une zone (le cas de l'ALENA formé par le Canada, les Etats Unis, et le Mexique). Donc, le processus d'intégration régionale est fondé sur l'équilibre de développement entre les pays partenaires, chose qui ne se manifeste pas dans le cas du Maroc en ce qui concerne son processus d'intégration dans l'espace euro-méditerranéen. Ce processus reste surtout fondé sur les principes d'une coopération Nord-Sud déséquilibrée. Même avec l'existence d'une coopération Sud-Sud, il se trouve que cette relation est surtout basée sur une forte concurrence plutôt qu'une complémentarité.

Par conséquent, nous pouvons dire, sur les bases de nos constats et résultats, au long de cette partie que les accords de libre-échange adoptés par le Maroc avec le Nord et le Sud de la méditerranée n'ont pas été bénéfiques pour le pays, tant qu'ils sont basés sur une approche gagnant-perdant.

Avec les pays de l'UE, l'absence d'une convergence entre l'économie marocaine et les économies des pays de l'UE bloque l'avancement de l'accord de libre-échange avec les pays du Nord de la méditerranée. Néanmoins, avec

²⁶ ZOUITNI H. (1999), L'ancrage du Maroc à l'Europe : risques et garde-fous, Actes de colloque organisé par l'Université Caddi Ayad, Marrakech le 26 et 27 Novembre 1999.

les pays du Sud méditerranéens, malgré l'existence d'une convergence avec les économies de ces pays, la forte concurrence qui marque les relations commerciales avec ces derniers, notamment sur le marché de l'UE, prouve la forte dépendance du Maroc vis-à-vis de l'UE d'une part, comme elle ne permet pas de faire avancer le processus d'intégration entamé avec ces pays d'autre part.

Ces constats nous permettent de remettre en question l'intérêt de cette forme d'intégration adoptée par le Maroc avec les pays de l'espace euro-méditerranéen, à savoir « le libre-échange ».

IV.2. Ajustements pour avancer le processus d'intégration du Maroc dans l'espace euro-méditerranéen

Face aux difficultés de réussir la forme d'intégration adoptée par le Maroc dans l'espace euro-méditerranéen que nous avons essayé de traiter, le Maroc est appelé aujourd'hui à relever plusieurs défis.

En fait, si la pierre angulaire du processus d'intégration dans cet espace est basée sur le partenariat euro-méditerranéen, ce dernier nécessite une redynamisation pour faciliter le processus d'intégration des pays en développement comme le Maroc.

Certes, le Maroc a diversifié ses partenaires dans cet espace en concluant des accords avec le Nord et avec le Sud. Cependant, le pays s'est concentré sur l'UE comme principal partenaire de cet espace.

Par ailleurs, plusieurs actions doivent être menées pour renforcer son accord avec l'UE pour que le processus d'intégration soit équilibré et avantageux pour les deux (2) partenaires.

Dans le cadre de ses relations avec l'UE, le secteur agricole a toujours été le principal secteur négocié entre les deux (2) partenaires. Cependant, il faut noter que ce secteur nécessite des débats plus profonds pour que les termes de l'échange soient mutuellement bénéfiques entre les deux (2) partenaires. Ceci nécessite un important éclaircissement dans l'accord, surtout que le déficit commercial avec l'UE se creuse de plus en plus.

Notons tout de même, que les aides financières octroyées au Maroc restent insuffisantes, et marquées par la lourdeur d'exécution des projets. Ceci nécessite un redressement du règlement des aides financières d'une part, et prévoir une planification rentable de différents projets financés d'autre part, en optant pour une démarche stratégique qui donne plus d'importance aux secteurs prioritaires pour le pays.

Donc, une révision en volume et en valeur de l'aide octroyée par le partenaire européen en faveur du Maroc est nécessaire, notamment après l'octroi d'un statut avancé au pays, et puisque les prémisses de l'accord de libre-échange complet et approfondi commence à voir le jour avec les négociations qui ont réuni les deux parties au début de l'année 2014.

Nous pensons de ce fait, que le Maroc est appelé aujourd'hui plus que jamais, à réduire sa forte dépendance vis-à-vis de l'UE, plus précisément avec ses anciens colonisateurs, à savoir l'Espagne et la France, étant donné que les lacunes du processus d'intégration à travers l'accord de libre-échange a montré ses limites, notamment après la crise financière internationale en 2008, suivie de la récession dans la zone Euro dans le début de l'année 2010 ainsi que le printemps arabe. Ce sont tous des facteurs qui ont creusé le déficit commercial du Maroc avec les pays de l'UE et ceux du sud de la méditerranée. Ce qui nous démontre la défaillance de cette forte dépendance du Maroc vis-à-vis de l'UE, qualifiée comme intégration gagnant-perdant, et la défaillance des accords conclus avec le Sud de la méditerranée fondés essentiellement sur la forte concurrence entre les partenaires.

Comme il est indispensable de reconstruire les termes de coopération avec les pays arabes méditerranéens, et rassembler les secteurs de spécialisation de chaque pays autour d'un harmonieux projet régional auquel le Maroc peut s'intégrer. L'objectif principal est de créer un esprit de complémentarité entre les pays en développement tout en mobilisant leurs ressources internes au lieu d'orienter les stratégies des pays vers la forte concurrence qui demeure défaillante pour le pays.

Pour répondre à cette exigence, il nous semble qu'il est nécessaire aujourd'hui d'adapter l'appareil productif national à la demande mondiale, en favorisant les secteurs dans lesquels le Maroc est doté d'un avantage comparatif. L'objectif principal est de répondre aux nouvelles exigences de l'ouverture, et tendre vers une forme d'intégration plus poussée.

De ce fait, il est indispensable pour le Maroc de dépasser tout conflit politique, et redynamiser la coopération avec les pays Sud méditerranéens, en accordant une priorité aux objectifs commerciaux, et tendre vers une coopération Sud-Sud plus rentable.

Nous pensons dans ce cadre que le marché africain peut être un marché plus rentable pour le Maroc, vue l'importance des ressources que ses pays possèdent, qui nous semblent être substituables à certains produits importés par le pays.

Concernant ses exportations vers les pays Sud méditerranéens avec lesquels il a conclu des accords de libre-échange, nous pensons que ces accords ne peuvent être bénéfiques que si et seulement si la coopération du Maroc avec ses pays repose sur une complémentarité, en valorisant les secteurs dans lesquels le pays est doté d'un avantage comparatif.

Il nous semble que l'adoption de cette forme d'intégration avec les pays de l'espace euro-méditerranéen, à savoir le libre-échange, qui a permis l'élimination des barrières douanières avec les pays du Sud, contribuera favorablement à l'émergence des marchés avec des dimensions importantes. Ces marchés représenteront un vaste espace pour développer leurs échanges

et former une intégration basée sur les principes d'une complémentarité de leurs marchés. Donc, le renforcement d'une intégration Sud-Sud reste essentiel dans le développement de toute la région méditerranéenne.

Conclusion

L'objectif principal de cette étude était de déterminer le potentiel des échanges du Maroc dans le cadre de l'adoption des accords de libre-échange avec les pays de l'espace euro-méditerranéen. Nous avons essayé de dégager si le processus d'intégration adopté par le Maroc avec les pays de cet espace est bénéfique pour le pays, en utilisant des données de panels en deux (2) techniques différentes, à savoir, un modèle statique et un modèle dynamique. Cette modélisation nous a permis d'évaluer l'impact des accords de libre-échange conclus par le Maroc dans cet espace.

Le modèle que nous avons construit dans cette étude a montré que, certainement, le Maroc a entamé une ouverture qui s'est manifestée par le processus d'intégration régionale autour de la méditerranée à travers la conclusion des accords de libre-échange. Toutefois, ce processus d'intégration s'est accentué par une croissance de ses flux d'importations au détriment de ses exportations. D'où la détérioration et le déficit de sa balance commerciale.

A partir des deux (2) équations de gravité proposées dans notre étude, il ressort de l'analyse effectuée que le Maroc constitue un important débouché pour les pays méditerranéens, plus précisément pour l'UE qui élargit davantage les champs d'application de son accord de libre-échange avec le Maroc. Quant à ses accords avec les pays Sud, ils sont plus marqués par leur caractère concurrentiel plutôt que complémentaire en réduisant ainsi la chance de valorisation des secteurs pour lesquels le Maroc est doté d'un avantage comparatif. Ceci nous semble être évident puisque le Maroc ne peut pas répondre aux besoins du marché européen, étant donné que ses capacités de production demeurent restreintes, alors que l'UE est considérée comme un large marché, qui rassemble 28 pays et plus de 500 millions d'habitants.

Cette analyse nous amène à une conclusion importante. Les accords de libre-échange signés par le Maroc avec les différents pays méditerranéens, permettent certainement une diminution graduelle des droits de douane et améliorent les conditions d'accès des produits nationaux sur les marchés étrangers, en renforçant ainsi le processus d'intégration dans l'espace euro-méditerranéen. Or, ces accords de libre-échange ont creusé le déficit commercial du Maroc. Ceci s'explique principalement par la forte dynamique des importations suite à la conclusion de ces accords, et dont la croissance a dépassé celle des exportations.

Nous constatons que le Maroc, dans le cadre de ses relations euro-méditerranéennes, repose plus sur un régionalisme qualifié « ouvert » avec la simple création de zone de libre-échange avec l'UE et avec les autres pays du

Sud et de l'Est de la méditerranée sans développer la forme d'intégration qui le relie avec ces pays.

Globalement, nous avons conclu que les accords adoptés par le Maroc avec les pays du Nord de l'espace euro-méditerranéen ne sont pas bénéfiques pour le pays. D'une part, l'absence d'une convergence entre l'économie marocaine et les économies de l'UE, ainsi que les écarts de développement qui existent entre le pays et ses partenaires européens ne permettent pas de faire avancer le processus d'intégration d'une part. D'autre part, même avec l'existence d'un niveau de développement similaire, la coopération existante entre le Maroc et les pays arabes méditerranéens est fondée sur une concurrence et non pas sur une complémentarité. D'où l'échec du processus d'intégration adopté même avec ces pays. Il est à préciser, à cet effet, que cette concurrence s'explique par les similarités qui marquent l'offre de ces pays en termes de produits à exporter.

Si les résultats de cette étude montrent que les accords de libre-échange jouent un rôle important dans la dynamique des échanges commerciaux du Maroc avec ses partenaires euro-méditerranéens, il importe de souligner que la simple ratification de ces accords ne peut à elle seule stimuler les exportations de manière à rééquilibrer la balance commerciale du pays. Ce dernier doit plutôt veiller à l'adoption de stratégies internes de promotion des secteurs économiques à fort potentiel d'exportation.

References:

1. BLANC P. (2010), La Méditerranée sans l'Europe, Editions L'Harmattan, Paris.
2. BALASSA B. (1987), Economic integration, In The New Palgrave: A dictionary of economics, Editions Stockton Press, New York.
3. BOURBONNAIS R. (2009), Econométrie 7ème Editions, Dunod, Paris.
4. CATIN M., REGNAULT H. (2006), Le sud de la méditerranée face aux défis du libre-échange, Editions L'Harmattan, Paris.
5. DE CHARRETTE H. (2006), Pour un nouveau partenariat euro-méditerranéen, Editions L'Harmattan, Paris.
6. NEWTON I., BIARNAIS M.-F (1985), De la gravitation ou les fondements de la mécanique classique, Editions Les belles Lettres, Paris.
7. SEVESTRE P. (2002), Econométrie des données de panels, Editions Dunod, Paris.
8. BOUCHER M. (1973), List et la théorie de l'industrie naissante, In L'Actualité économique, vol. 49, n° 2, pp. 259-268.

9. LEBLOND P., ANDREA STRACHINESCU-OLTEANU M. (2009), Le libre-échange avec l'Europe : quel est l'intérêt pour le Canada, In Canadian Foreign Policy Vol 15 N°1, pp. 60-76.
10. MARTIN I (2010), Economic integration in the Mediterranean : Beyond the 2010 free trade area, In Mediterranean Yearbook, Fundacion CIDOB/IEMed, pp. 73-78.
11. XUAN NGUYEN B. (2010), The determinants of Vietnamese export flows: static and dynamic panel gravity approaches, In International Journal of Economics and Finance Vol. 2, No. 4 November 2010, pp. 122-129.
12. BUN, M. J. G., & KLAASSEN F. J. G. M., (2002), The importance of dynamics in panel gravity models of trade, UvA Econometrics Discussion Papers, No 2002/18, Department of Quantitative Economics, University of Amsterdam.
13. KHROUZ D. (1999), Partenariat euro-méditerranéen et ouverture de l'économie marocaine, Séminaire « Pour une approche alternative de l'analyse du développement » Université Mohamed V.
14. ZOUITNI H. (1999), L'ancrage du Maroc à l'Europe : risques et garde-fous, Actes du colloque organisé par l'Université Cadi Ayad, Marrakech le 26 et 27 Novembre 1999.
15. NGOWATTANA S (2005), Effets gravitationnels de l'AFTA sur l'ASEAN : analyse de panel, Cahiers de recherche EURISCo N°2005-10, Université Paris Dauphine.



ESJ Social Sciences

Usages des Réseaux Sociaux par des Etudiants du Département de Socioanthropologie à l'Université Alassane Ouattara en Période de Crise Sanitaire COVID 19

Dr. Essiomle Yawa Ossi,

Ecole Normale Supérieure d'Abidjan,

Département des Sciences de l'Éducation, Côte d'Ivoire

[Doi:10.19044/esj.2021.v17n38p141](https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n38p141)

Submitted: 15 October 2021
Accepted: 25 November 2021
Published: 30 November 2021

Copyright 2021 Author(s)
Under Creative Commons BY-NC-ND
4.0 OPEN ACCESS

Cite As:

Essiomle Y.O. (2021). *Usages des Réseaux Sociaux par des Etudiants du Département de Socioanthropologie à l'Université Alassane Ouattara en Période de Crise Sanitaire COVID 19*. European Scientific Journal, ESJ, 17 (38), 141.

<https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n38p141>

Résumé

Face à la psychose liée à la COVID-19 dans le monde, les individus et les institutions ont mobilisé divers mécanismes de résilience. À l'Université Alassane Ouattara (UAO) durant le confinement, des innovations pédagogiques, à savoir les enseignements par visioconférences, des cours en ligne et à distance à travers les mails sont entrepris. Plusieurs plateformes et espaces d'échange entre enseignants et étudiants ainsi qu'entre pairs étudiants sont créés. Toutefois, peu d'études ont été conduites pour renseigner avec exactitude sur les usages réels de ces réseaux sociaux par les étudiants durant le temps du confinement. L'objectif de cette étude est de déterminer les différents usages que font les étudiants du département de socio-anthropologie de l'UAO des réseaux sociaux en période de COVID-19. L'étude porte sur trente (30) sujets choisis de façon empirique dans les différents groupes sociaux (Facebook, Instagram, Telegram, WhatsApp, etc.). L'ancrage théorique de cette étude est la théorie de l'action raisonnée de Fishbein et Ajzen (1975). L'étude est qualitative, notamment phénoménologique. L'observation, la recherche documentaire et l'entretien semi-directif ont été utilisés comme techniques de recueils des données. Selon les résultats le facteur principal de l'utilisation des réseaux sociaux est l'anxiété suivie des activités lucratives et des besoins d'étude. En ce qui concerne, l'ordre de

préférence des réseaux sociaux les plus visités WhatsApp vient en tête, suivi de Facebook, ensuite YouTube et enfin d'Instagram.

Mots clés : Effets psychosociaux, réseaux sociaux, crise sanitaire, COVID-19, usages, mesures barrières

Use of Social Networks by Students from the Socioanthropology Department at Alassane Ouattara University During the COVID 19 Health Crisis

Dr. Essiomle Yawa Ossi,
Ecole Normale Supérieure d'Abidjan,
Département des Sciences de l'Education, Cote d'Ivoire

Abstract

Faced with the psychosis linked to COVID-19 around the world, individuals and institutions have mobilized various resilience mechanisms. At Alassane Ouattara University (UAO) during confinement, educational innovations, namely teaching by videoconferencing, online and distance courses through emails are being undertaken. Several platforms and spaces for exchange between teachers and students as well as student peers are created. However, few studies have been conducted to provide accurate information on the real uses of these social networks by students during the time of confinement. The objective of this study is to determine the different uses that students of the socio-anthropology department of the UAO make of social networks during COVID-19. The study covers thirty (30) subjects chosen empirically from different social groups (Facebook, Instagram, Telegram, WhatsApp, etc.). The theoretical grounding of this study is the theory of reasoned action of Fishbein and Ajzen (1975). The study is qualitative, in particular phenomenological. Observation, desk research and semi-structured interviews were used as data collection techniques. According to the results the main factor in the use of social networks is anxiety followed by profit-making activities and study needs. With regard to the order of preference of the most visited social networks WhatsApp comes first, followed by Facebook, then YouTube and finally Instagram.

Keywords: Psychosocial effects, social networks, health crisis, COVID-19, uses, barrier measures

I. Introduction

Depuis le début des années 90, le monde a connu plusieurs crises sanitaires majeures dont celle du « sang contaminé » et celle de la « vache folle ». Ces crises se caractérisent par trois éléments essentiels: une origine très incertaine au début, un retentissement médiatique sans précédent ensuite et enfin une déstabilisation complète des systèmes institutionnels de gestion sanitaire. Le SRAS (Syndrome Respiratoire Aigu Sévère), la grippe aviaire et la grippe porcine constituant trois autres cas symptomatiques. La notion de sécurité sanitaire fait son apparition ainsi que les impératifs de santé publique qui sont au centre des missions de l'État. Pour les citoyens, les autorités doivent prendre leurs responsabilités, assurer leur protection contre les risques sanitaires et gérer la crise (Lajarge, Debiève et Nicollet (2013). Ces différentes pandémies ont mis en déroute le fonctionnement des sociétés, en l'occurrence l'éducation. En ce début d'année 2020, la crise sanitaire COVID-19 présentant les mêmes caractéristiques, que ces prédécesseurs a fait surface.

La COVID 19 a suscité un degré considérable de crainte, d'inquiétude et de préoccupation dans la population mondiale et chez certains groupes comme les personnes âgées, les prestataires de soins et les personnes souffrant d'affections préexistantes. Le principal impact psychologique à ce jour est un taux élevé de stress et d'anxiété. La prise de nouvelles mesures et l'émergence de nouveaux impacts – en particulier le confinement et ses effets sur les activités, les habitudes, les moyens de subsistance de nombreuses personnes – les niveaux de solitude, de dépression, de consommation nocive d'alcool, d'usage de drogues, et de comportements auto-agressifs ou suicidaires ont également augmenté (World Health Organization [WHO], 2020 ; Inter Agency Standing Committee [IASC], 2020).

Face à la pandémie de COVID-19 l'école a été délocalisée à la maison. Ce changement de lieu d'apprentissage a causé des problèmes pédagogiques c'est-à-dire, des difficultés d'adaptation à la fois pour les élèves, les étudiants, les enseignants et même les parents. Les devoirs scolaires sont souvent source de tensions familiales et une tâche complexe à gérer pour les élèves et leurs parents. En outre, leur efficacité en termes d'apprentissage a été l'objet de nombreux débats (Glasman, 2004).

Cette pandémie qui touche la quasi-totalité des pays du globe a mis l'ensemble des services sanitaires à saturation, obligeant ainsi un confinement général de la population mondiale, ainsi que la fermeture de grandes institutions telles que les écoles, les universités grands foyers de contamination de la maladie. Cette situation qui bloque les interactions sociales entre les étudiants et paralyse le système éducatif, nécessite de recourir à d'autres moyens pour relancer le programme d'enseignement et maintenir les relations sociales entre les élèves, les étudiants et les enseignants. Pour sauver la situation, la solution immédiate et adaptée en ce temps de crise

sanitaire est l'adoption de technologies éducatives, en d'autres termes l'implication des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE). Les établissements d'enseignement ont été contraints d'utiliser des systèmes d'apprentissage en ligne pour dispenser l'enseignement. Les cours en ligne, les webinaires et classes inversées sont mis en place pour maintenir les systèmes et services éducatifs qui sont aujourd'hui et seront à l'avenir, les moyens les plus efficaces pour le maintien des systèmes éducatifs. Les institutions de formation dans le monde entier auront recours aux technologies modernes et aux innovations pour offrir un enseignement de qualité non seulement à leurs citoyens mais aussi aux étudiants étrangers. Diverses plateformes de technologies éducatives entre autres Formative, Flipgrid, Insert Learning et Google Docs sont disponibles (Anti Partey, 2020). La Côte d'Ivoire n'est pas restée en marge de ce changement ; les autorités universitaires ont opté durant ce temps de la crise sanitaire du COVID 19 pour les plateformes de cours en ligne tels que Microsoft teams et Zoom, qui sont des applications de vidéos conférences qui devraient être optimisées et devenir une alternative à l'enseignement en présentiel. En outre, l'utilisation des réseaux sociaux pourraient être une alternative pour maintenir les contacts avec les enseignants et les étudiants ainsi qu'entre les étudiants eux-mêmes. Mais on constate que l'usage exact des réseaux sociaux par les étudiants pour les apprentissages reste un terrain à explorer surtout celui fait par les étudiants Ivoiriens.

Dans la littérature, il y a très peu d'études consacrées à la question de l'usage des réseaux sociaux en contexte de crises sanitaires. Pour Lévy (1997), les nouveaux moyens de communication permettent aux humains de mettre en commun leurs imaginations et leurs connaissances. Depuis près de 30 ans les recherches sur les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement sont restées très vastes (Moatti, 2010). Les travaux de Bruillard (2006) et de Fluckiger (2008) ont porté de façon spécifique sur les compétences mises en œuvre par les jeunes dans leurs usages des TICE ainsi que sur le lien avec les usages prescrits par l'école, le lycée et l'université. Aussi pour Delaunay-Téterel, 2010 et Metton-Gayon (2009), le cyber espace est un cadre de construction identitaire de la jeunesse. En outre, il favorise des acquisitions de pratiques numériques personnelles (Fluckiger, 2008). Pour Pasquier (2005) et Dauphin (2012) les TICE et les réseaux sociaux sont perçus comme un cadre de socialisation des adolescents ; et d'émancipation à travers l'appartenance et l'attachement à un groupe ou une bande (Martin, 2004 ; Metton-Gayon, 2009). Au plan éducatif, l'usage des TICE dans l'éducation peut améliorer l'accès aux possibilités d'apprentissage et rehausser la qualité de l'éducation, à l'aide des méthodes pédagogiques de pointe afin d'accroître le rendement de l'apprentissage et de réformer les systèmes éducatifs et d'en améliorer la gestion (Institut de Statistique de l'UNESCO [2010]). En d'autres

termes, c'est un outil permettant de faciliter l'apprentissage des élèves dans les différentes disciplines et niveaux d'études. Depover et Sterbelle (1997) préconisent l'implication de tous les acteurs susceptibles d'être touchés par cette innovation pour une intégration efficace de cette technologie dans les apprentissages scolaires.

L'usage des TICE en pédagogie universitaire a connu un accroissement rapide (Buckley, Pitt, Norton et Owens, 2010). Pour Margaryan, Nicol, Littlejohn et Trinder (2008) cité par Raby, Karsenti, Meunier & Villeneuve (2011), l'accès à l'information est l'un des avantages essentiels des TICE pour l'étudiant universitaire. De plus, les TICE soutiennent l'autodétermination, l'exploration de l'identité, de même que la collaboration et le partage. L'étudiant a un accès facile, diversifié et libre partout où il se trouve (Rogers, 2001). Cet accès emmène l'étudiant à se responsabiliser et à s'engager face à son apprentissage et à sa réussite (Saunders et Klemming, 2003).

Le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le milieu universitaire favorise non seulement de meilleures opportunités de diffusion des connaissances et d'accès à l'information mais aussi offre des possibilités de collaboration et de communication entre les enseignants et les étudiants (Oulmaati, Ezzahri et Samadi, 2017a). Pour Karsenti et Larose (2001), une motivation accrue chez les étudiants, une communication augmentée et améliorée, un accès plus important à l'information et aux connaissances, un enseignement plus efficace et plus individualisé et une plus grande autonomie des étudiants sont des avantages qui pourraient découler d'une intégration des TIC dans le processus d'apprentissage. Les travaux de recherche de Oulmaati, Ezzahri et Samadi (2017b) montrent que les outils de communication soutiennent de nouvelles formes de collaboration et de co-construction des connaissances. En outre, les activités en ligne et les outils technologiques favoriseraient également l'autorégulation et l'autonomie des étudiants (Monsakul, 2008). De plus, pour Rogers (2004) les TIC favorisent un apprentissage plus en profondeur [deeper learning] chez les étudiants universitaires.

Ainsi nous allons répondre dans cette étude à la question principale suivante :

De cette question principale découlent les questions spécifiques ci-après :
Quels sont les réseaux sociaux les plus utilisés par les étudiants ? Quelles sont les raisons qui justifient le choix de ces réseaux sociaux ? Quelles est quantum horaire consacré par les étudiants à leurs apprentissages scolaires ?

L'objectif de cette étude est de déterminer les différents usages que font les étudiants du département socio-anthropologie de l'UAO des réseaux sociaux en période de COVID 19.

La théorie de l'action raisonnée de Fishbein et Ajzen (1975) selon laquelle l'attitude d'une personne envers un comportement serait déterminée par ses croyances envers les conséquences de ce comportement multiplié par son évaluation de ces conséquences. Les croyances sont définies par la probabilité subjective de l'individu sur le fait qu'effectuer un comportement particulier va produire des résultats spécifiques. Ce modèle se base donc sur le postulat que les stimuli externes influencent les attitudes et cela en modifiant la structure des croyances de l'individu. Par ailleurs, l'intention d'effectuer un comportement est également déterminée par les normes subjectives qui sont elles-mêmes déterminées par les croyances normatives d'un individu et par sa motivation à se plier aux normes. Autrement dit, le choix des réseaux sociaux n'est pas fortuit et résulte d'une évaluation des avantages de tel réseau comparativement à tel autre réseau.

II. METHODOLOGIQUE

II.1. Terrain et population de l'étude

Le terrain de cette étude est l'Université Alassane Ouattara (UAO) de Bouaké, ville située au centre de la Côte d'Ivoire et chef-lieu de la région du Gbêkè. Les bases de ce qui deviendra le 20 novembre 1995 « Université de Bouaké » ont été posées en 1992 dans le but de décongestionner l'Université Nationale de Côte d'Ivoire. Cette institution universitaire est installée sur deux sites à savoir le campus 1 qui abrite les UFR SJAG (Droit) et SED (Sciences économiques) et le campus 2 pour l'UFR Communication, Milieu et société (CMS). A ce jour, la population de cette université s'estime à plus de 20000 étudiants, 648 enseignants-chercheurs, 24 chercheurs et 338 personnels administratifs.

Dans le cadre de notre étude notre site de recherche se situera au campus 2 précisément au département de socio-anthropologie.

Le nombre total d'étudiants inscrits dans ce département est de 500 individus tous niveaux confondus. C'est au sein de cette population que nous avons choisi l'échantillon. Deux échantillonnages ont été utilisés de façon complémentaire. Dans un premier temps, il s'agit de l'échantillonnage à choix raisonné qui a consisté à sélectionner tous les étudiants consommateurs réguliers des réseaux sociaux en temps de COVID-19. Ensuite, l'on a procédé un échantillonnage stratifié non proportionnel ; étant donné que cette population se désagrège par niveau. Ainsi, 6 étudiants ont été choisis par niveau ce qui fait au total 30 individus.

II.2. Techniques de recueil et d'analyse des données

Dans le cadre de cette étude, l'observation, la recherche documentaire et de l'entretien semi-directif ont été utilisés. L'observation est une technique qui permet de recueillir des données verbales et surtout non verbales (Arborio,

2007). Elle permet d'expliquer un phénomène à travers la description de comportements, de situations et de faits. Nous avons opté pour l'observation participante qui nous a permis de faire partie du contexte dans lequel nous avons mené notre étude ; ainsi nous avons pu poser des questions aux personnes observées, qui sont les étudiants du département de socio-anthropologie de l'UAO, et constater leurs habitudes d'utilisation des réseaux sociaux.

Quant à la recherche documentaire, elle correspond à l'ensemble d'« actions, méthodes et procédures ayant pour objet de retrouver dans des fonds documentaires les références des documents pertinents » (Association Française de Normalisation (AFNOR), 1993 : 99 cité par Dinet, Rouet et Passerault, 1998). Autrement dit, faire une recherche documentaire, c'est identifier et accéder à des ressources informationnelles qui ont déjà été traitées et éditées (Bibeau et Langlais, 1998). Dans le cadre de notre étude, la recherche documentaire nous a permis de répertorier et de recenser les écrits scientifiques, les archives ayant traités le sujet.

L'entretien, selon Guittet (2008), est une relation de face à face pour rechercher des informations, vérifier les faits, questionner, explorer, expliquer et commenter des idées. Dans le cadre de notre étude nous avons opté pour l'entretien semi-directif qui permet de centrer le discours des enquêtés autour de différents thèmes définis au préalable par le chercheur et consignés dans un guide d'entretien. Ce guide d'entretien est composé de quatre (4) thèmes principaux qui sont : les réseaux sociaux les plus utilisés avant le confinement et en période de confinement, les raisons du choix de ces réseaux sociaux, les facteurs du recours aux réseaux sociaux et le temps passé sur ces réseaux ainsi que les différentes activités sur les réseaux sociaux pendant et après le confinement. Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse qualitative, notamment phénoménologique.

III RESULTATS ET DISCUSSION

III.1. Résultats

III.1.1 Réseaux sociaux les plus utilisés par les étudiants en période de la COVID 19

L'étude a révélé que les étudiants de l'UAO consultent plusieurs réseaux. Voici les réponses de certains participants par rapport aux réseaux sociaux les plus utilisés :

« Moi je vais plus sur WhatsApp parce que là si je vais c'est pour recueillir des informations qui peuvent me servir concernant mes études ... sur Facebook ce n'est pas évidant que j'aïlle là-bas comme ça » (participant # 7 L2).

« Bon actuellement où je suis en train de te parler là c'est WhatsApp, voilà j'utilise plus WhatsApp et Facebook maintenant voilà après

WhatsApp, il y a Facebook, il y a tweeter c'est généralement là c'est les trois là que j'utilise c'est maintenant là que je suis allé sur Telegram mais ça ne m'intéresse pas trop » (Participant # 14 L3).

« Facebook, WhatsApp les deux... dès fois Tik-Tok... YouTube c'est quand on a les données pour souscrire les pass nuits pour télécharger les vidéos qu'on va là-bas » (Participant # 16 L3).

« Bon moi généralement je suis entre Facebook et puis souvent Messenger ouais ! Instagram je suis là-dessus mais où je travail le plus là c'est Facebook et puis WhatsApp... Snapchat j'ai peu de compte... Tweeter j'ai créé aussi mais généralement on dit ça c'est pour les boss, donc si tu n'as pas assez de connaissances qui sont à la hauteur de toi là-bas tu vois ? Hors généralement nous nos amis c'est sur Facebook et WhatsApp » (Participant # 8 L2).

« Si je veux faire un classement bah YouTube en première position ; WhatsApp en deuxième position et Facebook en troisième position » (Participant # 19 M1).

Le diagramme ci-dessous nous illustre les réseaux sociaux préférés des participants à cette enquête.

Réseaux sociaux préférés des étudiants

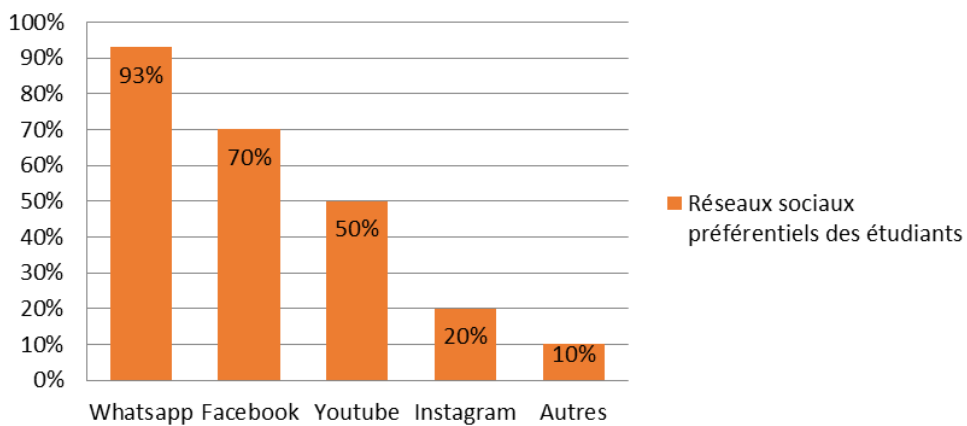


Figure 1 : Réseaux sociaux préférés des étudiants

Source : données de l'enquête

Ce diagramme permet d'affirmer que WhatsApp (90%), Facebook (70%), et YouTube (50%), autre à savoir Télégramme, Tweeter, Snapchat (10%) sont les réseaux préférés des étudiants.

III.2. Raisons du choix de ces réseaux sociaux

Plusieurs raisons sont évoquées pour donner les motifs d'augmentation du temps passé sur les réseaux sociaux : le contact des amis partis dans une autre ville ou dans une autre région, les études, le suivi de l'actualité sur la COVID-19 à cause de l'anxiété et le stress engendré par cette pandémie et l'ennui.

Voici quelques verbatims qui illustrent ces raisons :

« Tu t'ennuie parce que même en venant... et puis à partir de 21H il y a couvre-feu, tu es à la maison tu n'as pas télé chez toi tu es seul là-bas tu vas causer avec qui, tu ne peux pas dormir tout le temps aussi ...donc normalement je passais beaucoup plus de temps sur les réseaux sociaux voilà » (Participant # 15 L3).

« Oui oui c'est normal puisque pendant cette période là je ne pouvais pas sortir pour aller vaquer à mes occupations c'est le téléphone qui est là ...et puis je ne partais pas au travail comme ça donc forcément ça augmenté...et là je pouvais aller jusqu'à trois heures » (Participant # 8 L2).

« Hum oui ça a changé un peu... vu la situation que ça concernait pas uniquement notre pays donc je regardais les vidéos qui ne parlait pas forcément de notre pays la cote d'ivoire donc vu cette situation c'est normal que je perds plus de temps sur YouTube pour pouvoir regarder les vidéos... pour les autres réseaux c'était pareil je mettais plus de temps » (Participant # 19 M1).

III.3. Facteurs du recours aux réseaux sociaux

Facteurs liés à la fermeture de l'université

La crise a entraîné entre autres mesure le recours aux réseaux sociaux chez plusieurs étudiants interrogés. Pour se prémunir des incidences psychoaffectives, de l'isolement occasionné par les fermetures des campus, les réseaux sociaux étaient de bon canaux d'échange et de distraction.

C'est ce que révèle la participante 1 de la Licence 1 :

« Oui oui ça eu un impact je me connectais plus que d'habitude, je causais plus avec mes amis puisque le campus était fermé on n'arrivait pas à se voir physiquement d'autres aussi avaient voyagé, donc c'est sur les réseaux sociaux qu'on communiquait plus » (participant # 1 L1).

C'est dans cette optique que converge cet autre étudiant de la licence 2 quand il affirme :

« la communication se faisait via les réseaux sociaux comme je l'ai dit, mais plus je dirai avec WhatsApp puisque euh le site était fermé il y a des gens qui étaient rentrés en famille donc pour avoir des

informations pour avoir de ces nouvelles comment est-ce que tu vas avec la maladie donc on faisait ça avec les réseaux sociaux » (participant # 7 L2).

Les facteurs liés à la fermeture de l'Université Alassane Ouattara sont évoqués par les utilisateurs de réseaux sociaux de la première année à la cinquième. Toutefois, l'étude a révélé que certains étudiants ont, à contrario confié que la fermeture du campus a eu l'effet inverse sur leur usage des réseaux sociaux. Ceux-ci soutiennent qu'ils utilisaient moins les réseaux sociaux durant cette période. Ces participants ont déclaré avoir effectué des voyages dans des zones où la couverture réseau était très faible ; les empêchant ainsi d'être plus présent sur les réseaux sociaux. Voici les affirmations qui l'illustrent :

« la fermeture du campus ? Bon c'est vrai ça eu un impact sur eux ! Bon la communication entre mes condisciples puisque j'ai été au village où là-bas même le réseau pour appeler ce n'était pas facile d'avoir le réseau donc vraiment moi les réseaux sociaux je me connectais pas comme ça » (Participant # 26 M2).

« euh depuis que je suis au campus ici pour me connecter j'utilisais notre wifi, notre wifi gratuit voilà donc quand il ont fermé les euh les la cité voilà je me suis retrouvé au village avec mes parents du coup je n'ai plus accès à mon wifi voilà donc au contraire ça diminuer ça n'a pas intensifier ça réduit le coût d'utilisation des réseaux sociaux... donc je ne pouvais pas acheter connexion chaque jour 500f 200f 300f pour faire non je dois manger quand même ... voilà donc c'est difficile il faut se débrouiller pour manger et puis tu vas prendre ton argent pour faire ces genre de choses-là c'est pas c'est pas facile » (Participant # 27 M2).

Moyen de protection contre l'anxiété

L'amplification des informations autour de la COVID-19 par les médias a plongé les étudiants dans une situation d'anxiété. C'est ce que révèle cet étudiant :

« Oui en tous cas au début là moi j'avais peur sincèrement à cause de tout ce que les gens disaient à la télévision. La progression rapide du virus et surtout le nombre de décès m'ont vraiment inquiété. Donc on parlait sur les réseaux sociaux pour mieux s'informer afin de savoir comment éviter la maladie en appliquant les mesures barrières correctement » (Participant # 15 M1).

« La peur du COVID-19 il faut dire que dans les débuts quand on parlait de signe de la maladie parce que on dit quand tu as le corps chaud. Une fois même j'avais le corps chaud parce que quand j'étais

partir pour des entraînements avec les clubs là donc avec le déplacement Yopougon Abobo, quitter Yopougon Abobo aller-retour c'était fatigant donc quand on a stoppé un le corps qui devait se reposer avant de reprendre j'avais commencé à sentir et le corps chaud et puis avec leur question de COVID qui commence par le corps chaud et autre là je me suis fait des idées ce qui faisais que je me voyais faire la maladie... voilà je me voyais faire la maladie donc du coup une peur en moi s'est installé, j'avais peur des conséquences... et puis un moment j'étais là un jour et je dis attend ! Qu'est ce qui ne va pas ? Attend je vais arrêter de penser à tout ça là. Et puis quand j'ai arrêté de penser j'ai repris mes esprits le lendemain, j'ai pris deux paracétamols étant donné que je chauffais c'est ma tête voilà j'ai pris deux paracétamols ... et puis voilà c'est parti » (Participant # 28 M2).

Ainsi, les réseaux sociaux ont constitué pour d'autres un remède, un moyen d'évasion face aux effets psychosociaux de la COVID-19 :

« Les réseaux sociaux nous permettait de penser à autre chose aussi parce que quand tu penses à coronavirus vrai vrai là ça faisait peur hein ! on pensait que les gens allaient mourir du jour au lendemain donc euh voilà on partait plus là-bas pour se divertir pour penser à autre chose » (Participant # 20 M1).

Enfin, les réseaux sociaux étaient un moyen pour accéder à l'information supposée vraie pour se donner bonne morale.

« Je partais sur Facebook YouTube ou bien Google pour m'informer de la situation, en tout cas je m'informais beaucoup sur COVID-19 ».

Pour cet autre enquêté, les contradictions autour des informations offraient aux consommateurs des réseaux sociaux l'opportunité de vérifier ses sources et distinguer les bonnes informations des fakes news :

« Ce que les gens disent sur les télévisions là les gens remettent ça sur les réseaux sociaux et puis les gens recommandent ça. Les différents commentaires sur les réseaux sociaux te permettent de te faire ton opinion afin de faire face à cette maladie »

III.4. Temps consacré par les étudiants à leurs apprentissages avant la pandémie

Le temps d'activité de chaque participant sur les réseaux sociaux par jour se situe dans les intervalles de [0-1[; [1-3[; [3-6[; [6-8]. En Licence 1, un participant sur six admet utiliser les réseaux sociaux moins d'une heure par jour, trois participants estiment utiliser les réseaux sociaux dans un intervalle de temps de trois à six heures et seulement deux participants utilisent les

réseaux sociaux entre six et huit heures. En Licence 2, seulement un participant sur six a utilisé les réseaux sociaux moins d'une heure par jour, quatre participants sur six l'ont fait dans un intervalle de temps de trois à six heures et seulement un participant sur six entre six et huit heures. En Licence 3, trois participants sur six admettent utiliser les réseaux sociaux moins d'une heure par jour, un participant sur six dans un intervalle de temps d'une à trois heures, un participant sur six entre trois et six heures et seulement un participant sur six entre six et huit heures. En Master 1, deux participants sur six ont utilisé les réseaux sociaux moins d'une heure par jour, trois participants sur six dans un intervalle de temps d'une à trois heures, un participant sur six entre six et huit heures. En Master 2, quatre participants sur six les ont utilisés moins d'une heure par jour, un participant sur six dans un intervalle de temps d'un à trois heures et seulement un participant sur six entre trois et six heures.

Temps en moyenne passé sur les réseaux sociaux par les participants avant la pandémie

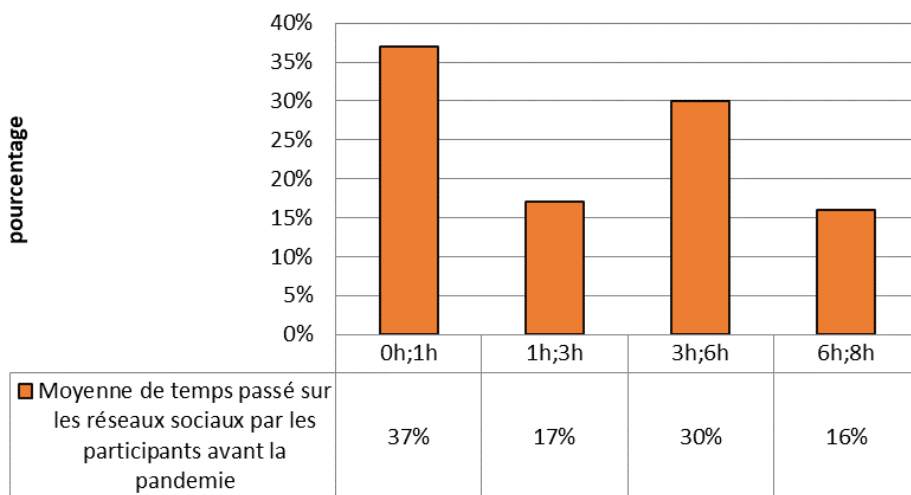


Figure 2 : Temps en moyenne passé sur les réseaux sociaux par les participants avant la pandémie Source : données de l'enquête

La figure 2 révèle que 37% des participants font moins d'une heure sur les réseaux sociaux soit 11 participants sur 30 ; environ 17% font entre une et trois heures sur les réseaux sociaux soit un total de 5 participants ; 30% des participants passent en moyenne trois à six heures sur les réseaux sociaux ; 16% des participants sont présents sur les réseaux sociaux en moyenne six à huit heures de temps.

III.5. Différentes activités initiées par les étudiants sur les réseaux sociaux au début de la pandémie et à la reprise des cours

Le tableau 1 en dessous indique les pourcentages des différentes activités initiées par les étudiants sur les réseaux sociaux selon deux (2) périodes bien définies qui sont au début de la crise sanitaire et à la reprise des cours.

Tableau 1 : Répartition des activités sur les réseaux sociaux par les étudiants selon la période

PERIODE	Temps T1 (Début de la crise de la COVID-19)	Temps T2 (Reprise des cours)
ACTIVITE		
ETUDE	17%	40%
INFORMATION	70%	60%
LOISIR ET DISTRACTION	87%	83%
ACTIVITES COMMERCIALES	10%	23%

Source : données de l'enquête

Après analyse des données collectées sur le terrain nous avons pu établir une répartition d'activité sur les réseaux sociaux par les étudiants selon des périodes bien définies. Tout d'abord au début de la crise nous avons constaté que seulement 17% des étudiants interrogés, utilisaient les réseaux sociaux pour les études. 70% d'entre eux, se rendent sur les plateformes des réseaux sociaux pour s'informer. Et environ 87% des participants affirment utiliser les réseaux sociaux comme outil de loisir et de distraction. Ensuite lors de la reprise des cours nous avons remarqués que 40% des participants ont affirmés utiliser les réseaux sociaux pour les études, soit une augmentation de 23%. 60% des participants ont utilisé les réseaux sociaux pour s'informer soit une baisse de 10%. 83% d'entre eux ont déclaré les avoir utilisés pour le loisir et la distraction, soit une baisse de 4%. En revanche, le volume horaire consacré à l'activité commerciale est passé du simple (10%) au double (23%). Il ressort de ce tableau que le temps d'utilisation le plus faible est celui consacré aux études. Les verbatims suivants viennent étayer les données du tableau :

« À vrai dire c'est en période de COVID-19 que j'ai commencé à vraiment m'intéresser à l'actualité ivoirienne sinon avant la période de COVID-19 bon c'était rare ; c'était juste pour le divertissement...maintenant c'est en période de COVID que j'ai voulu voir comment ça se passait et tout donc j'ai commencé à m'abonner à certaine page... je causais beaucoup sur WhatsApp et je m'informais sur tweeter » (Participant # 2 L1).

« Il y avait des groupes qui ont été créé pour permettre aux étudiants de la Licence 1, bon avec la situation du corona bon ! On va dire que

*on a été une génération sacrifiée et donc pour palier à ce problème, on a créé un groupe avec nos devancier appelé **CONFINETYPE** où là-bas ils répondaient à toute nos questions qu'on se posait ça c'était sur WhatsApp voilà et c'est pendant toute la période de confinement là qu'il le faisait mais une fois qu'ils ont arrêté le confinement il on aussi mit fin à ce groupe, si je peux dire ça comme ça... Ils se chargeaient de nous instruire, de nous enseigner puisqu'on venais de rentrer et vous voyez qu'une semaine après il y eu le confinement donc pour ne pas qu'on rentre définitivement en brousse ils ont créé ce groupe » (Participant # 2 L1)*

« Aussi avec l'arrivé de la COVID -19 souvent aussi je partais là-bas pour avoir un peu d'information puisque sur Facebook puisque le ministère a sa page avec la venue du COVID -19. Donc souvent on va là-bas pour s'imprégner de la réalité de la situation en Côte d'Ivoire » (Participant # 19 M1).

« Pendant la période de la COVID, je me connectais plus pour avoir des informations sur la question de la pandémie. Je me connectais pour avoir le minimum si je peux dire ça sur la maladie pour que demain si on me demande qu'est-ce que tu sais sur la COVID, je puisse un peu expliquer. Certes on donne des informations à la télé, mais ce n'est pas toutes les informations qu'on donne à la télé il y a des informations qu'on donne sur les réseaux sociaux...donc je me connectais plus sur les réseaux sociaux par rapport à cela » (Participant # 7 L2).

« Il faut dire que moi j'ai appris, c'est-à-dire que pendant ce temps qu'il y a eu la pandémie j'ai vu des façons de pouvoir utiliser les réseaux sociaux pour commercialiser par exemple certains articles il y avait certains commerçants aussi qui n'arrivaient pas à sortir pour vendre certains articles, j'ai vu qu'à travers les réseaux sociaux, j'arrivais facilement à faire la publicité la promotion de ces articles et donc moi c'est à partir de là que j'ai eu l'idée de rentrer aussi dans cette danse là pour aussi ,parce moi aussi je vends du Garba hein !... Je voulais un peu moderniser ça, rendre ça un peu industrielle je voulais à partir de mon WhatsApp faire des publications ... parce que j'ai vu que bon s'il arrive un moment où on n'arrive plus à sortir les réseaux sociaux sont une alternative pour pérenniser mon commerce » (Participant # 22 M1).

Discussion

L'objectif de cette étude est de déterminer les différents usages que font les étudiants du département de socio-anthropologie de l'UAO des réseaux sociaux en période de COVID-19. Les principaux résultats de l'étude

rèvent que les réseaux préférentiels des étudiants sont WhatsApp (90%) suivi de Facebook (70%), et YouTube (50%) pour faire face aux effets psychosociaux de la crise sanitaire COVID-19. Ces résultats concordent avec les études de Nikiema (2013) qui énumèrent les usages les plus courants de l'Internet par le jeune public que sont la navigation sur les réseaux sociaux (Facebook, Twitter, Viadeo, LinkedIn...), les messageries instantanées, les blogs, les jeux en réseaux, etc. En ce qui concerne le temps utilisé sur les réseaux sociaux, il ressort de nos investigations que les étudiants consacrent peu de temps aux études qu'à d'autres activités comme la recherche des informations, les loisirs et la distraction ainsi que les activités commerciales. En outre, la majorité des participants ont déclarés passer plus de temps sur WhatsApp soit en moyenne trois à cinq heures par jour, parfois même toute la journée lorsque ceux-ci n'ont rien à faire, pour communiquer avec leurs amis. Sur Facebook leur passage était moins mais lorsqu'ils l'utilisaient, c'était pour la grande majorité soit pour s'informer ou se divertir; leur temps de présence ne dépassant pas généralement trente minutes. Contre toute attente, ces résultats montrent que YouTube n'enregistre que très peu de participants abonnés à ce réseau social mais dont les chiffres concernant la durée d'utilisation sont très élevés dépassant même parfois le temps d'utilisation de certains abonnés sur WhatsApp. Telegram fait partie des réseaux sociaux les moins utilisés par les étudiants interrogés car méconnus par ceux-ci. Il faut signaler que le temps accordé aux études sur les réseaux sociaux par les étudiants est faible que le temps consacré aux autres activités. Les étudiants y vont dans ce cadre des études de groupes sur WhatsApp ou pour demander de l'aide à leurs condisciples, mais également pour regarder des vidéos et des conférences sur YouTube. Aussi les étudiants passant plus de temps sur les réseaux sociaux sont en grande majorité ceux de la première année. Ces résultats coïncident avec ceux de Alhedaithy et Almobarraz, 2017 ; Hamdani, 2019 ; Manca et Ranieri, 2016 ; Roblyer, McDaniel, Webb, Herman et Witty, 2010 qui mettent en évidence le fait que les apprenants aient plus recours réseaux sociaux dans le processus E/A comparativement à leurs enseignants. Mais, ils sont distants de la position défendue par Delaunay-Téterel, 2010 et Metton-Gayon (2009) et Martin, (2004) qui affirment que les TIC et les réseaux sociaux sont un cadre de socialisation et d'émancipation à travers l'attachement à un groupe ou une bande donnée.

Conclusion

La crise sanitaire COVID-19 qu'a connu le monde et par ricochet, notre pays a eu une incidence majeure sur le déroulement du système éducatif. Cette situation a permis l'accroissement du recours aux TIC et aux réseaux sociaux comme alternative et outils pédagogiques dans l'apprentissage universitaire. L'objectif de cette recherche est principalement d'analyser la

manière dont les étudiants utilisent les réseaux sociaux en période de COVID-19 et plus spécifiquement identifier les différents réseaux sociaux utilisés par les étudiants ainsi que les raisons de leur utilisation et d'examiner les activités menées sur chaque type de réseau social. Les résultats de notre étude nous révèlent que les principaux réseaux sociaux utilisés par les étudiants sont : WhatsApp ; Facebook et Telegram ; aussi utilisent à des fins d'apprentissage, pour le divertissement et pour communiquer avec leurs camarades ; de plus, la durée sur les réseaux sociaux varie selon les réseaux et le type d'activité. Face à cette résurgence de l'usage des réseaux sociaux dans l'univers des étudiants, ne serait-il pas indispensable d'inclure dans leur maquette un module sur ces réseaux sociaux afin de les aider à mieux en tirer profit ?

References:

1. Alhedaihy, H. et Almobarraz, A. (2017). *Adoption of Social Networks within Academic Context: A Diffusion of Innovation Approach*. In: International Journal of Computer and Information Technology, 06 (03), (174-183).
2. Anti Partey, P. (2020). *L'impact du COVID-19 et d'autres épidémies de maladies infectieuses sur les étudiants internationaux*. Institute for Education Studies. Disponible en ligne à l'adresse <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/limpact-du-covid-19-et-dautres-epidemies-de-maladies-infectieuses-sur-les-etudiants>. Consulté le 20/05/2021 à 15h.
3. Arborio, A.-M. (2007). *L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier*. In: Recherche en soins infirmiers, 3 (90), (26 - 34).
4. Bibeau, R. et Langlais, P. (1998). *La bibliothèque scolaire et Internet*. Québec français, 110, (104–106).
5. Bruillard, E. (2006). Éditorial. In: *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*. Forum de Discussion en Education, 13, (235-254).
6. Buckley, C. A., Pitt, E., Norton, B. et Owens, T. (2010). *Students approaches to study, conceptions of learning and judgments about the value of networked technologies*. Active Learning in Higher Education, 11, (55-65).
7. Delaunay-Téterel, H. (2010). *L'affichage public des amitiés Le blog au lycée*. In: *Ethnologie française* 1 (40).
8. Depover, Ch., Strebelle, A. (1997). *Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'introduction des TIC dans le processus éducatif*. Luc-Olivier Pochon & Alex Blanchet. *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration*. In : IRDP (73-98).

9. Dauphin, F. (2012). «Culture et pratiques numériques juvéniles: Quels usages pour quelles compétences?». *Questions Vives*, 7 (17), |-1, (37-52).
10. Dinet, J., Rouet, J-Fr. et Passerault, J-M. (1998). *Les “ nouveaux outils ” de recherche documentaire sont-ils compatibles avec les stratégies cognitives des élèves ?*. Quatrième colloque ”Hypermédias et Apprentissages”. Poitiers (149-162).
11. Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
12. Fluckiger, C. (2008). «L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves». In: *Revue française de pédagogie*, 163, (51-61).
13. Glasman, D. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école (15).
14. Guittet, A. (2008). *L'entretien : techniques et pratiques*. 7^{ème} Edition. Paris : Armand Colin.
15. Hamdani, M. (2019). *Technology Acceptance in the Use of Social Networks by Teachers and Employees of Education Offices in Ahwaz*. In: *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 18 (1), (13).
16. Institut de Statistique de l'UNESCO (2010). *Guide de mesure pour l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation*. Montréal, Québec: ISU (Institut de Statistique de l'UNESCO).
17. Inter Agency Standing Committee [IASC]. (2020). *Interim Briefing Note Addressing Mental Health and Psychosocial Aspects of COVID-19 Outbreak*. In: Reference Group on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. IASC: Geneva.
18. Karsenti, T., et Larose, F. (2001). *Les TIC au cœur des pédagogies universitaires : diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
19. Lajarge, É., Debiève, H., Nicolle, Z. (2013). *Santé publique: En 12 notions*. Paris: Dunod.
20. Lévy, P. (1997). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris : La Découverte/Poche. Essais.
21. Manca, S. et Ranieri, M. (2016). *Facebook and the others. Potentials and obstacles of Social Media for teaching in higher education*. In: *Computers & Education*, 95, (216-230).
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.012>, consulté le 8 juillet 2020 à 15h.

22. Martin, O. (2004). *L'internet des 10-20 ans. Une ressource pour une communication autonome*. In: Lavoisier « réseaux », 1 (123), (25 - 58).
23. Metton- Gayon, C. (2009). *Les adolescents, leur téléphone et Internet. « Tu viens sur MSN? »* Paris L'Harmattan.
24. Moatti, D. (2010). *Le numérique éducatif (1977-2009). 30 ans d'un imaginaire pédagogique officiel*. Dijon: Éditions Universitaires de Dijon, coll. Sociétés.
25. Monsakul, J. (2008). *A research synthesis of instructional technology in higher education*. In: K. McFerrin et al. (dir.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education (SITE) International Conference 2008* (2134-2139). Chesapeake, VA : Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
26. Nikiema, A. K. (2013). *Utilisation des TIC : les dangers encourus par les jeunes apprenants, selon un spécialiste*. Publié le samedi 23 novembre 2013. In : Le Quotidien. Disponible en ligne à l'adresse <http://news.aouaga.com/h/17557.html>. Consulté le 10/03/2021 à 10H45.
27. Oulmaati, K., Ezzahri, S., & Samadi, K. (2017a). *Impact des outils de communication intégrés à la plate-forme e-learning « minassati » sur l'activité d'apprentissage: Perceptions des étudiants inscrits en Histoire et Civilisation à l'université Abdelmalek Essaadi*. EpiNet, (194).
28. Oulmaati, K., Ezzahri, S., et Samadi, K. (2017b). *Impact des outils de communication intégrés à la plate-forme e-learning « minassati » sur l'activité d'apprentissage : Perceptions des étudiants inscrits en Histoire et Civilisation à l'université Abdelmalek Essaadi*. EpiNet, (194).
29. Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*. Paris : Edition autrement – (mutations)
30. Raby, C., Karsenti, T., Meunier, H. & Villeneuve, S. (2011). *Usage des TIC en pédagogie universitaire : point de vue des étudiants*. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education, 8 (3), (6–19).
31. Roblyer, M. D., McDaniel, M., Webb, M., Herman, J. et Witty, J. V. (2010). *Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites*. The Internet and Higher Education, 13 (3), (134-140). <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.03.002>, consulté le 8 juillet 2020 à 11h.

32. Rogers, G. (2004). *History, learning technology and student achievement: Making the difference?* Active Learning in Higher Education, 5 (3), (232-247).
33. Rogers, P. L. (2001). *Traditions to transformations: The forced evolution of higher education.* AACE (Association for the Advancement of Computing in Education) Journal 9 (1), (47-60).
34. Saunders, G., & Klemming, F. (2003). *Integrating Technology into a Traditional Learning Environment Reasons for and Risks of Success.* In: Active Learning in Higher Education 4, (74-86).
35. World Health Organization [WHO]. (2020). *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak* 18 March 2020. New York: WHO.



ESJ Social Sciences

Effets des dépenses publiques d'éducation, la fiscalité et la corruption sur la croissance économique en Afrique de l'ouest : une analyse empirique sur données de panel

Thierno Ndao Guèye

UFR Sciences Économiques et de Gestion
Université Assane Seck de Ziguinchor, Sénégal

[Doi:10.19044/esj.2021.v17n38p160](https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n38p160)

Submitted: 20 September 2021
Accepted: 13 November 2021
Published: 30 November 2021

Copyright 2021 Author(s)
Under Creative Commons BY-NC-ND
4.0 OPEN ACCESS

Cite As:

Guèye T.N. (2021). *Effets des dépenses publiques d'éducation, la fiscalité et la corruption sur la croissance économique en Afrique de l'ouest : une analyse empirique sur données de panel*. European Scientific Journal, ESJ, 17 (38), 160.

<https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n38p160>

Résumé

Dans cette étude, nous examinons empiriquement les effets des dépenses publiques d'éducation, la fiscalité et la corruption sur la croissance économique par habitant à long terme à partir de modèles économétriques des données de panel de 10 pays d'Afrique de l'ouest sur la période 2004-2020. D'abord, nos résultats montrent qu'il existe une relation positive et significative entre les dépenses publiques d'éducation retardées de 5 ans et la croissance économique par habitant. En effet, une augmentation de 1% des dépenses publiques d'éducation entraînerait une hausse moyenne de 0,42% du taux de croissance économique. Tous les gouvernements de l'Afrique occidentale veulent atteindre les objectifs de l'éducation pour tous. Cette extension ne pourrait pas se réaliser sans une augmentation des dépenses publiques. Parallèlement, suivant l'approche de l'équivalence ricardienne, les sources de financement de l'éducation, telles que les impôts et les dettes publiques, agissent négativement sur la croissance économique. Ensuite, la corruption, en affectant significativement la croissance économique, entraîne des pertes importantes de recettes fiscales. Ce qui gangrène l'efficacité des efforts de financement des politiques publiques d'éducation. Enfin, dans le cadre scolaire global, seul le taux de scolarisation aux études supérieures exerce un effet réellement significatif sur la croissance à long terme. Ce résultat est d'une grande portée, car la forte tertiarisation des économies de ces

pays est accompagnée d'un secteur informel occupant une place très importante et marginalement pris en compte dans le calcul du PIB.

Mots clés : Dépenses publiques d'éducation, fiscalité, corruption, croissance économique, Afrique de l'ouest, données de panel

Effects of Public Education Spending, Taxation, and Corruption on Economic Growth in West Africa: An Empirical Panel Data Analysis

Thierno Ndao Guèye

UFR Sciences Économiques et de Gestion
Université Assane Seck de Ziguinchor, Sénégal

Abstract

In this study, we empirically examine the effects of public education spending, taxation and corruption on long-term per capita economic growth using econometric models of panel data from 10 West African countries on the period 2004-2020. First, our results show that there is a positive and significant relationship between public education spending delayed by 5 years and per capita economic growth. Indeed, a 1% increase in public education spending would lead to an average 0.42% increase in the rate of economic growth. All governments in West Africa want to achieve education for all goals. This extension could not be achieved without an increase in public spending. At the same time, following the Ricardian equivalence approach, the sources of financing of education, such as taxes and public debt, act negatively on economic growth. Second, corruption, by significantly affecting economic growth, leads to significant losses in tax revenue. This undermines the effectiveness of efforts to fund public education policies. Finally, within the overall educational framework, only the rate of enrollment in higher education has a truly significant effect on long-term growth. This result is far-reaching, because the strong tertiarization of the economies of these countries is accompanied by an informal sector occupying a very important place and marginally taken into account in the calculation of the GDP.

Keywords: Public expenditure on education, economic growth, taxation, corruption, West Africa, panel data

Introduction

Les gouvernements du monde entier ont reconnu l'effet positif de l'éducation sur le développement économique. L'éducation permet de lutter contre la pauvreté, d'augmenter la productivité et le revenu individuel, trois facteurs essentiels dans tout processus de développement d'un pays. C'est pourquoi, la Déclaration d'Incheon adoptée en 2015 recommande que les pouvoirs publics consacrent 4% à 6% de leur PIB et/ou au moins 15% à 20% du montant total de leurs dépenses publiques à l'éducation, en mettant l'accent sur l'éducation de base (Note d'orientation 2018, Partenariat mondial pour l'éducation, GPE). Malheureusement, le contexte actuel est marqué par une crise réelle de financement de l'éducation et des difficultés pour les gouvernements à mobiliser des ressources publiques internes. En 2020, les dépenses publiques médianes des États pour l'éducation représentent 13,8% des dépenses publiques (Rapport mondial de suivi de l'éducation 2020, UNESCO). Depuis 2005, nous assistons à une baisse régulière et significative de l'assistance des bailleurs bilatéraux à l'éducation de base en Afrique. Selon la Banque Mondiale (2020d), le total des engagements pour le financement du secteur de l'éducation en Afrique de l'ouest est estimé à 427 millions \$US en 2020 contre 164 millions \$US en 2021. Toutefois, la baisse graduelle des ressources pour financer les dépenses d'éducation est accompagnée d'une certaine disparité dans sa répartition. Dans les pays d'Amérique du Nord et d'Europe, les dépenses par élève dans le primaire sont équivalentes à celles de l'enseignement supérieur. En Afrique subsaharienne, non seulement les trois objectifs¹ quantifiables de l'Éducation Pour Tous (EPT) ne sont pas atteints, mais les dépenses par élève sont parfois dix fois plus élevées dans le supérieur que dans le primaire. En plus, dans ces pays, le secteur de l'éducation constitue le premier ou le deuxième poste budgétaire du gouvernement et souvent la corruption affecte l'allocation des ressources.

Les problématiques sur les dépenses d'éducation ont toujours constitué un terreau fertile pour de nombreux chercheurs dans le monde. Beaucoup de travaux de recherche sur la croissance endogène ont abordé les relations entre les dépenses d'éducation, accumulation de capital humain et la croissance économique à long terme (Lucas, 1988 ; Mankiw et *al.*, 1992 ; Romer, 1990 ; Siggel, 2000 et 2001, etc.). Selon Diebolt (2000), d'une part, les dépenses d'éducation ont un impact sur la croissance économique et, d'autre part, l'éducation est elle-même un investissement soutenu par la croissance. Blankenau et *al.* (2004 et 2007) ont montré dans une étude empirique que la relation entre les dépenses publiques d'éducation et la croissance n'est pas monotone. Elle dépend du niveau des dépenses publiques, de la structure

¹ Les trois objectifs quantifiables de l'Éducation Pour Tous (EPT) sont : l'éducation primaire universelle, la parité entre sexe et l'alphabétisation.

fiscale et des paramètres des technologies de production. Edeh et *al.* (2018) considèrent, sur la période 1999-2017, que les dépenses d'éducation n'ont pas d'effets significatifs sur le niveau de la pauvreté au Nigéria. Touré D. (2020) montre que l'enseignement supérieur ivoirien a un effet négatif et significatif sur la croissance économique aussi bien à court terme qu'à long terme. Par ailleurs, l'étude réalisée par Reinikka et Svensson (2004) a montré de facto que, dans certains pays en développement, il existe un lien positif entre le niveau élevé de la corruption et les échecs des politiques publiques d'éducation. Cependant, force est de constater que la plupart des modèles où la croissance économique est alimentée par les dépenses publiques d'éducation, une relation non monotone est trouvée entre les deux variables. Mais, aussi, le fait que les dépenses publiques d'éducation agissent positivement sur la croissance économique, tandis que les impôts la ralentissent, constitue toujours une zone d'ombre. Toutefois, le principe de l'équivalence ricardienne stipule que l'impôt et le déficit public génèrent les mêmes conséquences économiques, neutralisant de fait la relance escomptée d'un programme de dépenses publiques. Par ailleurs, les études empiriques sur les effets des dépenses publiques d'éducation sur la croissance économique ne contrôlent pas, de façon explicite, le mode de financement et les canaux de transmission de la corruption.

C'est la raison pour laquelle en connaissant le poids que représente la corruption dans les administrations publiques des pays en développement, il devient stratégique d'intégrer cette variable dans l'analyse des effets des dépenses publiques d'éducation et de la fiscalité sur la croissance économique afin de mieux comprendre les échecs des politiques publiques d'éducation. Les pays d'Afrique subsaharienne regroupent relativement les mêmes caractéristiques en matière de résultats et de politique d'éducation : un faible niveau de leur stock de capital humain et de scolarisation, un taux élevé d'analphabétisme, une faible proportion des ressources allouées à l'éducation, des dépenses publiques d'éducation inefficaces. De ce fait, l'objectif de cet article est d'étudier, à partir de modèles économétriques des données de panel de dix (10) pays d'Afrique de l'ouest sur la période 2004-2020, les effets des dépenses publiques d'éducation et de la fiscalité sur la croissance économique à partir d'un modèle théorique où, d'un côté, ces dépenses jouent un rôle pivot et, de l'autre, la pression fiscale pourrait créer des distorsions dans l'affectation des ressources.

La suite de l'article s'organise de la manière suivante. D'abord, la section 01 expose la revue empirique de la relation entre les dépenses publiques d'éducation, la fiscalité et la croissance économique. Puis, la section 02 traduit une analyse descriptive des systèmes d'éducation, du financement interne de l'éducation et des effets de la corruption en Afrique occidentale. Par la suite, la section 03 met en exergue la spécification du modèle

économétrique. Enfin, la section 04 aborde les estimations du modèle, l'interprétation des résultats et les discussions.

1. La revue empirique de la relation dépenses publiques d'éducation, fiscalité et croissance économie

Elle retient principalement deux approches, l'une purement économétrique et l'autre basée sur des modèles d'équilibre général. Les travaux de Charlot (1997) analysent les liens entre éducation et croissance d'un panel de 125 pays sur la période de 1970-1990. Dans son approche, elle construit une typologie de pays en fonction de l'efficacité de leur système éducatif. Les résultats indiquent que le niveau d'éducation influence positivement le revenu par tête. En effet, la relation entre l'éducation et la croissance économique dépend à la fois du niveau initial de développement du pays et de la qualité de son système éducatif. Autrement dit, dans les pays développés, il faut un certain niveau d'études (apparemment trois années d'études) pour que l'éducation ait des rendements croissants. Alors que dans les pays sous-développés, les niveaux d'éducation et de développement économique sont insuffisants pour créer les conditions d'une mise en valeur du capital humain. Cette analyse constitue un argument de taille visant à inciter les pays en développement à investir davantage dans l'éducation. Dans un autre registre, Herrera (1998) étudie la relation des dépenses publiques d'éducation et la croissance économique en utilisant un modèle convexe d'équilibre général. Les résultats de leurs estimations valident l'existence d'un impact positif des dépenses publiques d'éducation sur la croissance économique à long terme. Blankenau W. F. and Simpson S. B. (2004), en utilisant la méthode d'équilibre général calculable, montrent que la relation des dépenses publiques d'éducation avec la croissance dépend du niveau de ces dépenses, de la structure fiscale et des paramètres des technologies de production. Blankenau W. F. (2005) analyse les effets des dépenses publiques d'éducation dans l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire sur la croissance économique. Il considère que le gouvernement utilise les recettes fiscales pour assurer la qualité de l'enseignement de la maternelle au collège et pour subventionner les frais de scolarité à l'université. Cette subvention n'est possible que si les dépenses publiques d'éducation dans l'enseignement primaire et secondaire dépassent une certaine valeur critique. Ainsi, puisque le capital humain est accumulé grâce à l'enseignement obligatoire de la maternelle au collège, l'augmentation des dépenses d'éducation pourrait avoir effet sur la croissance que lorsqu'une plus grande partie de ces dépenses subventionne les frais de scolarité à l'université. Blankenau et al. (2007) montrent qu'il existe une relation positive entre dépenses publiques d'éducation et croissance économique des pays développés. Cependant, ce lien est sensible aux effets négatifs d'une forte et croissante pression fiscale.

Les distorsions que pourrait engendrer la pression fiscale peuvent créer des incidences sur l'affectation des ressources. Decaluwé et Maisonnave (2010), en utilisant la méthode d'équilibre général calculable en dynamique séquentielle, analysent à la fois l'impact d'une réforme pro-éducation sur les ménages sud-africains et sur le marché du travail. Leur modèle prend en compte, d'une part, les spécificités du marché du travail en fonction du niveau de qualification (non qualifié, moyennement qualifié, qualifié) et de la race (African, Coloured, Indian et White) et, d'autre part, le comportement des étudiants (abandon, réussite, redoublement). Leurs résultats montrent qu'à court terme, une augmentation des dépenses publiques d'éducation entraînerait une amélioration du comportement des étudiants qui redoublent et abandonnent sans que les revenus des ménages augmentent. Alors qu'à long terme, l'offre de travail qualifié augmenterait de manière inadéquate et finirait par créer du chômage. Cette situation pousserait le gouvernement à chercher à augmenter ses revenus en introduisant une taxe supplémentaire sur le revenu des ménages pour financer la politique éducative. Ce qui entraînerait une détérioration de la consommation des ménages et une baisse de l'activité économique. Coulibaly M. (2013) étudie l'impact des dépenses publiques d'éducation sur la croissance économique en Côte-d'Ivoire à partir d'un modèle à correction d'erreurs sur des données de la période 1970- 2005. Ses résultats montrent qu'une augmentation de 1% des taux de croissance de la FBCF et des dépenses d'éducation entraînerait des hausses respectives de 0,17% et de 5,8% du taux de croissance économique. Sow (2013), en utilisant la méthode des moindres carrés ordinaires (MCO) et l'approche par la frontière stochastique de production, a abouti aux résultats selon lesquels l'éducation produit un effet positif sur la croissance économique du Sénégal, à travers l'impact positif des niveaux d'études du chef d'entreprise et du salarié sur la productivité. Edeh, Obi et Obi (2018) ont estimé les effets du stock de capital, de la scolarisation primaire et des dépenses d'éducation dans la réduction de la pauvreté au Nigéria à partir des MCO sur la période 1999-2017. Les résultats de leur estimation montrent que les dépenses d'éducation n'ont pas un effet significatif sur le niveau de pauvreté. Touré D. (2020), en utilisant la méthode d'estimation des variables autorégressives à retards échelonnés sur la période 1970-2016, souligne que l'enseignement supérieur ivoirien affecte négativement et significativement la croissance économique aussi bien à court terme qu'à long terme.

2. Analyse des secteurs éducatifs en Afrique de l'ouest de 2000-2020

En Afrique de l'ouest, les systèmes éducatifs sont régis par des lois et composés de deux identités : l'une concerne l'enseignement public et l'autre l'enseignement privé qui peut être laïc ou confessionnel (catholique, protestant et islamique). Ils sont aussi composés de six (6) niveaux : l'éducation

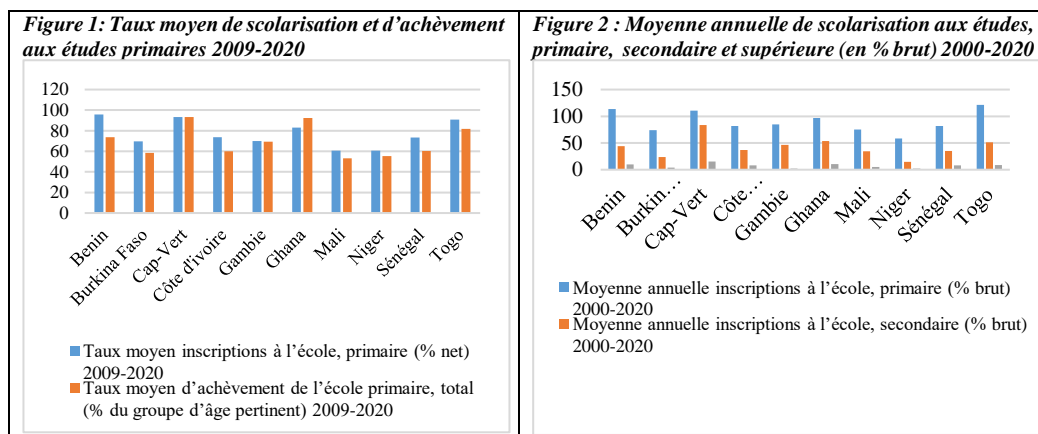
préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement moyen et secondaire général, l'enseignement technique et la formation professionnelle et l'enseignement supérieur. À cela, s'ajoute le système non formel² qui comprend les centres permanents d'alphabétisation et de formation, les centres d'éducation de base non formelle, etc.

Dans les pays anglophones comme le Ghana et la Gambie, les enfants entament leurs études à l'âge de 3 ou 4 ans, allant de la prématernelle à la maternelle, puis, à l'école primaire qui dure six (6) ans, puis, au premier cycle (3 ans), puis, au deuxième cycle (3 ans) de l'enseignement secondaire et, enfin, le cycle universitaire (un cursus de 4 ans). Parallèlement, dans les pays francophones tels que le Bénin, le Burkina-Faso, la Côte-d'Ivoire, le Mali, le Niger, le Sénégal et le Togo, le système éducatif commence par le préscolaire, puis l'enseignement primaire qui dure six (6) ans, puis, le moyen (4 ans) et le secondaire général (3 ans) et, enfin, le supérieur (5 ans). Dans les pays lusophones comme le Cap-Vert, le système éducatif formel comprend l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire qui dure six (6) ans, le secondaire (6 ans) et le supérieur (4 ans). En plus, le système intègre aussi une composante extrascolaire vouée à l'éducation des adultes (à partir de 15 ans), articulant une formation générale de base (en trois phases) et une formation professionnelle (Ferreira, 2013).

2.1. Une description du niveau de la scolarisation en Afrique de l'ouest

En 1960, le taux de scolarisation des classes d'âge 6-11 ans n'était que de 30%. Au début des années 2000, le seuil des 80% est atteint dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, soit un bond de 50% sur quatre décennies. De 2000 à 2020, les meilleurs taux moyens de scolarisation à l'école primaire en Afrique de l'ouest sont réalisés par le Togo (121%), le Bénin (113,7%) et le Cap-Vert (110,8%). Toutefois, la valeur théorique maximale du taux net de scolarisation au primaire (TNSP) est de 100%. Le TNSP dans le monde est passé de 83,4% à 89,8 % entre 2000 et 2019. Dans la figure n° 01, nous observons que de 2009 à 2020 le Bénin (95,9%), le Cap-Vert (93,4%) et le Togo (90,6%) enregistrent les TNSP moyens les plus élevés, contrairement le Mali et le Niger qui se situent respectivement à 60,7% et 60,5%. Durant la même période, le Cap-Vert (93,4%) enregistre le taux moyen d'achèvement aux études primaires le plus élevé, suivi du Ghana (92,4%) et le Togo (81,7%). Le Niger (54,4%) et le Mali (53,1%) enregistrent les taux moyens d'achèvement aux études primaires les plus bas. De 2000 à 2020, c'est le Cap-Vert, le Bénin, le Ghana et le Togo qui réussissent à réaliser les meilleures performances de scolarisation des enfants à l'école primaire.

² Le système d'éducation non formel concerne toutes les activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire.



Source : Données Banque Mondiale et UNESCO

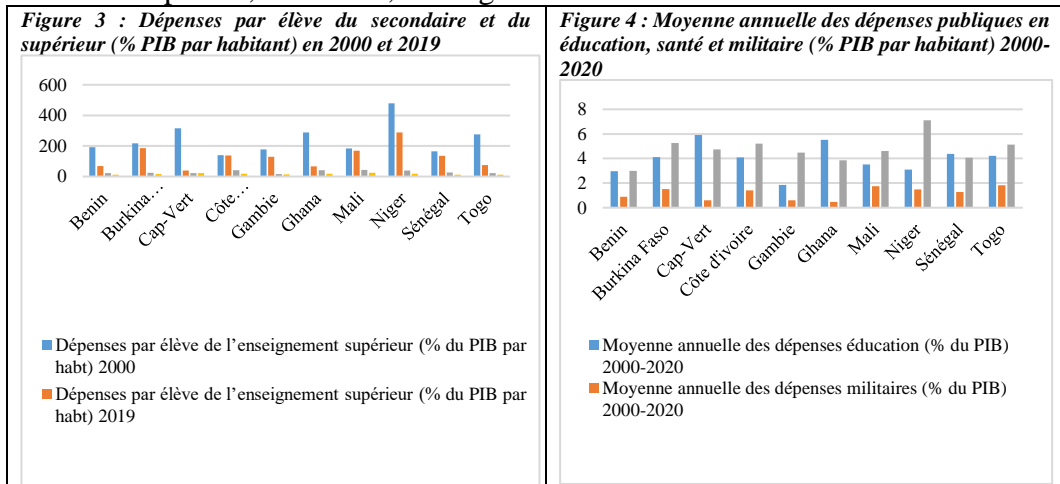
Les taux moyens de scolarisation aux études secondaires et supérieures sont plus élevés au Cap-Vert (respectivement 83,7% et 15,3%) et au Ghana (53,5% et 10,5%). Cependant, le Burkina-Faso (respectivement 23,9% et 3,84%) et le Niger (14,6% et 2,03%) réalisent les taux moyens de scolarisation aux études secondaires et supérieures les plus bas. Toutefois, la moyenne des taux de scolarisation aux études supérieures reste très faible. Selon Spence (1973), l'investissement dans le capital humain est pour l'individu un moyen de signaler ses capacités aux entreprises. De ce fait, en termes de coût d'opportunité, seuls les individus les plus productifs trouveront rentable de réaliser cet investissement, car ils s'attendent à percevoir des salaires futurs élevés pouvant compenser les revenus perdus aujourd'hui. Malheureusement, cet investissement éducatif est une contrainte majeure dans les pays de l'Afrique de l'ouest, la grande partie de la population n'a pas cette opportunité. Cette faiblesse du taux de scolarisation aux études supérieures ralentit la diffusion du progrès technique. Cela limite la demande de nouvelles compétences. Ce qui pourrait remettre en cause l'utilité même de l'investissement éducatif à rendre dynamique le marché du travail.

2.2. Le coût de l'éducation en Afrique de l'ouest : un état des lieux

Les niveaux des dépenses publiques d'éducation sont certes insuffisants, mais ils connaissent une progression dans le temps presque partout en Afrique. À cela, s'ajoute la contribution massive des ménages au financement de l'éducation (en moyenne 46% des dépenses publiques par élève selon UNESCO, 2012). Certes, aujourd'hui, en Afrique de l'ouest, les gouvernements mobilisent plusieurs stratégies afin d'améliorer le financement de l'éducation. Mais, cela ne cache pas les fortes disparités existant entre les dépenses par élève du secondaire et celles de l'enseignement supérieur. Alors

que, dans les pays d'Amérique du Nord et d'Europe, les dépenses par élève dans le primaire sont équivalentes à celles de l'enseignement supérieur.

La figure n° 03 nous renseigne qu'en 2000, au Cap-Vert, les dépenses par élève de l'enseignement supérieur par rapport au PIB par habitant font 13,8 fois celles du secondaire, au Togo 12,6 fois, au Niger 12,5 fois et la Côte-d'Ivoire 3,4 fois. En 2019, les dépenses par élève de l'enseignement supérieur font 16,68 fois celles du secondaire au Niger, 11,9 fois au Sénégal, 11 fois au Burkina-Faso et 1,8 fois au Cap-Vert. Aujourd'hui, le nivellement est en train de s'opérer de plus en plus dans certains pays de l'Afrique de l'ouest, c'est le cas du Cap-Vert, du Ghana, du Togo et du Bénin.



Source : Données Banque Mondiale et UNESCO

La figure n° 04 nous renseigne sur les choix des priorités entre dépenses publiques en éducation, en santé et militaires. Au moment où les gouvernements cap-verdiens (avec 5,9% du PIB) et ghanéens (5,5% du PIB) rendent prioritaires les dépenses publiques d'éducation sur les dépenses de santé (respectivement 4,7% et 3,9% du PIB) et militaires (0,6% et 0,5% du PIB), le Niger et le Burkina-Faso optent davantage pour l'orientation des dépenses publiques vers la santé (respectivement 7,1% et 5,3% du PIB) et la défense (1,5% et 1,45%). Cela peut s'expliquer par le fait que depuis le début des années 2000, les gouvernements malien, burkinabe et nigérien mobilisent beaucoup de moyens financiers pour se réarmer afin de mieux faire face aux menaces perpétrées par la rébellion touareg et des groupes djihadistes liés à Al-Qaïda. Aujourd'hui, la pandémie de COVID-19 crée des chocs entraînant une baisse de la demande et de l'offre d'éducation dans la plupart des pays d'Afrique subsahariens. En effet, la baisse de la demande d'éducation s'est traduite surtout par une hausse des taux d'abandon des élèves défavorisés et une diminution de l'investissement des parents dans l'éducation. L'offre d'éducation suit la même tendance, elle est, d'une part, marquée par la baisse

des dépenses publiques d'éducation et de la qualité de l'enseignement et, d'autre part, la fermeture de plusieurs écoles privées à cause d'insuffisances de ressources financières d'exploitation.

2.3. Relation dépenses publiques d'éducation, recettes fiscales et corruption

Plus l'indice de perception de la corruption est élevé, plus le niveau de corruption dans le pays est faible.

Tableau 01 : Corrélation entre corruption, croissance économique, recettes fiscales, dépenses publiques d'éducation et dépenses publiques hors éducation d'un panel de 10 pays d'Afrique de l'ouest 2004-2020.

	Croissance économique	Recettes fiscales	Dépenses publiques d'éducation	Dépenses publiques hors éducation
Corruption	0,1998*	0,5353*	0,6231*	0,5210*
Seuil de significativité (* = 5%)				

Source : Calculs de l'auteur

Le tableau n° 01 nous renseigne qu'il existe une faible corrélation positive entre l'indice de perception de la corruption et la croissance économique. Selon Hysa (2011), il existe une relation négative et statistiquement significative entre la corruption et des composantes du développement humain telles que la santé, l'éducation et le revenu. Dans une autre étude menée par Murshed et Mredula (2018), la corruption est considérée comme un facteur pouvant retarder la réalisation des objectifs du millénaire pour le développement en 2030 à travers le monde. Honlonkou A. (2003) considère que la corruption affecte la croissance économique à partir d'un certain niveau de développement. Selon lui, la corruption n'entrave pas la croissance économique globale des pays qui ont une économie extravertie et qui est caractérisée par un sous-emploi des facteurs de production et la prédominance des secteurs de rentes. Enfin, nos résultats montrent l'existence d'une corrélation positive entre l'indice de perception de la corruption et les recettes fiscales. En effet, la corruption entrave la capacité du gouvernement à collecter l'impôt.

3. Modèle économétrique

3.1. Modèle théorique

Pour cette étude, nous nous sommes référé au modèle théorique de BST (William F. B., Simpson, N. B. and Tomljanovich M., 2007). De fait, ce modèle prend en compte trois dimensions temporelles : la période de la naissance de l'agent, celle de sa jeunesse et enfin la période où il devient un travailleur. Autrement dit, d'abord, nous considérons que l'agent m est né à chaque période, puis, à la période t , il devient jeune et reçoit de la part du

gouvernement une dotation correspondant au paiement des frais d'éducation publique FE_t et, enfin, ces contributions publiques se combinent avec le capital humain de la génération précédente H_t , pour créer du capital humain, en tant que travailleur à partir de l'équation n° 01.

$$H_{t+1} = \delta FE_t^\mu h_t^{1-\mu} ; \mu \in [0, 1], \delta > 0 \quad (01)$$

L'agent devenant travailleur à la période $t + 1$, en évidence, reçoit un revenu net égal à $w_{t+1}H_{t+1}(1 + \tau_m)$, où τ_m est le taux d'imposition sur le revenu et w représente le salaire d'une unité de capital humain. Le travailleur épargne pour sa retraite en accumulant du capital.

En effet, l'accumulation du capital à la fin de la période $t + 1$ est K_{t+2} . Une unité de capital placée à la période $t + 1$ génère une rente $r_{t+2}(1 - \tau_m)$ unités à la période $t + 2$, où r représente le taux de capitalisation.

Alors, à la période t , l'agent maximise sa fonction d'utilité à vie en choisissant :

- de consommer $C_{t,t+1}$ à la période $t + 1$ et $C_{t,t+2}$ à la période $t + 2$;
- d'accumuler du capital pour la vieillesse K_{t+2} à la fin de la période $t + 1$.

La fonction d'utilité est un logarithme des consommations $C_{t,t+1}$ et $C_{t,t+2}$ et elle est actualisée à la période $t + 2$ au taux β . En plus, la consommation est imposable au taux τ_c .

La contrainte budgétaire de l'agent :

- à la période $t + 1$ est $C_{t,t+1}(1 + \tau_c) + K_{t+2} \leq w_{t+1}H_{t+1}(1 - \tau_m)$;
- à la période $t + 2$ est $C_{t,t+2}(1 + \tau_c) \leq r_{t+2}(1 - \tau_m)K_{t+2}$.

La solution optimale au problème de maximisation de la fonction d'utilité dégage un niveau optimal d'accumulation du capital pour la vieillesse,

$$K_{t+2} = \beta(1 + \beta)^{-1}w_{t+1}H_{t+1}(1 - \tau_m) \quad (02)$$

Toute firme performante cherche à combiner le capital physique avec le capital humain afin de réaliser une production de grande qualité et très compétitive $y_t = Ak_t^\alpha$ où y est l'output par unité de capital humain et k est le ratio entre le capital physique et le capital humain.

Les paramètres d'ajustement sont $\alpha \in [0, 1]$ et $A > 0$. Ainsi, le programme d'optimisation de la firme est $r_t = A\alpha k_t^{\alpha-1}$ et $w_t = A(1 - \alpha)k_t^\alpha$.

Par ailleurs, le gouvernement consacre une part Dpe du budget de l'État aux dépenses d'éducation. Le reste du budget est consacré aux dépenses

autres que celles d'éducation $Dphe$ (par exemple, dépenses santé, militaires, etc.).

Les dépenses publiques sont financées par les impôts sur le revenu du travail et de la propriété, par les taxes à la consommation ou par des emprunts publics correspondant aux dettes extérieures $Dtpex$, évaluées par rapport au niveau de la production Y_t .

Alors, les politiques publiques sont définies $\{\tau_m, \tau_c, Dpe, Dphe, Dtpex\}$ et elles sont sous contrainte budgétaire selon l'équation (03).

$$\tau_m w_t H_t + \tau_m r_t K_t + \tau_c (C_{t-1,t} + C_{t-2,t}) = (Dpe + Dphe + Dtpex) \quad (03)$$

Car les dépenses publiques d'éducation sont liées aux frais d'éducation par la relation $FE_t = \widetilde{Dpe} Y_t$, où $\widetilde{Dpe} = \exp(Dpe)$.

L'équilibre du taux de croissance économique à long terme transforme l'équation (01) par la relation suivante :

$$1 + GPD = \rho(\widetilde{Dpe} A k^\alpha)^\mu \quad (04)$$

Où GPD est le taux de croissance économique.

La substitution des équations (01) et les salaires dans l'équation (02) permet d'établir l'expression suivante : $k = k(\rho, A, \alpha, \beta, \mu, Dpe, \tau_m)$. Maintenant, l'intégration de l'expression de k dans l'équation (04), en utilisant le logarithme et la formule du développement limité $\ln(1+x) \approx x$, donne

$$GPD = \underline{\beta}_0 + \beta_1 Dpe + \beta_2 \tau_m \quad (05)$$

Où $\underline{\beta}_0 = \underline{\beta}_0(A, \rho, \alpha, \beta, \mu)$, $\beta_1 = \beta_1(\alpha, \mu)$, et $\beta_2 = \beta_2(\alpha, \mu)$.

Enfin, pour compléter le modèle, nous utilisons l'équation (03) afin d'établir la relation entre Dpe et τ_m . Les recettes fiscales financent en partie les dépenses publiques.

Soit \widetilde{C}_t représentant la consommation totale.

Par conséquent, l'équation (03) implique $\tau_m = \frac{(Dpe + Dphe + Dtpex)}{(1+\varphi)}$;

où $\varphi = \frac{(\tau_c \widetilde{C}_t)}{(\tau_m Y_t)}$ est le rapport entre les recettes fiscales liées à la consommation et le total des recettes fiscales. Ce ratio est constant en situation de croissance économique d'équilibre.

L'équation (05) devient $GPD = \underline{\beta}_0 + \beta_1 Dpe + \beta_2 \frac{(Dpe + Dphe + Dtpex)}{(1+\varphi)}$.

3.2. Spécification du modèle et des variables

Pour passer à la spécification du modèle, nous supposons d'abord que $\underline{\beta}_0 \approx \beta_0$ est une constante et n le nombre d'observations. Également, nous

allons chercher à contrôler, dans le temps, l'hétérogénéité pour chaque pays. Avec ϱ_i , un effet fixe dans le temps, mais qui est différent pour chaque pays, δ_t , un effet temporel commun à tous les pays et différent suivant les années, $u_{i,t}$, le terme d'erreurs, constituant les perturbations aléatoires $i. i. d \sim N(0, \sigma_u^2)$ et non auto-corrélées. Ainsi, la régression de la croissance économique devient,

$$GPD_{i,t} = \beta_0 + \beta_1 Dpe_{i,t-5} + \beta_2 \left[\frac{Dpe_{i,t} + Dphe_{i,t} + Dtpex_{i,t}}{1 + \varphi_{i,t}} \right] + \beta_3 Tsp_{i,t} + \beta_4 Tsec_{i,t} + \beta_5 Tsup_{i,t} + \beta_6 IPC_{i,t} + \varrho_i + \delta_t + u_{i,t} \quad (06)$$

GPD, est la variable dépendante. Elle représente pour chaque pays le taux de croissance du PIB réel annuel par tête à la période t .

À côté, une batterie de variables indépendantes entre en jeu.

Dpe, ce sont les dépenses consacrées à l'éducation publique en plus des subventions accordées aux écoles privées du niveau primaire, secondaire et tertiaire, en pourcentage du PIB à la période $t - 5$. Les dépenses publiques d'éducation doivent accuser un retard de cinq (05) ans, car il faut du temps pour qu'elles puissent avoir un impact sur la croissance économique.

τ , il s'agit de la pression fiscale à la période t . Elle correspond au montant total des recettes fiscales recouvrées, elle est exprimée en pourcentage du PIB. Selon Blankenau W. et al. (2007), si les effets d'éviction ne sont pas maîtrisés (c'est-à-dire que les dépenses publiques d'éducation soient très élevées par rapport aux investissements et consommations du privé dans le secteur), les distorsions engendrées par la pression fiscale peuvent modifier les effets positifs des dépenses publiques d'éducation sur la croissance ;

Dphe, Dépenses publiques hors éducation en pourcentage du PIB à la période t .

Dtpex, il s'agit des dettes extérieures contractées dans l'année ou garanties par le secteur public en pourcentage du PIB à la période t . Il est important de signaler que dans les pays d'Afrique de l'ouest, la dette intérieure est très faible par rapport à celle de l'extérieur. Par exemple, au Sénégal, la dette extérieure 2020 représente près de 89% du total de la dette publique).

Tasp, *Tsec* et *Tsup* sont respectivement les taux bruts d'achèvement de l'école primaire, de scolarisation aux études secondaires et supérieures en pourcentage de la population totale du pays i à la période t .

IPC est l'indice de perception de la corruption du pays i à la période t . Plus il est faible, plus le niveau de corruption est élevé.

4. Analyse économétrique et discussion des résultats

4.1. Analyse économétrique des données

Notre objectif principal est de réaliser une série de régressions sur données de panel par la méthode des moindres carrés ordinaires (MCO) dans lesquels nous analysons les effets des dépenses publiques d'éducation sur la croissance économique. Les données utilisées proviennent des bases de données de la Banque Mondiale et de l'UNESCO. Pour toutes les variables, nous utilisons des données annuelles couvrant la période 2004-2020 de 10 pays d'Afrique occidentale, sauf celles des dépenses publiques d'éducation qui accusent un retard de 5 ans, donc étudiées sur la période allant de 1999 à 2016. Les dépenses publiques d'éducation sont financées par les ressources publiques internes et les aides et dettes extérieures. Par ailleurs, il est important de signaler que Blankenau W. et al. (2007) ont intégré dans leur modèle le niveau initial de développement qui est souvent considéré comme ayant un impact sur la vitesse de croissance économique des pays (Barro et Sala-i-Martin, 1999). De notre part, nous considérons que le niveau initial de développement n'est pas pertinent dans notre modèle spécifique car tous les pays de notre échantillon ont toujours été pauvres et très endettés.

Pour le tableau 02, nous avons réalisé des tests de robustesse afin de corriger les problèmes d'autocorrélation des erreurs et d'hétéroscédasticité dans les régressions (1), (2) et (3). En effet, ils testent l'influence de chaque pays sur la significativité des résultats des régressions. Sur les trois régressions, ils valident le non rejet de l'hypothèse H_0 . Les résultats des régressions sont interprétés séparément.

Tableau 2 : Série d'estimations MCO des effets des dépenses publiques d'éducation sur la croissance économique

Régression	(1)	(2)	(3)	BST	KBG
Dpe_{-5}	**0.4603 (0.0292)	*0.3467 (0.189)	**0.442 (0.196)	*0.201 (0.144)	0.128 (0.110)
τ	-	-0.07389 (0.0771)	-0.02367 (0.077)	** -0.099 (0.044)	-0.029 (0.031)
$Dphe$	-	-0.05487 (0.0485)	-0.0682 (0.0487)	0.0002 (0.038)	-0.027 (0.037)
$Dtpex$	-	** -0.0369 (0.0077)	** -0.0368 (0.0085)	**0.128 (0.042)	**0.087 (0.039)
$Tspr$	-	-	-0.0159 (0.027)	-0.022 (0.018)	-0.020 (0.018)
$Tsec$	-	-	-0.00175 (0.0323)		
$Tsup$	-	-	** -0.2192 (0.073)		
IPC	-	*0.0591 (0.0334)	**0.1124 (0.0369)		
$Ajusted R^2$	0.105	0.173	0.241	0.266	0.243
N	170	170	170	137	137

	EA	EA	EA		
--	----	----	----	--	--

Seuils de significativité : (** = 5%) et (* = 10%). EA = Modèle à effets aléatoires ; BST = Blankenau, Simpson, and Tomljanovich (2007) ; KBG = Kneller, Bleaney, and Gemmell (1999).

Source : Calculs de l'auteur

D'abord, dans la régression (01) du tableau n°02, nous cherchons à établir uniquement une relation basique entre les dépenses publiques d'éducation et la croissance économique par habitant. Pour cela, nous avons introduit dans la régression des effets fixes dans le temps et qui sont différents pour chaque pays. En plus, non seulement nous faisons abstraction de la manière dont l'éducation est financée, mais nous considérons que les dépenses publiques d'éducation réalisées à la date t n'ont un effet sur la croissance économique qu'à partir de la date $t + 5$. Nos résultats montrent que les dépenses publiques d'éducation Dpe_{-5} ont un effet marginal positif et significatif sur la croissance économique par habitant à long terme, comme l'indiquent ceux de Blankenau et al. (2007).

Puis, dans la régression (02), nous analysons les effets de certaines composantes du budget des gouvernements sur la croissance économique par habitant. À cet effet, nous considérons que les dépenses publiques d'éducation sont financées à la fois par les recettes fiscales et la dette extérieure. Nos résultats montrent que les dépenses publiques d'éducation Dpe_{-5} ont un effet marginal positif et significatif sur la croissance économique par habitant (une augmentation de 1% des dépenses publiques d'éducation s'est traduite par un accroissement de 0,35 point de croissance).

Les recettes fiscales τ , qui financent une partie des dépenses d'éducation, ont un effet marginal négatif comme l'évoquent les résultats de Blankenau et al. (2007) et Kneller et al. (1999). Cependant, leur impact sur la croissance économique par habitant n'est pas significatif. Donc, la relation entre les dépenses publiques d'éducation et la croissance économique n'est pas sensible à la pression fiscale car les dépenses des ménages à l'éducation en Afrique subsaharienne représentent 46% des dépenses d'éducation faites par les États (l'UNESCO³, 2012).

Comme les résultats de Kneller et al. (1999), les dépenses publiques hors éducation $Dphe$ (constituées de dépenses de santé et militaires) ont un effet marginal négatif et non significatif sur la croissance économique par habitant. Certes, les résultats de Blankenau et al. (2007) et Kneller et al. (1999) valident l'effet positif et significatif de la dette publique sur la croissance dans les pays développés. Mais, nos résultats montrent le contraire, puisque les

³ Foko B., Tiyab K. B., Husson G. (2012), « Les Dépenses des ménages en éducation : une perspective analytique et comparative pour 15 pays d'Afrique ». UNESCO Office Dakar and Regional Bureau for Education in Africa.

dettes extérieures *Dtpex* représentant la quasi-totalité des dettes publiques des pays de notre échantillon ont un effet marginal négatif et significatif sur la croissance.

L'indice de perception de la corruption *IPC* exerce un effet marginal positif et significatif sur la croissance économique par habitant.

Enfin, la particularité de la régression (03) est qu'en plus des composantes budgétaires et de la corruption, elle tient compte des effets des taux de scolarisation des différents niveaux d'études sur la croissance économique. Également, nous avons inclus dans la régression des effets temporels communs à tous les pays. Comme dans les régressions (01) et (02), dans la régression (03), les dépenses publiques d'éducation *Dpe₋₅* exercent un effet positif et significatif sur la croissance.

Nos estimations dans la régression (03) révèlent que les taux d'achèvement à l'école primaire et de scolarisation aux études du secondaire n'ont pas d'effets significatifs sur la croissance économique. Par contre, le taux de scolarisation aux études supérieures a un effet négatif (ce qui est normal, car le capital humain comme le capital physique sont des inputs qu'on transforme pour créer de la production) et significatif sur la croissance économique.

4.2. Discussion des résultats d'étude

Cette étude atteste d'abord la contribution significativement positive des dépenses publiques d'éducation au processus de croissance économique à long terme, comme l'indiquent les travaux de Blankenau et *al.* (2007). Puis, elle met l'accent sur le mode de financement de l'éducation publique. À l'image des résultats de Blankenau et *al.* (2007) et Kneller et *al.* (1999), les recettes fiscales et les dettes publiques ont un effet marginal négatif sur la croissance économique. Enfin, elle vérifie que l'indice de perception de la corruption exerce un effet marginal positif et significatif sur la croissance économique.

Cette étude confirme donc les résultats de Herrera R. (1998), de Decaluwé et Maisonnave (2010) et de Coulibaly M. (2013) selon lesquels les dépenses publiques d'éducation ont un effet positif sur la croissance économique. Cependant, dans une demi-mesure, ces auteurs ne partagent pas le point de vue de Edeh et *al.* (2018) selon lesquels les dépenses d'éducation n'ont pas un effet significatif sur le niveau de pauvreté au Nigéria.

Les recettes fiscales ont un effet négatif et non significatif sur la croissance économique. En réalité, la non-significativité des recettes fiscales sur la croissance économique peut être expliquée par les faibles niveaux de revenus, même parmi les entreprises et les particuliers officiellement enregistrés, qui réduisent l'assiette sur laquelle reposent les impôts sur le revenu et la consommation. À cela, s'ajoute le poids élevé du secteur informel.

En effet, dans les pays africains, le niveau élevé de l'emploi et de l'entreprise informels constitue un obstacle à la mobilisation optimale des recettes fiscales. Ainsi, la relation entre la fiscalité et la croissance économique dépend de la structure de la fiscalité. Pour Johansson et *al.* (2008), une réforme fiscale sans incidence sur les impôts et orientée vers la croissance consisterait à transférer une partie de la base imposable des impôts sur le revenu, sur des impôts moins générateurs de distorsion, comme les impôts récurrents sur l'immobilier ou ceux sur la consommation.

Cette étude partage les assertions selon lesquelles la dette extérieure constitue un frein à la croissance économique. Elle conforte les allégations de Kumar et Woo (2010) qui considèrent que l'effet négatif de la dette extérieure des pays avancés et émergents sur la croissance économique à long terme reflète en grande partie un ralentissement de la croissance de la productivité du travail principalement dû à une réduction des investissements et à une croissance plus lente du stock de capital. Cependant, elle ne partage pas le point de vue de Blankenau et *al.* (2007) et Kneller et *al.* (1999) qui considèrent que le niveau de la dette publique d'un pays a des effets positifs significatifs sur la croissance économique par habitant. En réalité, dans les pays d'Afrique de l'ouest, la dette publique ne pourrait avoir un effet positif et significatif sur la croissance économique que si les gouvernements parvenaient à assurer sa viabilité à moyen et long terme. Mais, si la dette publique est utilisée pour financer des dépenses récurrentes, c'est tout à fait normal que des passifs s'accumulent et, à la longue, les gouvernements pourront avoir beaucoup de mal à assurer sa viabilité. Cependant, si la dette publique est utilisée pour financer des investissements destinés à diversifier l'économie et à valoriser le capital humain, cela permettrait aux gouvernements de pouvoir mettre en place les conditions nécessaires pour créer davantage de richesses, de faire face aux chocs extérieurs imprévisibles et d'acquérir de la capacité de remboursement.

L'indice de perception de la corruption exerce un effet marginal positif et significatif sur la croissance économique. Les pays qui ont les indices de perception de la corruption les plus élevés comme le Cap-Vert (56) et le Ghana (42), c'est-à-dire ceux qui ont les niveaux de corruption les plus bas, sont ceux qui ont réalisé plus de performance économique ces deux dernières décennies et ont dépensé plus dans l'éducation publique, avec des moyennes annuelles respectives de 5,4% et 5,1% du PIB. Cette étude conforte les allégations de Hysa (2011) qui considère qu'il existe une relation négative et statistiquement significative entre la corruption et des composantes du développement humain telles que la santé, l'éducation et le revenu. Mieux, elle vient conforter la position de Murshed et Mredula (2018) sur la capacité de la corruption à retarder la réalisation des objectifs du millénaire pour le développement en 2030 à travers le monde.

Enfin, le taux de scolarisation aux études supérieures a un effet négatif et significatif sur la croissance économique. Cette étude est en phase avec les résultats de Touré D. (2020) à travers lesquels l'enseignement supérieur ivoirien affecte négativement et significativement la croissance économique aussi bien à court qu'à long terme.

Toutes les théories économiques trouvent l'éducation comme un investissement important pour le développement d'un pays. Car, une augmentation du niveau de la scolarisation devrait produire un effet positif sur le capital humain et, par la suite, sur la croissance économique. Mais, en Afrique subsaharienne, le contexte est particulier car l'économie informelle représente entre 25% et 65% du PIB et entre 30% et 90% de l'emploi non agricole (FMI, 2017). C'est là où se situe le paradoxe, car le PIB est calculé sur la base de l'économie formelle et qui exige un certain niveau de qualité de capital humain, donc un niveau d'études plus élevé, alors que les opérateurs économiques dans le secteur informel, en majorité, ont un niveau d'éducation souvent bas. Par ailleurs, le poids élevé du taux de chômage et la tertiarisation des économies en Afrique de l'ouest font que les plus scolarisés ont plus de chance de trouver un emploi.

Conclusion

Cette étude analyse les effets des dépenses publiques d'éducation, la fiscalité et la corruption sur la croissance économique à long terme à partir de modèles économétriques des données de panel de 10 pays d'Afrique de l'ouest sur la période 2004-2020. Les résultats de nos estimations montrent qu'il existe une relation positive et significative entre les dépenses publiques d'éducation retardées de 5 ans et la croissance économique par habitant. Le second enseignement nous renvoie aux effets négatifs aussi bien de la fiscalité que de la dette publique sur la croissance économique par habitant. Ce résultat est en adéquation avec le principe de l'équivalence ricardienne. Parallèlement, la corruption, en affectant significativement la croissance économique, entraîne des pertes importantes de recettes fiscales. Enfin, force est de repérer que dans nos estimations, seul le taux de scolarisation aux études supérieures exerce un effet significatif sur la croissance à long terme.

Toutefois, cette étude essaie d'apporter une réponse à certaines problématiques de politique économique. Nos résultats laissent ainsi entrevoir que les dépenses publiques d'éducation améliorent la croissance à long terme dans les pays d'Afrique de l'ouest, tant que les effets d'éviction sont contrôlés, la viabilité de la dette publique est assurée à long terme et la corruption maîtrisée. L'atteinte des objectifs de l'éducation pour tous entraîne inéluctablement l'intervention du secteur public. Par conséquent, cela va augmenter les dépenses publiques. Les gouvernements d'Afrique de l'ouest sont donc invités à mener des actions vigoureuses dans le management des

dépenses publiques d'éducation et de son financement. Mais, aussi, ils doivent inciter le secteur informel à se formaliser pour développer des capacités à mobiliser des ressources publiques internes afin de prendre en charge, en toute indépendance, les dépenses publiques d'éducation.

Cependant, cette analyse connaît des limites. Elle doit être approfondie au niveau théorique. En effet, cela consiste à plus développer les fondements macro et microéconomiques de la relation entre les dépenses publiques d'éducation, la fiscalité, la corruption et la croissance économique afin de mieux repositionner la robustesse de nos conclusions. En outre, la période de l'étude est relativement courte (2004-2020) et naturellement les résultats des estimations économétriques pourraient en être affectés.

À la lumière du débat actuel sur la bonne gouvernance et les difficultés à mobiliser des ressources publiques en Afrique, nos travaux futurs seront essentiellement influencés par la problématique de la corruption dans le financement des investissements publics.

References:

1. Barro R. J. and Sala-i-Martin X. (1999). *Economic Growth*. Cambridge, MA: MIT Press.
2. Blankenau W. F., and Simpson N. B. (2004). *Public Education Expenditures and Growth*. *Journal of Development Economics*, 73(2): 583-605.
3. Blankenau W. F. (2005). *Public Schooling, College Subsidies and Growth*. *Journal of Economic Dynamics and Control*, 29(3): 487-507.
4. Blankenau W. F., Simpson N. B. and Tomljanovich M. (2007). *Public Education Expenditures, Taxation, and Growth: Linking Data to Theory*. *American Economic Review*, 97 (2): 393-397.
5. Charlot S. (1997). *La relation éducation-croissance : apports théoriques récents et tests empiriques*. Document de travail. Laboratoire d'analyse et de techniques économiques (LATEC), p. 2-26.
6. Coulibaly M. (2013). *Impact des dépenses publiques d'éducation sur la croissance économique en côte d'ivoire*. *European Scientific Journal*, 9(25), p. 443-464.
7. Maisonnave H. et Decaluwe B. (2010). *Politique éducative et marché du travail en Afrique du Sud. Une analyse en EGC*. *Recherches économiques de Louvain*. 76(3), p. 289-335.
8. Diebolt C. (2000). *Dépenses d'éducation et cycles économiques en Espagne aux XIXème et XXème siècles*. L'Harmattan, Paris.
9. Edeh C. E., Obi A. and Obi C. O. (2018). *Impact of Education Spending on Poverty Reduction in a Democratic Dispensation in*

- Nigeria*. International Journal of Economics and Financial Management. 3(3), p. 1-9.
10. Ferreira A. C. P. (2013). *Le système éducatif du Cap Vert : réformes et enjeux actuels*. Revue internationale d'éducation de Sèvres. [En ligne], 63 | septembre 2013, mis en ligne le 01 septembre 2015. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3458> ; DOI : 10.4000/ries.3458
 11. FMI (2017). *L'économie informelle en Afrique subsaharienne*. Perspectives Economiques régionales : Afrique Subsaharienne, p. 53-73.
 12. Foko B., Tiyab B. K. et Husson G., (2012). *Les Dépenses des ménages en éducation: une perspective analytique et comparative pour 15 pays d'Afrique*. Dans rapport UNESCO Office Dakar and Regional Bureau for Education in Africa, 2012.
 13. Herrera R. (1998). *Dépenses publiques d'éducation et capital humain dans un modèle convexe de croissance endogène*. Revue économique, 49(3), p. 831-844.
 14. Honlonkou A. (2003). *Corruption, inflation, croissance et développement humain durable. Y a-t-il un lien ?* Mondes en développement. 123(3), p. 89-106.
 15. Hysa E. (2011). *Corruption and Human Development: Albania and EU-27*. Social Studies, 5(2), p. 43-51.
 16. Johansson A., Heady C., Arnold J. (2008). *Taxation and Economic Growth*. OECD Economics Department Working Papers, n° 620.
 17. Krueger A. B. and Lindahl M. (2000). *Education for Growth: Why and for Whom?* Journal of Economic Literature, 39(4), p. 01–36.
 18. Kumar M. S. and Woo J. (2010). *Public Debt and Growth*. IMF Working Paper, July, 2010, p. 01-47.
 19. Murshed M., Awlad Merdula F. A. (2018). *Impacts of Corruption on Sustainable Development: A Simultaneous Equations Model Estimation Approach*. Journal of Accounting, Finance and Economics. 8(1), p.109-133.
 20. Reinikka R. and Svensson J., (2004). *Local capture: evidence from a central government transfer program in uganda*. The Quarterly Journal of Economics, 119 (2).
 21. Romer P. (1990). *Human capital and growth: theory and evidence*. Carnegie Rochester Conference Series on Public Policy 32, p. 251-286.
 22. Siggel E. (2000). *Uganda's policy Reforms, Competitiveness and regional integration industry: A comparison with Kenya*. African Economic Policy. Discussion paper 24; Washington: United States Agency for International Development: Bureau for Africa.

23. Siggel E. (2001). *India's trade policy Reforms and Competitiveness industry in the 1980s*. World Economy, p.159-183.
24. Sow A. (2013). *La contribution de l'éducation à la croissance économique du Sénégal*. Thèse. Université Gaston Berger.
25. Spence M. (1973). *Job Market Signaling*. The Quarterly Journal of Economics. 87(3), p. 355-374.
26. Toure D. (2020). *Enseignement supérieur, capital humain et croissance économique: Une approche par l'analyse causale*. European Scientific Journal. 16(16), p. 255-280.
27. UNESCO (2018). *Tenir nos engagements en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation*. Rapport mondial de suivi sur l'éducation.
28. UNESCO (2019). *Migration, déplacement et éducation : bâtir des ponts, pas des murs*. Rapport mondial de suivi sur l'éducation.
29. UNESCO (2020). *Inclusion et éducation : tous, sans exception*. Rapport mondial de suivi de l'éducation.



ESJ Social Sciences

Rôle de la stabilité politique dans la promotion de l'investissement direct étranger en Afrique du Nord

*El Khider Abdelkader
Zerouali Boukhal Imane*

FSJES, Université Cadi Ayyad, Marrakech, Maroc

[Doi:10.19044/esj.2021.v17n38p181](https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n38p181)

Submitted: 30 October 2020
Accepted: 29 October 2021
Published: 30 November 2021

Copyright 2021 Author(s)
Under Creative Commons BY-NC-ND
4.0 OPEN ACCESS

Cite As:

Abdelkader E-K. & Imane Z.B. (2021). *Rôle de la stabilité politique dans la promotion de l'investissement direct étranger en Afrique du Nord*. European Scientific Journal, ESJ, 17 (38), 181. <https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n38p181>

Résumé

La stabilité politique a connu récemment un regain d'intérêt pour la manière dont elle affecte les décisions des investisseurs étrangers dans de nombreux pays en Afrique du Nord . L'objectif de cet article est de mettre en évidence le rôle crucial qu'elle joue dans l'attractivité des investissements directs étrangers, et d'analyser l'environnement politique des pays de cette région. Ainsi, à travers une évaluation empirique des données de panel, et selon le test d'Hausman, le modèle à effets fixes demeure le plus adapté pour notre analyse. Il a, ainsi, été conclu que la stabilité politique a un lien significatif et positif avec l'attractivité des investissements directs étrangers dans les cinq pays étudiés.

Mots clés : Stabilité politique, Investissement direct étranger, Afrique

The Role of Political Stability in the Promotion of Foreign Direct Investment in North Africa

*El Khider Abdelkader
Zerouali Boukhal Imane*

FSJES, Université Cadi Ayyad, Marrakech, Maroc

Abstract

Recently, political stability has seen a resurgence of interest in how it affects the decisions of foreign investors in many countries in North Africa. The objective of this article is to highlight the crucial role it plays in the attractiveness of foreign direct investment, and to analyze the political environment of the countries of this region. Thus, through an empirical evaluation of the panel data, and according to the Hausman test, the fixed-effects model remains the most suitable for our analysis. It was thus concluded that political stability has a significant and positive link with the attractiveness of foreign direct investment in the five countries studied.

Keywords: Political stability, Foreign direct investment, Africa

Introduction

Dans les années 1950, l'investissement direct étranger (IDE) était considéré comme une menace et un facteur de dominance pouvant porter atteinte à l'économie du pays hôte (Alaya, 2004). Aujourd'hui, la donne a changé. Une large majorité des économistes présentent l'IDE comme étant le remède miracle pour les problèmes de croissance des pays en développement (Sachwald, 1995). Les efforts déployés par plusieurs pays pour attirer autant que possible d'IDE et la concurrence que se sont livrés ces mêmes pays pour accaparer d'importants flux des investissements internationaux, sont les preuves d'une conscience unanime de l'importance des IDE.

Par ailleurs, si le dynamisme du marché intérieur constitue l'un des conditions de base dans le choix du pays d'implantation, il existe d'autres facteurs qui commandent la décision finale de l'investisseur étranger. Il s'agit des fondamentaux macroéconomiques (croissance économique, ouverture commerciale, inflation, etc), de l'environnement politique (contrôle de la corruption, stabilité politique, niveau de démocratie), et bien d'autres déterminants.

Constituant l'assise indispensable au fonctionnement des rouages économiques, la stabilité politique fait partie des facteurs primordiaux de l'attractivité du pays et renforce sa compétitivité. Aharoni (2006) indique qu'une nation doit présenter un certain niveau de stabilité politique et

économique avant même d'être considérée comme un site d'investissement. D'autres chercheurs, comme Vernon (1974), indiquent qu'il s'agit d'un facteur parmi tant d'autres ayant des effets relativement égaux sur les décisions d'investissement. Une troisième série d'études comme celle de Bauer (1967) indique que l'instabilité politique peut ne pas jouer un rôle aussi vital dans la décision d'investissement que le premier ensemble de références pourrait le suggérer.

Ainsi, vu qu'il existe plusieurs avis sur le sujet nous nous intéressons dans cet article à connaître le rapport de la stabilité politique avec l'attractivité des investissements directs étrangers à travers une étude empirique sur un échantillon de pays africains.

Dans le cadre de cette analyse, l'intérêt se porte sur le cas des pays d'Afrique du Nord car la majorité de ces pays se sont lancés dans un processus de réformes institutionnelles et politiques afin de créer un nouvel élan au développement et jeter les bases d'un nouveau mode de gouvernance. Ainsi, nonobstant les critiques parfois criardes quant à la qualité de leur environnements politiques (exemple du printemps arabe), ces pays continuent à recevoir du capital sous forme d'investissement direct étranger, c'est ainsi que la contribution dans les pages qui suivent vise à fournir un éclairage sur les concepts entourant la logique de la politique africaine.

Ce papier est organisé de la manière suivante : la première partie présente les principaux travaux évaluant le rapport entre la stabilité politique et l'attractivité de l'investissement direct étranger. Dans la deuxième le point est mis sur l'analyse de l'environnement politique en Afrique du Nord en donnant un aperçu sur les flux entrants des capitaux étrangers vers ce continent, et la troisième partie présente la méthodologie et résultats de notre étude empirique.

Revue de littérature :

Selon la Banque mondiale (1996), la stabilité politique est liée à la perspective de la stabilité du gouvernement ainsi qu'à l'absence de violence et de terrorisme à motivation politique. Il s'agit d'une situation dans laquelle les membres de la société se limitent largement à des comportements considérés comme étant dans les limites du rôle politique habituel. L'absence d'une telle atmosphère politique normale, qui menace la stabilité du gouvernement, est considérée comme une instabilité politique. Les conflits entre acteurs politiques et le terrorisme pourraient avoir recours à la violence et à l'instabilité du système politique (Enders et al, 2006). Ces derniers temps, les activités terroristes sont devenues répandues avec les effets qui en résultent sur les investissements et les activités économiques.

Ainsi, s'il existe plusieurs études sur les déterminants des IDE, moins d'attention a été accordée à l'impact des variables clés de l'environnement

institutionnel telles que la stabilité politique sur l'IDE. Par conséquent, l'objectif de ce document dans ce domaine est une tentative de combler cet écart.

Pendant des années, le service conjoint du Foreign Investment Advisory Service, de la Société financière internationale et de la Banque mondiale s'est efforcé d'aider les gouvernements africains à promouvoir un environnement propice à l'investissement direct étranger. Le gouvernement latino-américain a été réceptif à ces conseils et il a fait d'énormes progrès dans l'amélioration du cadre de base de l'IDE dans les pays asiatiques (Blemmion, 2010). Cela a créé une tendance à la hausse en termes d'investissements directs étrangers dans le pays au cours des dernières années. Cependant, la baisse des IDE observée dans les pays africains entre 2008 et 2010 était due aux violences postélectorales observées après les élections générales de 2007. Ainsi, en 2012, une autre baisse des IDE a été enregistrée suite à l'incertitude des élections générales de 2013 où les investisseurs étrangers craignaient d'investir dans le pays en raison des pertes subies après les élections de 2007 (Amin, 2014). Cela indique que la stabilité politique est un facteur déterminant majeur de l'IDE dans un pays.

Dès lors, diverses recherches ont été menées sur l'investissement direct étranger et l'environnement politique. Gani et al. (2013) stipulent que les flux d'IDE nécessitent un environnement propice aux investissements pour prospérer dans le pays d'accueil. Le manque de stabilité politique a tendance à créer de l'appréhension et de l'incertitude, ce qui augmente le risque d'investissement apparent. Un tel risque sans une croissance potentielle correspondante du rendement attendu de l'investissement est susceptible de décourager les investissements étrangers dans le pays. L'instabilité politique nuit également à la croissance économique en nécessitant le détournement des ressources des activités économiques qui propulseraient la croissance vers d'autres domaines liés aux activités de renforcement de la sécurité. Ainsi, théoriquement, l'instabilité politique sape les entrées d'IDE ainsi que la croissance économique.

Lucas (1990) soutient que seul le risque politique est un facteur important pour limiter l'entrée des flux de capitaux au sein d'un pays. Il est à signaler, ainsi, que l'examen empirique de la relation entre la stabilité politique et l'IDE est lié aux travaux pionniers de Basi (1966) qui a établi le rôle de la stabilité politique dans l'attractivité des entrées d'IDE. Des études ultérieures ont généré des résultats contradictoires dans différents contextes en utilisant diverses approches. Malgré le nombre considérable d'études administrées sur cette relation, il existe un désaccord évident parmi les chercheurs sur l'existence ainsi que la direction du lien entre la stabilité politique et les IDE.

Adeoye (2009), Wernick et al. (2009) ainsi que Kim (2010) ont soutenu que la stabilité politique encourage les entrées d'IDE dans de

nombreux pays. Un autre groupe, par exemple Lucke et Eichler (2016), Yang et al. (2018), Luiz et Ruplal (2013), ont suggéré que la stabilité politique décourage les entrées d'IDE dans divers pays. Dans une autre soumission, le troisième groupe de chercheurs, par exemple, Gani et Al-Abri (2013), Okafor (2015), Akhtar (2000) et Parinduri et al. (2011) ont affirmé qu'il n'y a pas de relation significative entre la stabilité politique et les IDE dans plusieurs contextes.

L'absence d'un consensus concernant la relation pourrait être associée à diverses mesures de stabilité politique utilisées par différentes études pour divers pays. De leur côté, Salako et Adebusuyi (2001) ont utilisé le processus d'estimation OLS pour explorer le rôle des variables macroéconomiques et de l'environnement politique sur les entrées d'IDE au Nigeria. Dans le même ordre d'idées, l'étude des déterminants des IDE au Pakistan par Akhtar (2000) à partir d'une analyse OLS, couvrant la période 1972-1996, confirme un lien non significatif entre la stabilité politique, la croissance du marché et l'IDE.

D'un autre côté, Rashid et al. (2017) ont remis en question l'effet de la stabilité politique ainsi que certaines variables macroéconomiques clés sur l'IDE en utilisant le modèle à effet fixe (FEM) avec un ensemble de données de 14 ans des 15 principaux pays d'Asie-Pacifique considérés comme les économies les plus compétitives de la région. Leur résultat implique que les pays de l'Asie-Pacifique doivent promouvoir la stabilité de leur environnement institutionnel et macroéconomique, car la stabilité politique, l'ouverture commerciale et le PIB ont une influence positive et significative sur les entrées d'IDE.

Dans une autre étude, Morrissey et Udomkerdmongkol (2012) ont appliqué la technique GMM pour explorer le lien entre les variables institutionnelles, l'investissement privé et l'IDE dans 46 économies en développement échantillonnées au cours de la période 1995-2009. Ces chercheurs ont documenté à partir de leur analyse, que la stabilité politique exerce une influence positive sur l'afflux d'IDE de manière significative.

Diverses recherches varient en fonction du contexte et de la période de l'étude ainsi que la méthodologie employée dans leurs enquêtes. Tout cela pourrait aboutir à différents résultats et conclusions. Ainsi, il n'y a pas de consensus clair sur l'impact positif de la stabilité politique sur l'IDE, et plus encore, peu de travaux ont essayé d'examiner ce lien dans les pays de l'Afrique.

II. IDE et stabilité politique en Afrique du Nord

Les bouleversements politiques et sociaux qui ont suivi le printemps arabe de 2011 continuent de dominer l'activité économique et les perspectives à court terme en Afrique du Nord selon la Banque Mondiale. Bien que les transitions politiques promettent une plus grande liberté politique et

économique, dans la région, le processus est loin d'être achevé et s'est accompagné d'une instabilité politique et macroéconomique accrue en 2013. En Égypte par exemple, la montée des tensions sociales et politiques a fortement pesé sur la confiance des investisseurs.

Une image plus désagrégée de l'IDE dans la région de l'Afrique du Nord montre quelques différences par rapport au reste du monde et au fil du temps. Bien que la région ait attiré plus d'IDE dans les années 2000 par rapport aux années 1990, reflétant l'amélioration de l'environnement des affaires dans de nombreuses économies, la majorité des pays ont enregistré des performances inférieures à leur potentiel.

En outre, les pays en développement importateurs de pétrole n'ont reçu que 30 pour cent des entrées d'IDE de la région et une grande partie provenait des économies du CCG. Lorsque les prix du pétrole ont augmenté dans les années 2000, les pays sources ont réorienté leurs investissements vers les exportateurs de pétrole de la région. Après 2010, les entrées d'IDE ont diminué dans toute la région, l'investissement public a diminué dans les pays en développement de l'Afrique du Nord et le Moyen Orient, tandis que l'investissement privé intérieur est resté relativement inchangé.

La question de savoir si la baisse des IDE après 2011 est due à l'instabilité politique n'est pas claire, tout comme le montre la littérature. En outre, les flux d'IDE vers les secteurs à forte intensité de ressources et non échangeables semblent immunisés contre l'instabilité politique, mais les flux d'IDE dans les secteurs échangeables affichent une réponse clairement négative. Enfin, les conditions économiques ont continué à jouer un rôle important pour attirer les IDE (Banque Mondiale, 2013).

II.1. Analyse de l'environnement politique en Afrique du Nord :

Dans son rapport de 2019, la Banque africaine de développement, avance que la stabilité politique devrait avoir un impact sur le développement économique, notamment en Libye, et dans d'autres pays dotés d'un secteur du tourisme important, comme l'Égypte, le Maroc et la Tunisie. Elle influence également les perceptions du risque et donc les investissements (African Development Bank Group²⁰¹⁹). Ainsi, les enquêtes qui sous-tendent l'indice de compétitivité mondial indiquent que la corruption, la lourdeur de la bureaucratie, et l'instabilité politique sont les principales lacunes de l'Afrique du Nord (Forum économique mondial, 2018). L'instabilité politique est cyclique et prise en compte en raison des troubles qui secouent la région depuis 2011. Cependant, plusieurs tentatives de réforme de l'environnement politique ont été entamées par les preneurs de décisions dans les différents pays de la région :

Libye : Une instabilité politique et sécuritaire, sévit toujours en Libye depuis le printemps Arabe. L'indice des États fragiles du Fonds pour la Paix

de 2018 a classé la Libye au 25ème rang parmi les 178 pays les plus fragiles (OCDE, 2018). Le pays a vu la mise en place de deux gouvernements rivaux en août 2014, entraînant une forte escalade de la violence et une paralysie effective en termes de services fournis par l'État. Les groupes extrémistes ont pu profiter de l'incertitude dans le pays pour renforcer leur position et constituer une menace croissante pour l'État. Au même temps, le réseau complexe de relations de la Libye au niveau local a conduit à des conflits locaux qui maintiennent leur propre dynamique tout en influençant l'environnement politique au sens large. Après la révolution, les intérêts politiques dans le pays sont restés fragmentés, avec peu de consensus sur ce à quoi devrait ressembler la Libye post-Kadhafi. Le premier courant a prôné une rupture forte avec le passé et l'héritage de l'ancien régime, et a cherché à protéger les « principes de la révolution ». Le deuxième courant, sans être contre-révolutionnaire ou pro-Kadhafi, promeut une vision pour la Libye qui n'exclut pas les parties du pays qui ont soutenu l'ancien régime et qui peuvent s'appuyer sur les capacités existantes de l'État libyen.

Les deux gouvernements libyens, le gouvernement de la chambre des représentants (HoR) à Bayda et le gouvernement du congrès national général (GNC) à Tripoli, sont tous deux soutenus par divers groupes armés et communautés locales. Au cœur de la querelle se trouvent des idées contestées pour l'avenir du pays difficilement conciliables, encore compliquées par les intérêts personnels, la force des loyautés issues des réseaux sociaux, les griefs intercommunautaires et la concurrence pour l'accès aux ressources économiques (UNDP, 2015).

(Mohamed Eljarh, 2018), stipule que le conflit en Libye est alimenté par un réseau d'intérêts internes et externes entrelacés. Les groupes armés et politiques concurrents de la Libye sont peu incités à s'engager dans de véritables efforts de réconciliation politique car ils bénéficient d'un soutien substantiel de l'étranger. Au niveau local, la fracture institutionnelle qui implique des institutions libyennes clés telles que la Banque centrale et la National Oil Corporation a été particulièrement dommageable car elle a privé le pays de ressources économiques et financières essentielles. Surmonter les obstacles internes au renforcement des institutions et, par extension, à la paix et à la stabilité en Libye nécessite une approche holistique qui intègre les acteurs internes aux niveaux local et national.

Egypte : Les dix dernières années ont connu des formes de perturbations politiques en Égypte qui étaient pratiquement unimaginables—depuis le mouvement des manifestations de 2011 ; l'élection en 2012 du candidat des Frères musulmans Mohammed Morsi à la présidence égyptienne ; le coup d'État de 2013 qui a renversé Morsi ; et l'accession officielle au pouvoir en 2014 de l'actuel président égyptien Abdel Fattah al-Sisi —. Peu d'analystes seraient en désaccord avec l'affirmation selon laquelle les

circonstances démographiques et les développements technologiques ont joué un rôle crucial dans le déclenchement et le maintien du mouvement populaire qui a déclenché cette chaîne d'événements.

Pourtant, malgré tous les changements politiques intervenus, les dix dernières années ont également été marquées par d'importantes formes de continuité. D'un point de vue institutionnel, l'Égypte reste une autocratie avec un régime politique soutenu par une armée puissante et économiquement influente. Et d'un point de vue démographique, bon nombre des mêmes défis auxquels l'Égypte a été confrontée il y a une décennie (comme le taux de chômage relativement élevé), continuent d'être des préoccupations pertinentes aujourd'hui.

Dans les années qui ont suivi le renversement de Morsi, l'Égypte a connu des tendances de plus en plus autocratiques sous la direction du président al-Sisi. Ce dernier a donné carte blanche au ministère égyptien de l'Intérieur pour perpétrer des abus généralisés, notamment des arrestations arbitraires et des actes de torture contre des dissidents présumés, dans le but de créer une stabilité politique. Les membres et sympathisants présumés des Frères musulmans ont été particulièrement ciblés, entraînant l'emprisonnement de militants des Frères musulmans et la réduction significative des activités de service social du groupe.

Les Égyptiens jouissent aujourd'hui de moins de libertés personnelles qu'à l'époque de Moubarak. Des milliers de blogueurs, journalistes et militants politiques égyptiens ont été emprisonnés ; les sites Web ont été interdits et les médias sont sous contrôle strict. Une loi signée en août 2018 a renforcé le contrôle du gouvernement sur Internet, plaçant des milliers de comptes de médias sociaux sous surveillance gouvernementale (Feingold, 2018). Al-Sisi s'est appuyé sur des acteurs externes, y compris les États du Golfe, pour soutenir ses politiques de plus en plus autoritaires. Un bloc d'États contre-révolutionnaires à travers le monde arabe, dont l'Égypte, l'Arabie saoudite et les Émirats arabes unis, a doublé l'autoritarisme. En fait, des milliers d'Égyptiens se sont expatriés pour des raisons politiques, craignant les condamnations judiciaires, les poursuites, les attaques dans les médias et la menace d'agression physique. Et les Égyptiens qui sont partis représentent tous les horizons de la vie politique, y compris les gauchistes, les libéraux ainsi que les islamistes. La législature égyptienne n'a jamais été un contrepoids particulièrement efficace à l'exécutif ; c'est encore plus le cas aujourd'hui que par le passé. En février 2019, le parlement égyptien a approuvé un processus d'organisation d'un référendum susceptible de permettre à al-Sissi de prolonger son règne jusqu'en 2034, renforçant ainsi son régime personnel et son régime militaire en Égypte, de manière plus générale (Blaydes, 2019).

Tunisie : Dix ans après le printemps arabe, alors que ses voisins se sont effondrés dans la guerre civile ou la dictature renouvelée, la Tunisie a brisé le

moule, passant à la démocratie en 2011 et la maintenant depuis. Aujourd'hui, le président tunisien Kais Saïed est le seul chef d'État de la région à pouvoir prétendre avoir remporté des élections libres et équitables. Certains prétendent que le succès politique de la Tunisie est dû au fait qu'il est un petit pays homogène avec un niveau de développement élevé, une population bien éduquée et avec une culture de tolérance. Mais en 2013, malgré ces qualités, la transition tunisienne était au bord de l'effondrement, avec deux assassinats politiques, une forte polarisation politique et la suspension de la seule institution élue du pays. L'opposition tunisienne, inspirée par le coup d'État égyptien, est descendue dans la rue, appelant à la chute du gouvernement tunisien démocratiquement élu.

Cette crise a mis en évidence les véritables atouts de la Tunisie. L'armée et les forces de sécurité sont restées en dehors de la mêlée, les partis politiques se sont réunis pour trouver un consensus et des institutions civiques bien développées ont aidé à arbitrer le dialogue. La Tunisie a depuis approuvé une constitution progressiste et a organisé deux tours supplémentaires d'élections libres en 2014 et 2019. Beaucoup considèrent aujourd'hui la Tunisie comme le pays le plus démocratique du Moyen-Orient.

Mais ironiquement, les mêmes facteurs qui ont aidé la transition de la Tunisie à survivre à ses premières années ont depuis entravé sa transition. Chacun de ces facteurs ont, à leur manière, entravé la consolidation de la démocratie tunisienne. La petite armée et le manque de coordination avec les forces de sécurité ont créé un vide sécuritaire, permettant une attaque contre l'ambassade des États-Unis en 2012, deux assassinats politiques et des attaques majeures de l'État islamique en 2015. Ces attaques terroristes ont freiné la volonté politique de poursuivre la réforme du secteur de la sécurité, permettant aux forces de police tunisiennes de continuer à commettre des abus qui alimentent les griefs envers le système politique. Ces attaques ont également entraîné des coûts économiques importants pour le secteur du tourisme, tout en redirigeant le budget vers les ministères de l'intérieur et de la défense. Aux prises avec la faiblesse du secteur de la sécurité, les politiciens ont largement laissé de côté les demandes économiques de justice sociale qui ont alimenté la révolution de 2011.

La Tunisie est peut-être la seule démocratie à émerger du printemps arabe, mais des défis majeurs subsistent, notamment des brutalités policières et une désillusion à l'égard du système. Paradoxalement, chacun de ces défis peut avoir été exacerbé par les facteurs mêmes qui ont aidé la démocratie tunisienne à survivre dans les premières années de sa transition. Sa recherche de consensus, son secteur de la sécurité faible et sa société civile puissante contribuent à expliquer à la fois pourquoi la Tunisie a réussi et pourquoi elle ne s'est pas encore consolidée (Grewal, 2021).

Maroc : La situation politique du Maroc est plutôt stable, le roi

Mohammed VI détenant l'essentiel du pouvoir politique entre ses mains, tandis que les pouvoirs du parlement et du gouvernement sont limités. Il n'y a pas de menace immédiate pour la monarchie, car le roi est populaire auprès du peuple.

En 2011, alors que le « printemps arabe » se répercutait dans une grande partie de la région, le Maroc a connu quelques protestations, mais celles-ci étaient à relativement petite échelle par rapport aux autres pays touchés. On a ainsi abouti à l'adoption par le roi d'une constitution plus progressiste et à l'élection d'un nouveau gouvernement la même année.

Les prochaines élections législatives sont prévues en septembre 2021. L'actuel gouvernement de coalition à 12 partis est très fragmenté. Le processus de normalisation du Maroc avec Israël reste controversé et a conduit à la démission de plusieurs membres du principal parti de la coalition, le PJD. Malgré un soutien accru à l'opposition, le PJD islamo-démocrate conservateur devrait rester le plus grand parti au parlement après les élections.

Cependant, le Maroc reste vulnérable à la menace de l'extrémisme islamique. Les combattants marocains de retour de Libye et de Syrie inquiètent particulièrement les autorités. Cependant, le pays n'a pas été touché par des attaques terroristes majeures au cours des dernières années. La préservation de la sécurité est une priorité du gouvernement, étant donné l'importance des revenus du tourisme pour l'économie. Un autre problème de sécurité est le conflit au Sahara occidental entre le Maroc et le Front Polisario, avec des combats qui ont récemment repris, mettant fin à un cessez-le-feu vieux de 29 ans.

Algérie : L'accession d'Abdelmadjid Tebboune à la présidence était censée apporter une certaine prévisibilité aux dirigeants militaires algériens. Mais depuis qu'il a été déclaré vainqueur de l'élection présidentielle en décembre 2019, le régime est entré dans une nouvelle phase d'incertitude. La pandémie de COVID-19, la dissidence continue, la volatilité politique et l'aggravation du malaise économique ont affecté les calculs de l'oligarchie au pouvoir. Deux ans après le début du soulèvement populaire en Algérie, connu sous le nom de mouvement Hirak, le pays est coincé dans la même impasse à laquelle il est confronté depuis 2019.

Après des années de stagnation politique, le mouvement Hirak, qui a éclaté en février 2019 contre la candidature du président de l'époque Abdelaziz Bouteflika pour un cinquième mandat, a changé la dynamique des relations entre l'oligarchie au pouvoir en Algérie et sa population. Bien qu'il n'ait pas entraîné de profonds changements dans les structures gouvernantes du pays, le soulèvement pacifique a abouti à la destitution de Bouteflika par l'armée en avril 2019. Et bien que les manifestants aient continué à se rassembler régulièrement dans les rues de la plupart des villes du pays pour contester l'armée retranchée, le régime a réagi par le biais de mécanismes institutionnels.

Cependant, à ce jour, ces réponses se sont avérées insuffisantes pour endiguer le mécontentement populaire croissant (Serrano, 2021).

Ainsi, il est peu probable que le mouvement Hirak puisse imposer une trajectoire en Algérie qui imite l'expérience tunisienne de 2011. La perspective d'un changement de régime révolutionnaire déclenché par la révolte populaire telle que poursuivie par le mouvement Hirak naissant au printemps 2019 repose sur une fausse comparaison. Le pouvoir et la politique en Algérie diffèrent grandement de la Tunisie voisine. Au fil du temps, et dans le sillage de la pause de mobilisation liée à la pandémie à partir de mars 2020, le mouvement Hirak semble avoir pris conscience amèrement que le régime militaire algérien n'a rien à voir avec l'État policier de Ben Ali. L'Algérie ressemble plus au régime de Maduro au Venezuela de l'autre côté de l'Atlantique, soutenu par la rente militaire et pétrolière, qu'à la Tunisie voisine (EuroMed Droit, 2021). L'avenir politique de l'Algérie dépend dans une large mesure de l'armée. Le haut commandement de l'armée se considère comme l'épine dorsale de l'État algérien, déterminé à assurer la sécurité du pays et à protéger sa forme républicaine de gouvernement (Cook, 2007).

II.2. Analyse des flux d'IDE dans les pays d'Afrique du Nord

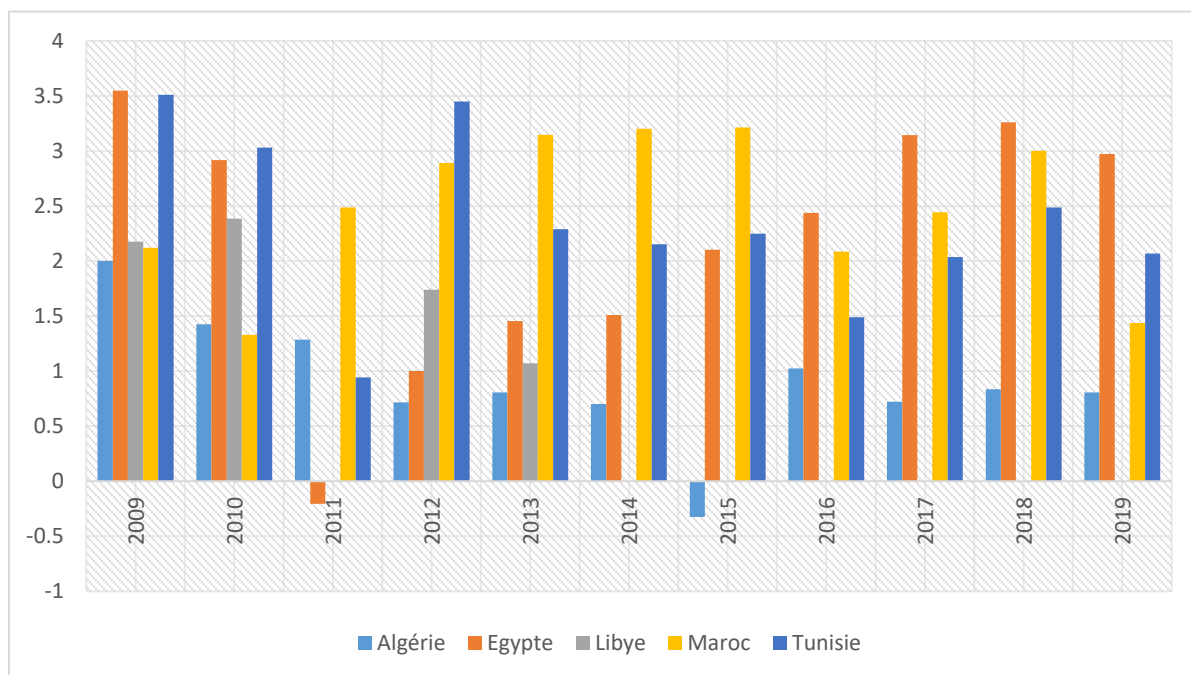
Dans la région de l'Afrique du Nord, au début des années 90, les gouvernements ont pris des mesures pour ouvrir l'économie et libéraliser le système financier afin d'établir un environnement propice à l'investissement. Cependant, malgré les quelques progrès en termes de stabilité macroéconomique et de réformes structurelles, ces pays connaissent encore des difficultés en termes d'attractivité des investissements étrangers.

Indépendamment des biens communs culturels et historiques entre les pays d'Afrique du Nord, il existe d'abondantes variations en de développement économique, social et politique. Alors que les ressources naturelles représentent plus de 95 % des exportations de l'Algérie et de la Libye, elles ne représentent qu'environ 13 % au Maroc et en Tunisie.

Selon la Banque mondiale (2011), le montant des flux d'IDE dans les pays d'Afrique du Nord est passé d'une moyenne annuelle de 2,2 milliards de dollars américains dans les années 90 à 12,5 milliards de dollars américains dans les années 2000.

Compte tenu de la taille de ses ressources naturelles et de sa situation géographique stratégique, on peut facilement affirmer que les flux d'IDE vers la région d'Afrique du Nord sont encore insuffisants par rapport à ceux d'autres régions en développement. La moyenne du stock d'IDE par rapport au PIB au cours de la période 1996-2017 dans la région de l'Afrique du Nord était de 25,7% contre 47,3% dans la région de l'Afrique australe et 49,7% dans la région de l'Asie du Sud-Est

Figure 1 : Flux d'IDE dans les pays d'Afrique du Nord (milliards USD)



Source : Banque mondiale

L'Égypte a connu une volatilité considérable dans ses entrées d'IDE au cours de la dernière décennie. Les flux nominaux d'IDE ont culminé en 2007 à 11,6 milliards USD, soit l'équivalent de 8,4 % du PIB, avant de décliner à la suite de la crise financière mondiale. La révolution égyptienne de 2011 a entraîné une baisse encore plus brutale des entrées d'IDE. Les flux se sont ensuite progressivement redressés, atteignant 8,1 milliards USD en 2016. En ne considérant que les IDE entièrement nouveaux, les flux ont affiché une volatilité similaire, combinant des pics (2009 et 2018) et des creux (2011 et 2012), se succédant parfois rapidement. Les mouvements des flux entrants de l'Égypte ont été considérablement plus prononcés que ceux de la région de l'Afrique du Nord dans son ensemble.

Entre 2009 et 2010, les entrées d'IDE en Libye étaient à peu près conformes aux niveaux de la région. En 2007, les entrées ont culminé à 4,7 milliards USD, soit l'équivalent de 7 % du PIB, et bien au-dessus de la moyenne de la région MENA et d'autres économies en développement. Aucune donnée sur les IDE n'est disponible pour la période suivant l'intervention dirigée par l'OTAN pour chasser Kadhafi en 2011 dans la base de données de la balance des paiements du FMI. Cependant, les données de la CNUCED montrent que les entrées d'IDE ont atteint un creux en 2014 et se sont à peine redressées depuis lors.

Pour la plupart des pays étudiés, les entrées d'IDE ont été très volatiles

par rapport à d'autres régions. Selon la banque mondiale, une grande partie de cette volatilité est une conséquence de l'instabilité politique que connaissent ces pays depuis le printemps arabe en 2011.

III. Méthodologie et résultats :

L'objectif de cet article est de tester l'importance de la stabilité politique dans l'attractivité des investissements directs étrangers en Afrique du Nord.

La variable dépendante dans notre modèle empirique est les flux des IDE entrants. Les variables explicatives sont l'indice de la stabilité politique, la croissance du PIB qui nous sert de prédicteur de la taille de marché et l'inflation. L'ensemble des données utilisées dans cette analyse est un ensemble de panel, disponible à partir des données de la Banque Mondiale. Ainsi, la période étudiée est de dix années ; de 2009 à 2019.

Le modèle se présente comme suit :

$$IDE_{i,t} = \beta_0 + \beta_1 PStab_{i,t} + \beta_2 PIB_{i,t} + \beta_3 Inf_{i,t} + \delta_{i,t}$$

Où :

i : est l'indice du pays

t : est l'indice du temps

β_0 : est le terme d'effet non observé spécifique au pays.

Le tableau 1 descriptif de l'échantillon, montre que le panel est équilibré. Ainsi, les flux entrants d'IDE dans les pays africains étudiés est significativement faible. Sa moyenne pour la période sous revue est de 1.71% du PIB, avec un écart type de 1.13. L'IDE minimum en pourcentage du PIB est de -0.32%, tandis que le maximum était de 3.54%.

Tableau 1 : Statistiques descriptives de l'échantillon

Variable	Obs	Mean	Std. Dev.	Min	Max
IDE	55	1.719762	1.132853	-.3240123	3.548351
PStab	55	19.03917	14.47468	1.428571	76.30331
PIB	55	3.505951	19.55837	-62.07592	123.1396
Inf	55	4.503532	9.477967	-25.3128	22.93255

Le test de spécification d'Hausman est ainsi utilisé pour déterminer lequel du modèle à effets fixes et à effets aléatoires est le mieux adapté pour cette analyse. L'hypothèse nulle pour le test de spécification d'Hausman montre une préférence pour le modèle à effets aléatoires par rapport au modèle à effets fixes.

Le tableau 2 présente les résultats d'estimation du modèle. Tout d'abord, nous effectuons des estimations en utilisant le modèle à effets fixes (FE) et le modèle à effets aléatoires (RE). Les résultats du test d'Hausman valident le FE pour tout l'échantillon. Ainsi, les résultats indiquent qu'il existe

une relation positive et significative entre les flux d'IDE entrants et la stabilité politique dans les pays cinq pays étudiées.

Tableau 2 : Régression à effets fixes

Méthode d'estimation : Régression à effets fixes		
Variables	Coefficients	Ecart-type
PStab	0.036771***	0.0084533
PIB	0.0100505	0.0051464
Inf	0.0101725	0.0125985
Constante	0.9386242***	0.2075682
Nombre d'observations	55	
R²between	0.5277	
Wald chi2 (3)	31.50	
Prob> chi2	0.0000	
Sargan- Hansen statistic	10.06	
p-value	0.0736	

***significativité à 1%

**significativité à 5%

*significativité à 10%

Conclusion

Les résultats de cette étude montre une relation positive est significative entre les entrées d'IDE et la stabilité politique. Ils s'inscrivent ainsi dans la même lignée que Groznych et al. (2020) qui stipulent que les économies du monde préfèrent investir dans les pays d'Afrique en raison d'un meilleur contrôle de la corruption, d'indicateurs d'inclusion plus élevés, de meilleurs profils d'investissement et de politiques extérieures efficaces.

Après une analyse appropriée des résultats de la recherche, on peut conclure que si les économies d'Afrique du Nord recherchent une augmentation des investissements directs étrangers, il est alors impératif qu'elles améliorent l'environnement politique et offrent des conditions favorables aux pays investisseurs. Cependant, les la taille du marché et l'inflation semblent être inutiles pour les flux d'IDE dans les pays de la région, par conséquent, cela signifie que d'autres facteurs pourraient être plus importants pour ce groupe de pays en plus de la stabilité politique.

De plus, seule une variable décrivant la stabilité politique a été utilisée dans cette recherche. Cette variable est jugée capable de mieux décrire l'environnement politique des pays, même si elle a ses limites. Les auteurs prévoient de traiter ce problème en élargissant la base de données et en ajoutant des indicateurs quantitatifs et des variables factices, ce qui peut affiner les résultats de la recherche empirique.

References:

1. Adeoye, A. (2009). *Macro-economic level corporate governance and FDI in emerging markets: Is there a close relationship?* Journal of Economics and International Finance, 1(2), 30-43

2. African Development Bank Group, (2019), *Perspectives économiques en Afrique du Nord 2019*.
3. Aharoni, Y. (1966). *The foreign investment decision process*. Boston: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University.
4. Akhtar, M. H. (2000). The determinants of foreign direct investment in Pakistan: An econometric analysis. *The Lahore Journal of Economics*, 5(1), 1-22.
5. Alaya M, (2004), *Investissement direct étranger et croissance économique: Le cas de la Tunisie*, C.E.D, Université Montesquieu-Bordeaux IV
6. Amin, M (2014), *Foreign Direct Investment and Economic Growth Literature Review from 1994 to 2012*, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Volume 129, 15 May 2014, Pages 206-213, Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281402850X>
7. Basi, R. (1966). *Determinants of US direct investment in foreign countries*. Kent, OH: Kent University Press.
8. Bauer, Raymond A., (1967), *Ithiel de Sola Poole, and Lewis Anthony Dexter*. American Business and Public Policy. New York: Atherton
9. Blaydes, L, (22 Avril 2019), *Challenges to Stability in Egypt*, Hoover Institution, Spring Series, Issue 519.
10. Blemmion, S. (2010). *A review of the empirical literature on FDI determinants*. Atlantic economic review. Austria press. Australia
11. Eljarh, M, (2018), *The Libyan Crisis: Internal Barriers to Conflict Resolution and the Role of Multilateral*¹ Eljarh, M, (2018), *The Libyan Crisis: Internal Barriers to Conflict Resolution and the Role of Multilateral Cooperation*
12. Enders, W., Sachida, A., & Sandler, T. (2006). *The impact of transnational terrorism on US foreign direct investment*. *Political Research Quarterly*, 59(4), 517-531
13. EuroMed Droit, (2021), *Proceedings from the HRDC consortium webinars Compiled and edited by Luis Martinez & Rasmus Alienus Boserup*.
14. Forum économique mondial. (2018). *The Global Competitiveness Report 2017–2018*
15. Gani, A., & Al-Abri, A. S. (2013). *Indicators of business environment, institutional quality and foreign direct investment in Gulf Cooperation Council (GCC) countries*. *International Review of Applied Economics*, 27(4), 515-530.
16. Gani, A., & Al-Abri, A. S. (2013). *Indicators of business environment, institutional quality and foreign direct investment in Gulf Cooperation*

- Council (GCC) countries. *International Review of Applied Economics*, 27(4), 515-530.
17. Grewal, S, (22 Janvier 2021), *Ten years in, Tunisian democracy remains a work in progress*, Order from Chaos
 18. Groznykh, R , Mariev, O , Plotnikov, S , Fominykh, M, (2020), *The role of political stability in foreign direct investment attraction: cross-country analysis*, Cbu International Conference On Innovations In Science And Education 2020 (Economics And Business), Prague, Czech Republic
 19. Hur, J., Parinduri, R. A., & Riyanto, Y. E. (2011). Cross-Border M&A inflows and quality of country governance: Developing versus developed countries. *Pacific Economic Review*, 16(5), 638-655.
 20. Kim, H. (2010). Political stability and foreign direct investment. *International Journal of Economics and Finance*, 2(3), 59-71
 21. Lucas, Robert E., Jr. (1990). *Why does not Capital Flow from Rich to Poor Countries*. *American Economic Review* 80: 92–6
 22. Lucke, N., & Eichler, S. (2016). Foreign direct investment: The role of institutional and cultural determinants. *Applied Economics*, 48(11), 935-956.
 23. Luiz, J. M., & Ruplal, M. (2013). Foreign direct investment, institutional voids, and the internationalization of mining companies into Africa. *Emerging Markets Finance and Trade*, 49(4), 113-129.
 24. Morrissey, O., & Udomkerdmongkol, M. (2012). Governance, private investment and foreign direct investment in developing countries. *World Development*, 40(3), 437-445.
 25. OCDE (2018), *États de fragilité 2018*, Éditions OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264308916-fr>
 26. Okafor, G. (2015). Locational determinants of us outward FDI into Sub-Saharan Africa. *The Journal of Developing Areas*, 49(1), 187-205.
 27. Rashid, M., Looi, X. H., & Wong, S. J. (2017). Political stability and FDI in the most competitive Asia Pacific countries. *Journal of Financial Economic Policy*, 9(02), 140- 155.
 28. Sachwald, F, (1995), *Politique étrangère*, 60(3), 776-778. Retrieved September 5, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/42713464>
 29. Salako, H. A., & Adebusuyi, B. S. (2001). Determinants of foreign direct investment (FDI) in Nigeria: An empirical investigation. *CBN Economic and Financial Review*, 39(1), 20- 39.
 30. See Cook, S. A. (2007). *Ruling but not governing: The military and political development in Egypt, Algeria, and Turkey*. The John Hopkins University Press.
 31. Serrano, F, (17 Fevrier 2021), *Two years after the start of Algeria's popular uprising, the regime is far from stable*

32. Spencer Feingold, (29 Août 2018), Egypt's President Sisi Ratifies New Internet Control Law, *CNN*.
33. UNDP, (2015), *Instability and Insecurity in Libya*.
34. Vernon, R., (1974), *The Location of Economic Activity*, in *Economic Analysis and the Multinational Enterprise*, ed. by John H. Dunning (London: Allen and Unwin)
35. Wernick, D. A., Haar, J., & Singh, S. (2009). Do governing institutions affect foreign direct investment inflows? New evidence from emerging economies. *International Journal of Economics and Business Research*, 1(3), 317-332.
36. World Bank (1996). *Governance. World Bank*, Washington, DC. Retrieved from www.worldbank.org/governance/wgi/pdf/pv.pdf.
37. World Bank, (2011), *Middle East and North Africa: Investing for Growth and Jobs*, Economic Developments and Prospects Report, Office of the Chief Economist, Middle East and North Africa, the World Bank.
38. World Bank, (2013), *Jordan Competitiveness and Innovation Partnership: Promoting Reforms at the National and Sectoral Levels, Finance and Private Sector Development*, Middle East and North Africa, the World Bank
39. Yang, J. H., Wang, W., Wang, K. L., & Yeh, C. Y. (2018). Capital intensity, natural resources, and institutional risk preferences in Chinese outward foreign direct investment. *International Review of Economics & Finance*, 55, 259-272.