



**MODELE AEMBC : PARAMETRES « EXPERIENCES REFERENCES »
ET « CONVICTIONS ET CROYANCES » DU FACTEUR CADRE
DE REFERENCE : « APPRENANT »ⁱ**

Abdelfattah Lahiala¹ⁱⁱⁱ,

Abderrahman El Fathi²

¹École Normale Supérieure De Tétouan,
Laboratoire de linguistique, de communication et de traduction
Université Abdelmalek et Essaâdi, Maroc

²Faculté des Lettres et sciences humaines de Tétouan,
Laboratoire de linguistique, de communication et de traduction
Université Abdelmalek et Essaâdi, Maroc

Résumé :

Dans le cadre de la modélisation du modèle AEMBC (Acte Educatif Médiatisé Basé sur la Communication), ainsi que l'expérimentation menée pour son application dans un environnement éducatif, le présent travail relate la conception de deux paramètres « expériences références » et « Convictions et croyances » agencés dans le facteur 'cadre de référence', relevant de la composante 'Apprenant'. Nous exposons en premier lieu notre proposition conceptuelle et théorique à ce niveau, et en deuxième lieu nous présentons les résultats de l'expérience relatifs aux deux composantes, menée en deux phases, l'une préalable à la mise en situation de l'échantillon au processus de l'environnement conceptuel, permettant de relever une mesure a priori, et en seconde phase des résultats de l'enquête menée postérieurement au processus pour relater les reconsidérations et les changements de posture à l'égard des énoncés chez l'échantillon après avoir subi les paramètres d'un environnement basé sur des actes spécifiques au modèle AEMBC. Deux autres composantes du facteur 'Cadre de Référence' ; « *Positionnement religieux & Orientations politiques* » et « Les savoirs acquis », ne sont pas abordées sur le présent travail et sont considérées comme scope pour le prochain article.

Mots-clés : TICE ; communication ; AEMBC ; Cadre de référence ; expériences références ; acte éducatif médiatisé

ⁱ AEMBC MODEL: PARAMETERS "EXPERIENCES REFERENCES" AND "CONVICTIONS AND BELIEFS" OF THE FRAME FACTOR REFERENCE: "LEARNING"

¹ Correspondence: email abdelfattah@lahiala.com, elfathi@hotmail.com

Abstract:

As part of the modeling of the AEMBC (Acte Educatif Médiatisé Basé sur la Communication) model, as well as the experimentation carried out for its application in an educational environment, the present work relates the conception of two parameters "experiences references" and "Convictions and beliefs" in the 'frame of reference' factor under the 'learning' component. We first expose our conceptual and theoretical proposal at this level, and secondly, we present the results of the experiment, relating to the two components, conducted in two times, one prior to the simulation of the sample. the conceptual environment process, allowing for a priori measurement, and second-stage results of the post-process survey to report posture reconsiderations and changes in the sample after have undergone the parameters of an environment based on acts specific to the AEMBC model. Two other components of the 'Framework of Reference' factor; "Religious Positioning & Policy Orientations" and "Acquired Knowledge" are not discussed in this paper and are considered scope for the coming article.

Keywords: ICT; communication; AEMBC; framework; referenced experiences; mediated educational act

1. Introduction

Ci-après nous exposons notre hypothèse concernant la définition des facteurs communicationnels à considérer par l'apprenant. Ces facteurs sont arborés pour exposer leurs impacts sur les paramètres psychopédagogiques qui vont modeler son comportement vis-vis des TICE et de leurs usages. La quête est de mener l'étudiant au premier stade de l'intérêt ponctuel de prédisposition à l'acte qu'est la motivation, et puis à partir de là, la garantie de sa continuité pour en faire un intérêt qui dure dans le temps, et qui permet l'implication à l'acte. Troisième stade est de transformer cet intérêt ponctuel puis permanent, en une capacité à prendre en charge le projet d'apprentissage, et à développer le sentiment de responsabilité à l'égard de la réussite de l'intégralité du processus, aboutissant ainsi au stade de l'autodétermination.

Pour le présent article, nous allons exposer notre modélisation concernant les deux premiers facteurs du cadre de référence, facteur relevant de l'apprenant : « expérience référence » et « conviction et croyance ».

2. Le cadre de Référence

Le cadre de référence est le cadre influençant et conditionnant les comportements de toute personne, il représente la capitalisation de toutes les expériences, de l'ensemble des composantes de l'éducation et de toutes les répercussions de interactions avec les autres, les milieux dans lesquels on a vécu etc. Il nous serait très délicat, voire utopique, de délimiter tous les accordeurs de ce facteur, mais grossièrement, il peut se résumer simplement en un ensemble de toutes les expériences qui font de la personne ce qu'elle est et ce qu'elle n'est pas, ce qu'elle peut faire et ce qu'elle ne pourra jamais faire.

Dans notre cas, nous allons nous intéresser à quatre aspects qui vont influencer énormément l'apprenant dans sa façon d'agir et d'interagir dans un A.E.M.

Le Cadre de référence de l'apprenant représente les savoirs acquis auparavant dans les différents cours suivis, des différentes interactions avec les professeurs et leurs façons de concevoir et de produire leurs actes éducatifs, car ils accommodent ainsi la construction d'un référentiel, chez l'apprenant, qui va influencer sa prédisposition aux futurs actes d'apprentissage. Delà, le passage d'un mode classique à une intégration des TICE peut présenter des perturbations chez l'apprenant, surtout si elle n'est pas accompagnée d'actes communicatifs lui permettant l'acceptation et l'adaptation des nouvelles pratiques à son processus d'apprentissage.

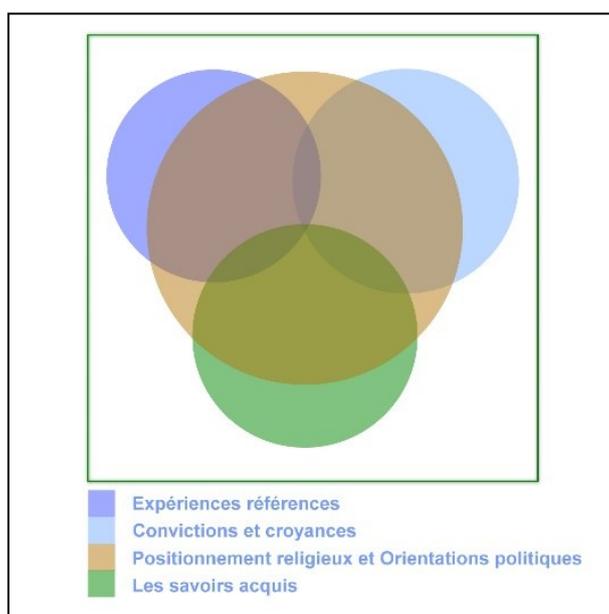


Figure 1 : Schéma conceptuel du cadre de référence

Ce passage est loin d'être une action simple et sans incident, il est une entreprise sérieuse qui exige une prédisposition à changer de mode d'apprentissage pour garantir les conditions optimales d'une intégration souple des nouvelles pratiques. Ses expériences antécédentes feront office d'agents développant des vecteurs facilitateurs, ou engendrant des causes d'obstacles. Étant des pratiques auxquelles se réfèrent l'apprenant pour décider de son comportement, nous avons choisi de les désigner « expériences référence » et c'est ce qui va constituer la première composante à prendre en considération dans le cadre de référence.

2.1 Expériences références

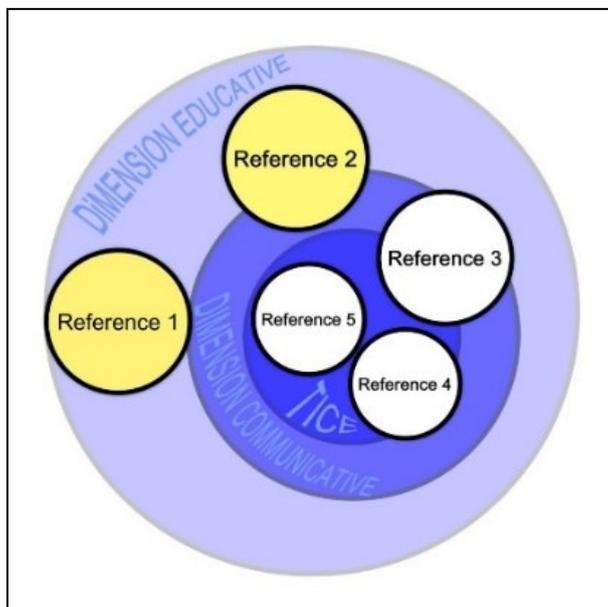


Figure 2 : Références expérimentales de l'usage des TICE

On estime cinq types de référence à ce niveau :

2.1.1 Référence 1

Elle représente les influences, retenues par l'apprenant, d'expériences éducatives avec des professeurs qui se considèrent comme étant les sources du savoir, que l'apprenant n'est là que pour apprendre ce qui est exposé, expliqué et proposé par l'enseignant. Le seul responsable de l'A.E n'étant que le professeur, l'étudiant n'a pour d'autre souci que celui de suivre la ligne tracée et exécuter les tâches qui lui sont ordonnancées par son « maître ».

L'apprenant, fruit d'un tel processus ne trouvera, comme référence dans une situation d'apprentissage basée sur les TICE et la communication, que le cadre du processus. Il aura du mal à saisir les changements, et encore plus, à comprendre, voire à identifier, sa contribution et surtout celle de son professeur et de ses pairs. Ceci peut se traduire soit par des obstructions au et face à l'A.E.M, soit par des réactions plus fortes de perturbations de l'acte éducatif.

C'est vrai que le professeur aura à contribuer pour bien gérer de telles situations mais, toutefois, l'apprenant devra fournir beaucoup d'énergie et de volonté afin de pouvoir s'aligner aux nouvelles conditions proposées par le nouvel environnement d'apprentissage. Accompagné par son tuteur, il aura à décrypter l'arrangement global, à déterminer son rôle et à engager les actions qui assurent sa bonne contribution. La méthodologie adoptée d'acquisition du savoir, étant radicalement différente, il doit développer une intellectualité d'assimilation des usages technologiques et une capacité d'adaptation aux mutations relationnelles avec les autres acteurs de l'acte.

2.1.2 Référence 2

Il s'agit d'expériences vécues avec des professeurs qui, tout en restant fidèle au modèle classique de l'apprentissage, engagent et encouragent des situations de communication avec leurs apprenants. Ils le font soit par nature, ou par conscience qu'un apprenant, dans un cadre qui « communique », se sent plus valorisé et sera poussé à être plus motivé et impliqué.

Delà, les apprenants, ayant vécus de tel expériences, seront plus entreprenants dans les A.E.M, ils auront plus de facilité à appréhender les nouvelles approches car ils auront la commodité de s'engager dans les actes communicatifs, et l'aisance de s'enrôler dans les interactions exigées par L'A.E.M.B.C.

L'obstacle qui peut surgir, vis-à-vis de ce type d'apprenants, est la prise en main de la technologie. Il aura à s'investir dans la maîtrise des outils sans toutefois se laisser emporter par la technologie elle-même. Il doit comprendre qu'elle n'est qu'un outil d'apprentissage, que le but n'est pas la technologie en elle-même, mais plutôt d'apprendre et de construire son savoir et de profiter des possibilités qu'elle lui offre. Il reste à souligner l'aisance que trouvent de tels apprenants à interagir avec leurs pairs, et ainsi la facilité avec laquelle ils intègrent des activités de binômes, de groupes ou d'intergroupes. L'obstacle face à de tel profil restera la réaction vis-à-vis des TICE ; il sera mené à bien saisir les enjeux de cette intégration, à l'adapter à ses pratiques et surtout à éviter la perturbation de ses bonnes attitudes communicationnelles recueillies dans ses expériences références.

2.1.3 Référence 3

L'apprenant est soumis à des actes d'apprentissage, basés sur l'usage des TICE fortement présentiel, et qui peuvent être soutenus et appuyés par des actes à distance. Dans les deux formes, les actes sont fondés sur une communication accentuée et maintenue entre le professeur et ses apprenants. Ceci permettra à ces derniers de développer des réflexes et des mécanismes communicationnels leur permettant d'inscrire les compétences souhaitées lors des A.E.M. Ils auront la commodité d'interagir avec le professeur, de s'impliquer dans l'acte présentiel médiatisé, de s'engager dans les actes à distance, mais surtout de produire les comportements désirés avec les pairs dans les actes d'interaction.

Ils auront la tendance à produire les rétroactions vis-à-vis du contenu de l'acte, et toutes ses composantes, agençant ainsi une cadence idéale au professeur pour lui permettre de vérifier l'efficacité de ses choix ou de consentir des nuisances imposant des reformulations.

La construction du savoir est facilitée par cette harmonie communicative qui fait des TICE une contingence évidente à l'acte d'apprentissage.

Les apprenants, qui présentent ce type d'expériences dans leurs cadres de référence, doivent en profiter pour intégrer des nouveaux environnements d'apprentissage. Ils représentent parfois des « lièvres de course » qui imposent une cadence élevée aux activités et qui risquent, face à des groupes hétérogènes incapables de suivre le rythme exigé par eux, de décrocher dangereusement des actes.

Pour freiner ce risque, des sentiments de tolérance, de compréhension et de disposition à l'assistance des pairs en difficulté doivent être développés chez eux. La reconnaissance générée par les acteurs de leurs environnements (pairs, professeurs, administration et familles) va permettre de gratifier leurs rôles et leurs éviter le décrochage des actes éducatifs.

2.1.4 Référence 4

acte éducatif médiatisé à distance synchrone (A.E.M.à.D.s), Profil très rare dans notre milieu universitaire, mais qui peut toutefois être hérité généralement des inscriptions d'apprenants actifs dans le monde socioéconomique. Il s'agit des profils ayant suivi des formations à distance par le biais d'interface de Learning Management System (LMS). Ces formations, de nature continue, libre ou fondamentale, consistent en un apprentissage électronique dirigé par un tuteur en constante communication avec les utilisateurs. Cette communication consiste en l'accompagnement d'apprentissage, en l'appui aux activités et en une interaction permanente.

Les profils porteurs d'une telle référence auront la commodité vis-à-vis des TICE, et seront même demandeurs de plus d'exploitation des technologies. Ayant acquis un référentiel de rétroaction virtuelle, ils auront la tendance à l'usage des TIC en interaction avec les autres acteurs. Ceci, parfois, compense leurs difficultés à engager la communication directe dans laquelle il a été noté qu'ils sont moins à l'aise.

De tels profils auront à redéfinir leurs usages des TICE pour s'adapter aux normes de l'A.E.M.B.C., le scope pour eux étant de freiner l'influence des habitudes virtuelles tout en exploitant leurs acquis, à ce niveau, lors des activités proposées par le professeur.

Généralement, ils ont tendance à préférer le travail derrière une machine, ils auront à fournir énormément d'énergie pour une intégration dans les groupes présentiels, même s'ils sont plus entreprenants et en interaction lors des activités à distance. Ils ont souvent tendance à critiquer les séances présentielles, soit par un sentiment de malaise d'être sollicités en activités à interaction avec les pairs, soit par préférence aux activités à distance.

2.1.5 Référence 5

Acte éducatif médiatisé à distance asynchrone (A.E.M.à.D.a), des profils de plus en plus inventoriés dans notre environnement universitaire, ils représentent généralement des étudiants ayant suivi des formations, des cours et des certifications sur internet ou toute autre processus d'apprentissage automatisé. Que ça soit sur des LMS, des sites de formations, CD ou DVD d'autoformations, ou même un certain nombre de MOOC, l'apprenant est le seul responsable de tout le processus. Il choisit son parcours, il estime l'intérêt de l'apport du contenu, il établit sa cadence de progression et il est l'unique garant de l'aboutissement de l'ensemble de l'acte. Ceci est favorisé par sa motivation engendrée par le choix intentionné aux parcours suivis, et par l'intérêt repéré dans les contenus.

L'intérêt de telles interfaces n'est plus à nier, et leurs apports sont bien confirmés, surtout qu'elles procurent la faculté du travail autogéré, avec de la responsabilité et de l'engagement accentué de s, des paramètres qui devraient être positifs dans l'A.E.M.B.C.

Cependant il faut retenir les défaillances qui sont héritées par de telles expériences ; Les étudiants qui émanent de ce type de processus se sentent égarés face aux situations d'apprentissage à interactions sociales. Ceci se matérialise par la manie ferme et accentuée chez ce type de profil de se cacher derrière les machines. Ils se trouvent aussi dans une difficulté d'aménagements de l'arrangement séquentiel de l'apprentissage imposé dans les AEMBC, du fait qu'ils ont l'habitude de s'accommoder dans une indépendance opératoire modelant la cadence des actes d'apprentissage.

L'apport de l'apprenant à ce niveau est d'être ouvert aux changements imposés par l'intégration des TICE selon la stratégie choisie par le professeur, et cela n'est possible que par un cadre de référence tolérant et flexible qui permet d'être résolu à contribuer à la réussite d'une telle entreprise. Il devra considérer la nouvelle pratique comme étant une aventure nouvelle permettant d'autres possibilités de et dans la construction du savoir. Il est invité à ne pas rester ferme sur un mode expérimenté qu'il valorise ou qu'il juge adéquat. Il va falloir présenter plus de souplesse et de tolérance à ces changements proposés, voire même imposés, car c'est bien cette attitude qu'il va lui permettre de tirer profit des actes et ainsi intégrer les nouvelles possibilités relationnelles produites par l'A.E.M.B.C.

2.2 Convictions et croyances (Influences et orientation)

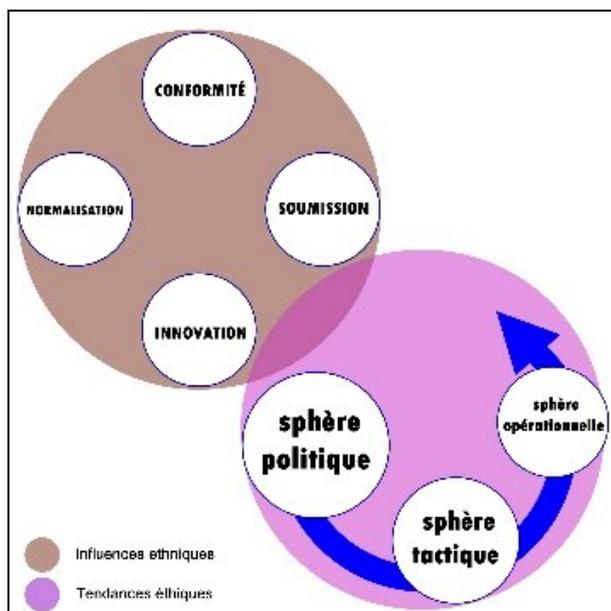


Figure 3 : Schéma conceptuel de la composante convictions et croyances

A ce niveau on relève quatre empruntes sur l'apprenant :

2.2.1 Influences ethniques

Selon Bertrand Oberson, « Pour qu'il y ait échange, coordination, coopération entre des agents, il faut qu'il y ait des conventions entre les personnes concernées ; c'est à dire un système d'attentes réciproques entre les personnes et leurs comportements » (Bertrand O., 2007). C'est ce système imposé par l'appartenance ethnique qui va influencer les comportements des apprenants. Il va modeler leurs réactions aux situations et aux personnes auteurs de ces situations. L'apprenant aura tendance à chercher les modèles de leadership sociétal chez et dans l'auteur de l'acte éducatif car « Les exigences de coopération inhérentes au fonctionnement de toutes les organisations humaines font intervenir les phénomènes de pouvoir » (Tedongmo, 2015) delà, l'appartenance ethnique impose des influences étonnantes sur les individus, et ainsi, sur l'apprenant.

A ce niveau, on considère que les quatre formes d'influence citées dans l'approche de (Morin, 1996) sont applicables à l'apprenant :

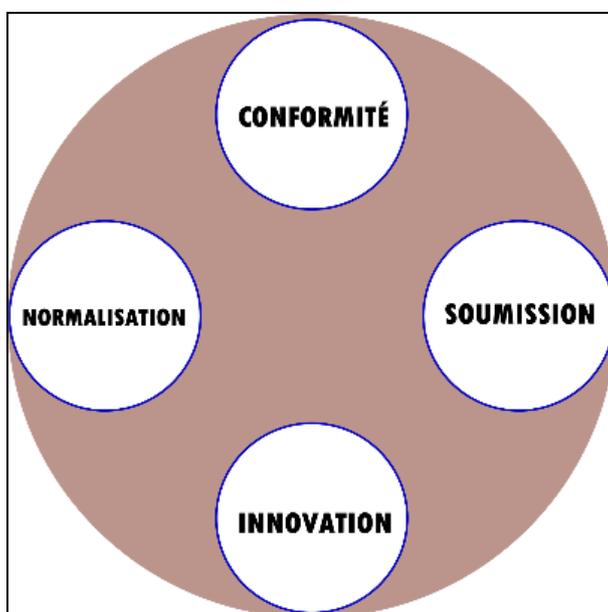


Figure 4 : Schéma conceptuel de l'influence ethnique

2.2.1.1 La normalisation

Elle « peut s'appréhender comme un processus d'ajustement mutuel entre les membres d'un groupe. Elle correspond à une situation où le groupe est en construction et où les normes sont à inventer. À travers les processus cognitifs que sont l'attribution, la catégorisation et la comparaison sociale, les individus interagissent pour parvenir à un compromis. Cela implique pour chaque membre du groupe de faire des concessions pour converger vers des accords. La normalisation peut favoriser le statu quo parce qu'elle repose sur un équilibre ; mais en même temps, elle peut constituer un levier de changement social. » (Henri Tedongmo Teko, 2015).

Elle en découle une quête permanente de s'aligner aux normes imposées et instaurées dans les systèmes éducatifs et à prolonger le statu quo dans les stratégies d'enseignement, car c'est par le maintien des procédés qu'on assure le maintien de l'équilibre déjà établi. La conjoncture de changement n'est envisageable que par la

circonstance d'une évolution ou mutation opportune à une meilleure construction des savoirs. L'apprenant ne joindra le changement par l'intégration des TICE que s'il est convaincu de l'intérêt et des opportunités qu'elles vont engendrer sur son processus d'apprentissage.

2.2.1.2 La conformité

C'est un effet qui impose une conformité aux modèles du groupe. Toujours en prolongement de la normalisation, elle rend le statu quo plus imposable. Ce n'est que par des changements graduels et tempérés que l'intégration des TICE pourra se faire accepter et prendre apparence d'un alignement à la conformité préjugée. Il ne faut point brusquer les apprenants par un changement radical des moyens en usage, mais procéder progressivement pour assurer une intégration souple et ordinaire sans le risque de produire un déséquilibre. L'apprenant aura tendance à favoriser les méthodes conformes aux procédés déjà utilisés par ses anciens professeurs car il se sent plus à l'aise, et surtout plus en sentiment de garantie à y réussir. Plus l'intégration des TICE est en usage dans le système éducatif, plus on aura de chance à en intégrer des nouvelles.

2.2.1.3 La soumission

C'est le besoin d'être sous les directives d'un individu incarnant l'autorité. Beaucoup de personnes, issues d'environnements ethniques basés sur la domination d'un leader, ont un grand besoin d'être sous directives d'un leadership produisant des instructions. Plus l'apprenant est construit autour de ce besoin à la soumission, plus de difficulté aura à s'entreprendre dans des stratégies d'enseignement basées sur les TICE, et encore plus dans les A.E.M.B.C.

Revendiquer des changements, face à un groupe qui de tendance à attendre les directives, représente une entreprise qui sera difficile de mener à bon terme. Il faut remplacer le besoin au leadership personne par un leadership idée. Ainsi remplacer ce besoin psychologique d'être guidé et dirigé par une personne à l'opportunité d'avancer par la conviction à la réussite et à la progression, sine qua non, l'apprenant ne sera prendre la responsabilité de la construction de son savoir, et ne pourra point embrasser une stratégie d'intégration basée sur la communication.

2.2.1.4 L'innovation

Représente l'ensemble des idées et des besoins qui vont développer une tendance à « innover ». L'apprenant, qui aura une tendance forte aux projets innovateurs, est capable non seulement de s'aligner convenablement aux exigences de l'A.E.M.B.C, mais il sera un acteur porteur du projet, contribuant à sa réussite et complice des actes d'appui pour accompagner, corriger et réorienter la progression du projet de l'intégration des technologies.

Les apprenants à fort engagement innovateur ne présentent pas seulement des individus susceptibles d'incorporer avec aisance le projet d'intégration, mais peuvent jouer la locomotive pour encourager et stimuler leurs pairs à se motiver pour rejoindre la stratégie motrice de l'A.E.M.B.C.

2.2.2 Tendances éthiques

Approcher la question d'éthique dénuée la diversité, parfois contradictoire, de la définition du terme lui-même. Est-il question d'exposer une « morale » tendant vers un comportement « perfectionniste » vis-à-vis des mœurs ? Ou est-ce une représentation minimale d'un certain nombre d'attitudes à respecter et à encourager dans une situation relevant d'un environnement ?

L'étymologie est sans utilité pour distinguer entre les deux termes « morale » et « éthique » : tous deux renvoient au domaine commun des mœurs. [Chantal Forestal](#) (FORESTAL, 2007) approche la thématique « *Il ne s'agit plus nécessairement d'éduquer aux bonnes mœurs (en grec, « ethicos », qui concerne la morale), c'est-à-dire aux règles de conduite communément admises dans une société, mais d'apprendre à réfléchir sur les valeurs ancrées dans les modalités d'organisation de cette société, et de comparer celle-ci à d'autres sociétés. Se pose dès lors le problème de ce que sont intrinsèquement les valeurs, leur contenu (valeurs morales, scientifiques, esthétiques, religieuses), leur hiérarchisation (valeurs locales, traditionnelles ou valeurs universelles), leur complémentarité (bienveillance envers autrui et justice sociale), mais aussi les oppositions entre elles et les antagonismes qui les traversent (affirmation de soi/soumission au groupe ; liberté d'action/solidarité ou protection de l'environnement ; etc.).* »

L'approche intrinsèque proposée de l'éthique est à joindre car elle met en relief la déontologie particulière à générer et à encourager dans une situation d'apprentissage. L'A.E.M.B.C. ne peut qu'être sous cette influence car il ne sera point possible de parler d'efficacité sans faire appel et prendre repère sur des valeurs partagées par l'apprenant et ses pairs vis-à-vis, d'une part, de la situation particulière de l'acte, et d'autre part, vis-à-vis du professeur, et delà, vis-à-vis de son positionnement stratégique et de ses choix opérationnels, mais encore vis-à-vis des politiques mises en place par les instances mandatrices.

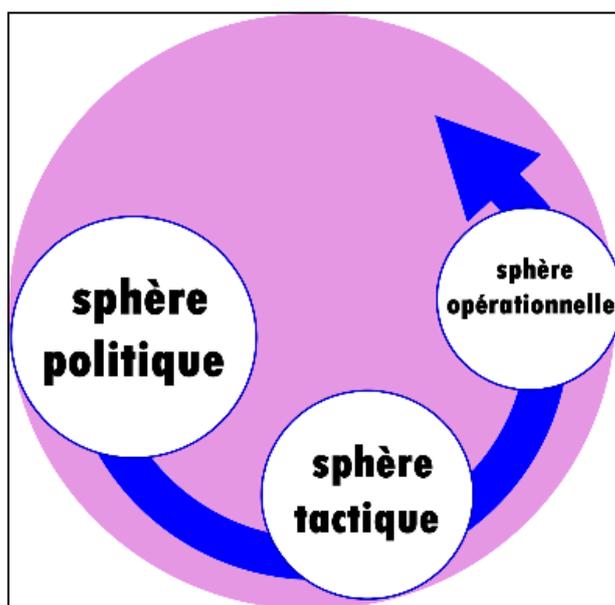


Figure 5 : Schéma conceptuel de la composante tendances éthiques

A ce niveau, nous pouvons scruter trois dimensions à considérer pour l'apprenant :

2.2.2.1 La sphère politique

Il se rapporte au positionnement stratégique du système mandant, il fait référence aux recommandations émises par les instances de régularisation (Etat, ministère, agences etc.). Le comportement des apprenants ne peut point être à l'écart des choix retenus par ces instances. L'apprenant lui-même, pour son processus d'apprentissage, est remis au cheminement conçu par ces IR.

Il faut retenir que les IR, dans la conception des systèmes d'apprentissage et des recommandations émises envers les acteurs du système, repose et rebondi sur des valeurs, quoique institutionnelles, mais qui retrouvent et embrassent des valeurs sociétales, car, dans la conception de l'Etat/Nation, le système repose sur la légitimité du pouvoir pour bâtir la crédibilité de ses entreprises. C'est par cette dualité opératoire, que le système légitime ses actions et cherche à valider, auprès de ses citoyens, l'utilité des opérations. Le système éducatif est le premier concerné et porteur de cette complexité, du fait qu'il puise sa validité dans la fermeté de répondre aux besoins résolus par l'état, et de répandre, dans le fond de son processus, les valeurs fondatrices et/ou constitutionnelles de cet Etat/Nation.

C'est dans cet esprit que Agnès Van Zanten nous dit que « Définir les finalités de l'école implique des prises de positions politiques et idéologiques. Une question se pose alors : comment expliquer le large consensus dans les efforts de justification et dans les choix des dirigeants au cours du dernier quart de siècle alors qu'il y a eu sur la même période de nombreuses alternances politiques ? Au-delà de l'effacement des différences droite-gauche sur un certain nombre de thèmes, cet accord relatif s'explique par le caractère durable des principes au nom desquels les décisions sont prises. En France, deux grandes valeurs ont fondé l'école républicaine : la laïcité et l'égalité. Mais ces valeurs de référence ont évolué : le modèle national est aujourd'hui plus perméable aux particularismes culturels et religieux, plus sensible aux disparités entre l'égalité de droit et les inégalités de fait, et plus ouvert aux valeurs managériales et libérales ». (ZANTEN, les politiques éducatives entre le dirai le faire, 2013)

Ceci va dans le sens de notre perçu de cette sphère politique qui impose des valeurs à la mission de l'institution écolière. Des valeurs qu'elle tire des fondements constitutionnels de l'État. Toutefois, ces valeurs omnipotentes sont maniables pour épauler et s'ajuster à l'évolution des valeurs sociétales. L'exemple cité par Agnès Van Zanten transcrit l'évolution chronologique de la mutation de l'approche commanditaire de l'IR française dans son approche du sujet du voile islamique « Mais les valeurs et les idées ne sont qu'une des composantes des choix politiques. Avec le développement de l'action publique, l'éventail des choix est limité et canalisé par les décisions antérieures. Chaque décision modifie le contexte d'action et fait émerger de nouveaux problèmes. A cela s'ajoute la difficulté à anticiper les conséquences de politiques de plus en plus nombreuses (1). Ceci explique la continuité dans les ajustements successifs, mais aussi la paralysie à l'égard de grandes réformes. La gestion des affaires de « foulard islamique » est à ce niveau éclairante. En 1989, le ministre de l'Éducation Lionel Jospin a refusé de prendre position et demandé l'avis du Conseil constitutionnel. Celui-ci a prôné une « laïcité ouverte », estimant que, « dans les établissements

scolaires, le port par les élèves de signes par lesquels ils entendent manifester leur appartenance à une religion n'est pas, par lui-même, incompatible avec la laïcité », sous réserve qu'ils ne constituent pas des actes de prosélytisme et ne perturbent pas l'ordre dans les établissements d'enseignement. Confirmée par la jurisprudence ultérieure, cette position était en décalage avec celle d'une large majorité d'enseignant et d'une fraction de l'opinion publique. C'est pourquoi elle a été partiellement corrigée par la réglementation émanant du ministère de l'Éducation qui a banni la présence de signes ostentatoires des établissements scolaires tout en incitant les chefs d'établissement et les enseignants à convaincre avant d'exclure. Cette laïcité « délibérative » a toutefois été perçue à son tour comme donnant trop de responsabilités et pas assez de soutien réglementaire à la base. Elle a donc engendré de nouvelles demandes à l'égard du politique et, en 2004, une nouvelle loi, plus stricte, mais dont l'application apparaît d'ores et déjà problématique. » (ZANTEN, l'école on débat : quelle politique pour l'éducation ? 2004)

L'apprenant, dans son acte d'apprentissage, est soumis à cette sphère politique qui façonne le processus par des paramètres complexes, des variables auxquels il faut maintenir une attention particulière, et ceci dans le souci de repenser les positionnements individuels, et delà, redéfinir les comportements pour l'alignement aux valeurs prescrites et aux recommandations émises, remises et/ou réétudiées par les IR.

2.2.2.1.1 L'impératif acquisitif De l'Information

Il s'agit, pour l'apprenant, de consigner une attitude positive, celle d'aller vers l'information à propos des positionnements adoptés par les IR, car, à ce niveau, énormément d'apprenants sont déconnectés des supports de communication des instances, il faut bien reconnaître que cette réalité, de complexité communicationnelle, trouve sa source au niveau des stratégies mise en place par ces instances. On comprendra rapidement que l'apprenant ne figure en aucun cas dans les premières lignes des destinataires potentiels et sensibles du système. L'apprenant, objet premier et produit finale du processus d'apprentissage, est souvent considéré comme étant obligé à être sous une tutelle qui lui distille son droit à l'information. Cette considération mineure de la capacité intellectuelle des apprenants est souvent à l'origine de sa mise en écart lors de la conception des stratégies communicationnelles des instances, ceci se traduit sur le terrain en une limitation énorme de la ligne communicationnelle Système/apprenant, et c'est par ce paramètre incompréhensible, parmi d'autres, que le système se retrouve souvent en confrontation avec les institutions porteuses de parole des apprenants.

Néanmoins, l'apprenant se doit d'être capable d'intercepter les messages en circulation, et de ne point perdre la progression temporelle, informative ou politique, afin d'être dans la capacité de maîtriser les virevoltants que peuvent connaître les positionnements stratégiques des IR.

Les points subséquents sont proposés :

A. Acquisition de l'information

L'apprenant doit montrer une attention lucide et responsable vis-à-vis de l'information émise par les IR ou les IM, car son impact sur son processus d'apprentissage est important, mais aussi son incidence sur sa future insertion professionnelle est radicale.

Pour acquérir et capter convenablement ces informations, il est primordial de prendre note des deux éléments fondamentaux suivants :

B. Collecte de l'information

Il s'agit de la capacité de l'apprenant à être en mesure de recevoir l'information. On peut relever deux niveaux modelant cette réception ; Il y a en premier lieu la prédisposition psychologique qui va façonner le degré de motivation intrinsèque de l'apprenant à collecter les informations en circulation, et en deuxième lieu, son aptitude à maîtriser les technologies en usage pour la transmission des informations, ou en meilleurs termes, sa capacité à manipuler les différents outils de diffusion adoptés par les émetteurs.

Les systèmes informatiques permettant le processus de diffusion est le premier outil, si ce n'est l'outil majeur, permettant la vulgarisation à grand échelle de l'information institutionnelle. Son ouverture aux acteurs du système d'apprentissage est à même de le favoriser. Les apprenants actuels sont d'ailleurs plus à l'aise dans les environnements virtuels, delà, la diffusion électronique des informations par les IR et/ou les IM va favoriser les actes en rendant le processus de réception plus fluide et plus motivant pour les apprenants.

Si l'usage électronique de la diffusion est à favoriser, il est important de le cuirasser par la diversification des outils (page web, forum, listes de diffusion etc.) et ceci pour deux raisons imminentes ; la première est pour s'adapter aux différentes habitudes de navigation, alors que la deuxième raison est l'utilité d'une omniprésence virtuelle admettant la redondance de l'information en diffusion.

L'implantation des systèmes intégrés de types ERP est à encourager car ils sont aujourd'hui capables de rendre l'information accessible au plus grand nombre, mais aussi par le fait qu'ils favorisent, adoptent et encouragent l'interaction entre les différents acteurs. Les apprenants, étant fascinés et accrochés par les environnements d'interaction et d'échange, trouveront dans les espaces des systèmes intégrés un milieu extraordinaire d'accès aux informations concernant leurs parcours et leurs progressions, mais surtout et aussi, l'aisance d'accrocher les émissions des IR et des IM.

Il est à retenir que si l'implantation de tels systèmes intégrés, ainsi que la validité de leurs conceptions et la pertinence du choix technologique sous ses deux volets (software et hardware), relève de l'implication et la responsabilité du système, il revient, bien évidemment, à l'apprenant une part de culpabilité de sa réussite ou non. Sa complicité se résume dans sa capacité à faire de ces SI un moyen d'échange et un espace d'interaction.

Maitrise de la nature progressive et évolutive de l'information :

Si ces outils mentionnés ci-dessous favorisent le contact et la collecte de l'information, il ne sera point exagéré d'avancer qu'aucune collecte, à elle seule, ne peut garantir en elle-même l'efficacité. L'information est la petite unité qui, en s'enchaînant, permet la construction de la connaissance. Cette construction n'est point envisageable sans l'aptitude de l'apprenant à maîtriser deux aspects très sensibles dans la nature de l'information : d'abord le fait qu'elle soit soumise au facteur de progression dans le temps pour compléter son processus informationnel et combler ses insuffisances

antérieures, et puis sa nature évolutive qui fait qu'elle soit en mesure de faire évoluer la lecture et l'interprétation pour s'adapter à une nouvelle conception vis-à-vis d'une situation ou d'une thématique.

Delà, l'apprenant se trouve dans l'obligation, pour garantir une bonne collecte de l'information, de maîtriser la progression et l'évolution de l'information. Une capacité à placer l'information dans son contexte lui consentira le succès à ce niveau, en ayant bien clair la nature de la progression qu'il a eu au fil du temps, sa capacité à cadrer l'évolution des postures engendrant l'émission des informations par le système vont lui permettre d'assurer l'esprit de comprendre, de cerner et d'accepter les changements et les mutations des positionnements et des postures, et ce n'est que par cet acheminement qu'il sera possible d'aller vers le stade suivant.

2.2.2.1.2 Compréhension et intellection

Une information collectée doit être bien interprétée pour en déceler les raisons de diffusion, et assurer ainsi le comportement adéquat, car sans une bonne compréhension des contenus des messages, l'apprenant ne peut point s'aligner sur l'orientation désirée par le système. Il risque même de produire des attitudes égarées, ou encore contradictoire, avec ce qui a été conçu au départ par les instances.

Donc, l'apprenant doit garantir une bonne lecture de l'information, il peut approcher les contextes en s'inscrivant en tant qu'un récepteur averti de l'importance des informations qui lui sont destinées. Toute la réussite du processus est résumée dans ce fait, et qui est décomposé en trois phase distinctes :

A. La saisie du contenu

Première phase de décodification, sur laquelle va reposer l'interprétation du message, la portée cognitive va dépendre énormément de cette opération. Il s'agit, pour l'apprenant, de garantir la bonne lecture du message pour en dégager l'information correcte. L'apprenant peut accéder à des contextes de consultation en s'inscrivant dans une dynamique d'interaction avec d'autres pairs, avec ses professeurs et son environnement familial. L'environnement virtuel est un bon support pour une interactivité idéale facilitant la validation de sa lecture. Ce faisant, il peut construire sa propre connaissance qui lui acquiescera l'habileté de bonne lecture de l'information et une parfaite saisie des contenus.

B. La lecture du prescrit directive

Les messages, porteurs d'informations émanant des IM et des IR, sont généralement chargés de prescrits directifs explicites ou implicites. Si la première nature est facilement identifiable, la deuxième sollicite une prédisposition chez l'apprenant pour être agrippée. C'est généralement en interaction avec les environnements qu'il lui sera possible d'en desceller les lignes. Bien que ces prescrits directifs soient émis par les instances, ils sont le résultat d'une dynamique communicationnelle entre l'ensemble des acteurs du processus d'apprentissage. Ceci favorise la compréhension de ces prescrits et rend possible la production des comportements appropriés chez l'apprenant.

C. Le déchiffrement de l'orientation stratégique

La capacité chez l'apprenant de relever les prescrits directifs dans les informations émises par les instances est certainement d'une importance vitale, mais elle ne peut être

la finalité ; C'est une phase capitale du processus, mais qui ne peut être bénéfique à long terme que si elle déclenche une réflexion sur les pourquoi d'une telle émission, car c'est bien là le dilemme pour l'apprenant ; soit œuvrer pour aboutir au déchiffrement de l'orientation stratégique des IM et des IR pour comprendre la vision à long terme, et ainsi s'investir dans cette orientation pour favoriser sa carrière, ou rester au-delà de ce périmètre et risquer de prendre des postures fatales sur son futur.

2.2.2.1.3 Adaptation et Assimilation

On peut parler ici de l'adaptation des orientations retenues des informations émanant des instances mandatrices et/ou régulatrices, non seulement comme d'une importation d'une modélisation systémique risquant d'être rejetée, mais surtout d'une adoption, par l'apprenant, de ces directives comme un appui à la conjoncture désirée pour permettre la bonne conduite du processus d'apprentissage. Il ne s'agit plus, à ce niveau, d'une relation torsadée entre l'apprenant et les instances, mais surtout d'une complicité pour aboutir à la finalité crayonnée. A ce niveau, l'apprenant déchiffre le fait que sa réussite ne peut être que le fruit de sa connivence vis-à-vis des structures mandantes, et que c'est par l'adaptation de ces comportements aux orientations stratégiques qu'il sera dans la meilleure posture d'atteindre sa finalité.

2.2.2.2 La sphère tactique

Elle est supposée être la traduction de la stratégie en un processus découpé en phase ou jalon, elle est le fruit de la réflexion du professeur, ou de l'équipe pédagogique, pour établir l'évolution des actes d'apprentissage dans le souci de répondre à l'orientation stratégique globale et elle se caractérise par un découpage visant des objectifs bien définis. Ces objectifs sanctionnent les jalons du projet qui définissent l'accomplissement des objectifs, schématisent la voie vers les buts et tendent vers la concrétisation de la finalité désirée : C'est à ce niveau que les TICE prennent tout leur sens et leur logique de présence et d'usage.

Elle se définit par la traduction de la stratégie globale en actes opérationnelles, mais qui reste sur une vision plus globalisante que l'acte opérationnel lui-même, car elle exige un maintien d'attention sur la progression dans la phase pour garantir l'atteinte de l'objectif du jalon. Le choix, par le professeur, de la nature et de la forme de l'enchaînement, de la nature et de la forme des activités, sera bien la concrétisation de cette sphère tactique, l'usage d'acte éducatif présentiel, médiatisé ou pas, d'acte à distance synchrone ou asynchrone, d'acte basé sur l'interaction avec les pairs en présentiel ou sur plateforme ou d'acte de production à nature autonome ; tous ces choix seront l'exécution et la concrétisation du choix tactique du professeur.

L'apprenant, en prenant considération de cette sphère tactique, va comprendre les raisons de telle activité ou autre, il sera en mesure d'interpréter son apport pour l'avancement de son projet éducatif et déchiffrer l'importance de la succession de ces activités pour aboutir à l'objectif du jalon.

2.2.2.3 La sphère opérationnelle

Elle fait référence et englobe les unités constituant la progression nécessaire pour atteindre l'objectif du Jalon. Delà, l'importance de cette petite unité prend ampleur car c'est de sa réussite que dépendra le succès global du projet éducatif. L'apprenant, en

ayant pris conscience de la stratégie globale du système, et en ayant cramponner la disposition tactique élaborée par le professeur, aura la prédisposition à s'aménager pour contribuer convenablement aux animations des situations d'apprentissage et à la garantie de sa performance.

On peut regrouper les facteurs qui circonviennent la performance et les résultats en plusieurs catégories désignés « facteurs de performance ». En effet, la performance en AEM, ou même en tout acte éducatif, découle d'une utilisation optimale des différents éléments agréant à l'apprenant d'exprimer convenablement ses capacités. L'analyse de ces facteurs permet d'élaborer les aménagements d'apprentissage spécifiques à chaque acte et d'établir une préparation adéquate.

Ci-après les facteurs proposés, pour une meilleure performance opérationnelle, disposés en deux familles :

2.2.2.3.1 Le Facteur Technique

Il concerne la maîtrise des gestes, techniques, postures et postures relatives à l'AEM.

A. La capacité technique

Elle fait référence au capital de la connaissance de manipulation de l'outil numérique en usage, surtout que la diversité des actes engendra une multitude d'outils à utiliser, soit en termes matériel (TBI, tablettes, smartphones etc.) ou en matières logicielle (Diapo, media, LMS, Visioconférence etc.)

B. La qualité technique

Elle scrute plutôt la qualité d'utilisation et de manipulation des outils par l'apprenant : Plus la qualité d'utilisation est développée chez lui, mieux il sera à l'aise face à l'acte et à l'amplification de la performance. Cette qualité va se développer d'abord par la particularité de la culture numérique de l'apprenant, surtout que les présentes générations sont de nature connectée et elles débarquent en environnement d'apprentissage en ayant déjà de la qualité technique, mais c'est une qualité qui va se développer à fur et à mesure de l'expolition des TICE en environnement éducatif.

C. La rapidité de production

Un facteur dépendant évidemment de la capacité et de la qualité technique de l'apprenant, elle sera même la concrétisation de ces deux premiers facteurs. Car, en AEM, il ne s'agit pas seulement d'exécuter les tâches proposées dans l'acte, malgré que ça se soit le souci majeur, mais au-delà de ça, les accomplir en temps convenable. L'AEM, et l'acte éducatif en général, est sensible à la progression dans les normes temporelles convenues, dans des cas par le professeur, et dans d'autres situations par les IR.

D. La variété technique

A ne pas confondre avec la capacité technique, quoiqu'il y ait des similitudes, et ayant comme références les mêmes compétences de l'apprenant. La différence est à saisir au niveau de son comportement ; pour la capacité technique, il s'agit de la faculté en situation de réception vis-à-vis des actes produits par le professeur, or que pour le présent facteur, il découle de sa capacité d'action, de réaction et d'interaction facilitée par l'Éventail technique maîtrisé et capitalisé.

E. La capacité d'enchaînement

Il s'agit ici de la capacité de l'apprenant à enchaîner les bons comportements vis-à-vis de la succession des actes et des activités proposées. Son engagement à ce niveau sera le fruit des facteurs relationnels et motivationnels avec les autres acteurs de l'acte. Il doit développer, ou contribuer au développement d'un bon climat social avec ses pairs et son professeur car ça lui permettra de supporter les rythmes de succession d'activités, et il doit coordonner son énergie sur toute la ligne temporelle et d'éviter ainsi, la perte du rythme et du fil, car si c'est le cas, il risque de décrocher, à un moment donné, de l'acte éducatif et perdre toute la motivation nécessaire pour continuer.

2.2.2.3.2 Le Facteur Technico-Opérationnel

L'aspect technico-opérationnel cerne l'utilisation de la technique au service d'une activité ou AEM. Cela consiste à adapter sa manière d'opérer à la situation, aux pairs et au professeur en procurant les comportements appropriés. Il s'agit plus de la phase de réactivité qui doit être aménagée pour bien répondre aux attentes des autres acteurs.

Le facteur technico-opérationnel englobe :

A. La capacité d'analyse rapide de l'acte

Il s'agit pour l'apprenant de développer une aptitude à cerner et à comprendre l'enjeu, ou les enjeux, de l'AEM rapidement, car il peut ainsi développer la capacité à garantir les comportements adéquats vis-à-vis de la situation. Cette capacité permettra, en plus de garantir l'efficacité de l'acte, de le faire dans des délais rapides et convenables. Le facteur temps, étant un élément majeur des soucis du professeur dans l'accomplissement de l'acte éducatif, il se définit pour le professeur comme l'extrapolation en unités qualitatives, dites temporelles, reflétant l'efficacité d'un acte éducatif médiatisé ou pas.

B. La capacité à produire l'action ou la réaction

L'AEMBC est certainement une forme d'apprentissage basée sur une prérogative extrême d'interaction et d'interactivité. Il s'agit de convertir l'espace d'apprentissage classique en un environnement sollicitant fortement l'action et la réaction de l'apprenant. Celui-ci, plus impliqué et responsabilisé dans sa construction du savoir, est invité à agir et à produire la dynamique nécessaire. Il n'est plus sur l'état réceptionniste passif, mais plutôt sur un esprit productif actif. Cette productivité va trouver son sens et sa validité par la capacité à saisir rapidement les enjeux et les objectifs visés par l'acte. Il sera ainsi capable, non seulement d'agir face à l'AEM, mais pourra aisément réagir vis-à-vis des interventions du professeur et/ou de ses pairs.

C. La capacité de gestion des aspects Temps-Relation-Résultat

L'AEMBC est basé sur un enchaînement d'AEM, englobé par une symétrie constante d'échange communicationnel entre les acteurs de l'acte éducatif : l'apprenant, les pairs et le professeur. Cette nature active du processus d'apprentissage exige une maîtrise exceptionnelle des prérogatives managériales des aspects suivants :

a. Aspect Temps

Comme il est mentionné ci-dessus, le temps est un facteur radical de l'acte éducatif, comme le professeur, l'apprenant doit en prendre considération dans la gestion de son activité car il en dépendra beaucoup son efficacité et sa réussite. Il doit saisir que son

rendement n'est pas uniquement conditionné par la qualité de ses comportements, mais aussi et surtout par les délais de ses productions, ou en d'autres termes, le besoin primordial de respecter les tranches temporelles butoirs pour chaque activité.

b. Aspect relationnel

L'AEMBC met en évidence l'importance d'établir, dans l'environnement d'apprentissage, des relations entre les acteurs de l'acte apprenant-pairs-professeur, et considère ces relations comme un des fondements de la consolidation du processus d'apprentissage.

Dans le même sens, il met l'accent sur l'importance de créer, pour la consolidation de l'acte éducatif, des espaces sociaux accessibles. La mise en place de ces espaces, et leur exploitation, engendrent une recette innovatrice consentant l'élargissement et l'appui des résolutions qui visent le renforcement de l'aspect relationnel.

Un concours particulier de la société civile dans la consolidation des aspects relationnels est à souligner. L'aspect relationnel est déterminant pour consentir un rapprochement entre l'ensemble des acteurs et l'établissement du dialogue nécessaire. Il s'agit donc de réduire la violence, les tensions et les conflits entre apprenants ou groupes d'apprenants.

c. Aspect résultat

Toute cette implication de l'apprenant sera conditionnée par la validité des productions et les qualités de ses actions et de ses réactions. Psychologiquement, le fait de pouvoir constater que le rendement produit, aussi bien sur une activité, que sur l'ensemble des actes d'un jalon ou sur la globalité d'un projet, rentre bien dans le cadre des attentes prévues et conçues, tout ça va permettre à l'apprenant de produire un sentiment de satisfaction, de valorisation du soi, de résolution à continuer sur la lancée et de s'engager, encore plus, sur son processus d'apprentissage.

3. Expérimentation

Depuis 2012, année de début de nos travaux, plusieurs groupes ont été abordés comme étant susceptibles de faire objet de notre expérience. Ces groupes, étalés sur quatre établissements différents, émanent de filières bien diversifiées, nous ont imposé une reconsidération sur les conditions dans laquelle sera menée l'étude. Bien qu'il aurait été intéressant de diversifier les groupes, nous avons jugé que pour pouvoir relever des résultats bien fondés, il était nécessaire que l'ensemble des étudiants soient soumis aux mêmes conditions d'apprentissage, régis par la même politique de gestion de classe et de groupes, et ce pour pouvoir consolider la fiabilité de la lecture qui sera relevée sur les différents facteurs mis en question. Au départ, notre échantillon était constitué de 26 enseignants ayant pris part à l'expérience, et 735 étudiants émanant de différentes filières comme le DUT Multimédia et Conception Web, Assistant Manager, la Licence Professionnelle Développement Web, la Licence Fondamentale Langues Et Littérature Espagnoles pour le cours d'informatique, Licences Professionnelles De Qualification Aux Métiers De L'enseignement Spécialité ; langues et littérature Arabes, langues et

littérature Françaises, langues et littérature Espagnoles, Histoire et géographie, philosophie, physique et chimie, informatique, éducation islamique et sciences de la vie et de la terre. Cette phase nous a permis de mener une enquête auprès des professeurs impliqués sur le projet que nous allons étaler ultérieurement, mais qui nous a mené à la certitude que pour pouvoir relever des données fondées, il fallait soumettre l'ensemble des étudiants aux mêmes conditions et aux mêmes circonstances validant ainsi une bonne lecture sur les indicateurs à étudier.

À cette même phase, plusieurs autres filières vont incorporer l'expérimentation telle que la licence professionnelle logistique et transport, le Master spécialisé qualité, sécurité environnement, Master spécialisé ingénierie pédagogique et multimédia, licences d'éducation en langue française, licences d'éducation en langue arabe mais surtout une licence professionnelle en information et communication d'entreprise. C'est cette dernière qui va nous permettre de nous fixer sur un échantillon bien spécifique ; celui des étudiants inscrits en cette filière et qui nous présentaient les conditions favorables pour porter une expérimentation fiable générant des données bien fondées autour d'une stratégie basée sur l'application des facteurs relevant de notre modèle. Quatre promotions de la LPICEⁱⁱⁱ nous ont permis de mettre en application notre approche ; ceci est fondamentalement favorisé par le fait que nous étions impliqués sur sa gestion, sa définition et la définition des différentes stratégies engagées.

De ce fait, l'échantillon concernant l'apprenant s'est limité à 155 étudiants, représentant les quatre promotions, qui vont être mis dans des conditions similaires, soumis à la même stratégie et impliqué dans une corrélation interactionnelle bien déterminée.

Au niveau de la lecture des indicateurs relevant des expériences références, nous avons procédé par une mesure à priori auprès des étudiants pour mesurer leur positionnement à ce niveau. Une deuxième lecture à posteriori a été administrée pour pouvoir déceler la modification du positionnement après l'expérience. Il s'avère qu'au départ l'échantillon présente la situation suivante :

Tableau 1 : Résultats de la question 1 abordant les cinq références dans l'échantillon, en test préalable à l'expérimentation

Référence	1 :	77
J'ai appris grâce à mes professeurs qui m'ont toujours expliqué et apporté la connaissance. J'ai toujours appris à les écouter et consolider mon apprentissage grâce à leur savoir.		
Référence	2 :	17
J'ai appris grâce à mes professeurs qui m'ont apporté leur savoir et avec qui je pouvais engager des discussions me permettant de me sentir à l'aise. J'ai considéré comme un peu amis		
Référence	3 :	38
J'ai appris avec des professeurs qui étaient innovants et qui m'ont permis d'apprendre grâce à des dispositifs multimédias très en usage en classe, ce qui me facilitait la compréhension des phénomènes. Ils étaient très communicatifs, mais surtout très disponibles		
Référence	4 :	5

ⁱⁱⁱ Licence Professionnelle En Information Et Communication D'entreprise (École Normale Supérieure De Tétouan)

Je préfère apprendre dans des environnements automatisés, toujours autonomes et définissant mon rythme d'apprentissage.	
Référence	5 :
Je préfère des modalités d'apprentissage automatisé me permettant d'être le seul à décider des parcours à suivre, du rythme à entreprendre et des choix à prendre	18

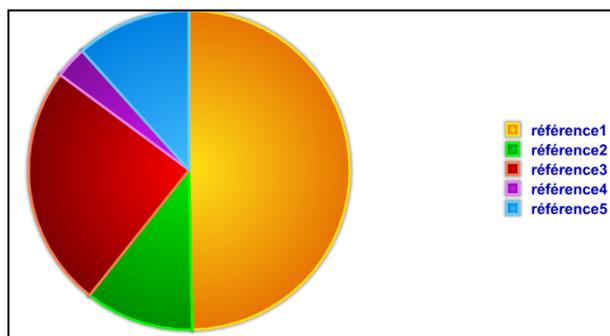


Figure 6 : Graphique des résultats sur le paramètre expérience référence préalable à l'expérience

L'état des lieux initial montre que 49,67 % de notre échantillon se positionnent sur la référence apprentissage classique où l'enseignant est l'acteur principal du processus, alors que les étudiants sont en situation de réception passive subissant des actions préconçues et préprogrammées. 10,96 % de l'échantillon exprime avoir appris sur la base de la référence d'un processus, basé sur la communication avec l'enseignant et l'échange, comme concept modelant l'environnement d'apprentissage. 24,51 % émanent de procédés d'apprentissage incorporant une stratégie d'usage des TICE basée sur la diversification des outils modelés autour de situations imposant et renforçant la dimension communicationnelle. 2,45 % de l'échantillon se positionne sur la référence 4, renvoyant à des situations spécifiques de l'apprentissage autonome, tout en étant soumis à un processus formel et administré caractérisant les ingénieries des formations relevant des stratégies des organisations. 11,61 %, quant à elle, se positionne sur la référence caractérisant les profils préférant gérer eux-mêmes, et de manière autonome, leurs apprentissages et leurs processus de formation.

Tableau 2 : Résultats relevant du paramètre expérience référence postérieur à l'expérience

Référence 1 :	0
Référence 2 :	20
Référence 3 :	128
Référence 4 :	1
Référence 5 :	6

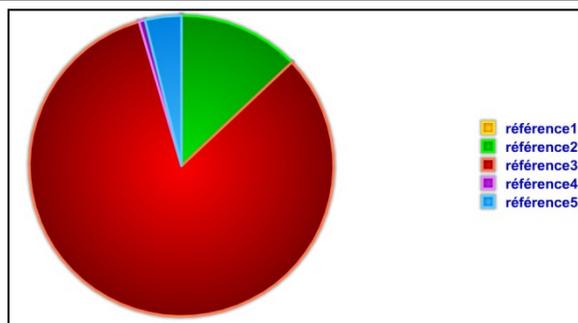


Figure 7 : Graphique des résultats sur le paramètre expérience référence postérieur à l'expérience

Après expérimentation, et après avoir vécu dans un environnement conditionné par les caractéristiques du modèle AEMBC, on remarque une reconsidération nette et formelle des positionnements à l'égard des références ; la référence 1 est catégoriquement rejeté par les étudiants, exprimant ainsi leur refus d'être soumis à un apprentissage classique basé sur des stratégies ne favorisant pas l'usage des technologies et n'aménageant pas des espaces d'échange et d'interaction entre les différents acteurs. 12,90 % exhibent la nécessité d'apprendre dans une considération communicationnelle garantissant l'expression des avis et aménageant une complicité entre les différents acteurs, on remarque une légère augmentation dans ce positionnement qui, a priori, n'était que de 10,96 %. Quant au positionnement qui nous intéresse, la référence 3, représentant les environnements d'apprentissage basés sur des stratégies d'intégration et considérant la dimension communicationnelle dans les interactions et les échanges entre les différents acteurs, passe à un taux de 82,58 %, qui a priori était de 24,51 % ; une augmentation extraordinaire exprimant un avis formel des apprenants en termes de préférence et de conviction sur la dimension d'efficacité, et l'ampleur d'impact considéré dans cette référence. On note aussi, qu'au niveau de la référence 4 et 5, une baisse considérable renforçant notre déduction à ce niveau.

B. Question 2 : influence ethnique (question one is missing)

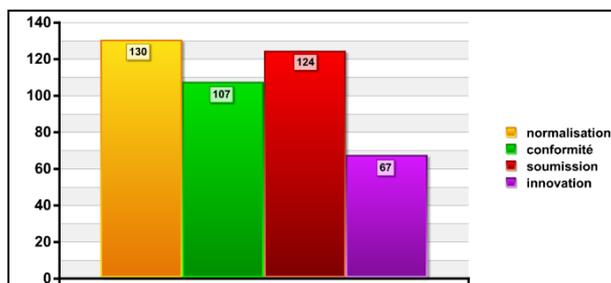


Figure 8 : Graphique présentant les résultats par rapport au paramètre influence ethnique antérieurement à l'expérience

À ce niveau, la question est conçue de manière à offrir aux étudiants la liberté de cocher tous ce qu'ils considèrent comme étant correct. A priori, nous constatons la présence forte du facteur de normalisation et de conformité ; la première, étant cochée

130 fois, incarne un positionnement de normalisation élevée de 83,97 %, alors que la deuxième est retenue par 107 étudiants, représentant 69,03 % de l'échantillon s'alignant sur la conformité, qui rejettent toute possibilité de reconsidération du système éducatif et d'adoption des pratiques d'innovation, ce taux élevé est justifié par un sentiment d'inquiétude d'un écartement sur les valeurs s'il n'y a pas une vraie validation de l'intérêt des nouvelles modalités. 80 % (124) expriment qu'il n'y a pas de possibilité de garantir l'efficacité du processus d'apprentissage sans la présence d'un tuteur garantissant la définition du processus, des actions et de la cadence nécessaire, ils pensent que la présence de l'enseignant est la seule garantie de la réussite. Pour les marges de manœuvre de l'apprenant, elles doivent être toujours charpentées par le professeur ; c'est la concrétisation de la présence du facteur de soumission qui modèle et génère de tel positionnement. Nous avons été surpris que le taux du facteur innovation remarqué dans l'analyse a priori de l'expérimentation ne s'élève qu'à 43,22 % de l'échantillon, considère que l'innovation doit toucher la sphère éducative et que les processus d'apprentissage doivent être soumis à la règle absolue de la mission qui prescrit constamment des nouvelles pratiques modernes nécessitant impérativement d'être adoptées avec beaucoup de flexibilité et d'ouverture, sans prescrire aucune limite freinant cette innovation.

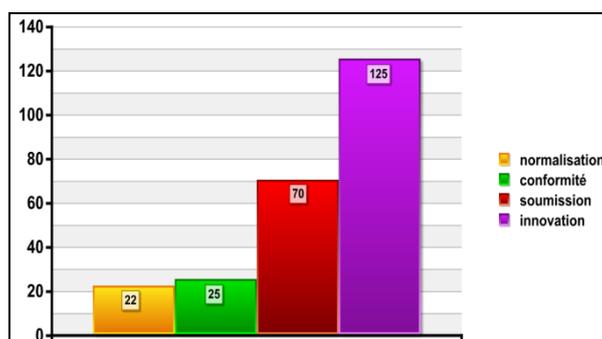


Figure 9 : Graphique présentant les résultats par rapport au paramètre influence ethnique après l'expérience

Toutefois, la mesure à posteriori permet de relever une mutation vis-à-vis de ces facteurs d'influence : au niveau de la normalisation, seulement 22 étudiants, représentant un taux de 14,99 %, sont toujours sous l'influence de ce facteur, tandis que 16,12 % sont encore sous l'influence de conformité. Ces étudiants, représentent 31,11 % de l'échantillon, expriment avoir le besoin d'être soumis aux directives comme condition de la réussite du processus d'apprentissage. Toutefois on observe une extraordinaire mutation au niveau du positionnement sur le facteur d'innovation du temps que 80,4 % de l'échantillon considère qu'il est intéressant d'aller vers l'innovation, encourager la modernité et de rompre les limites freinant l'intégration de nouvelles technologies.

C. Question 3 : concernant l'impératif acquisitif de l'information

A priori, les étudiants ont exprimé qu'ils n'étaient pas bien informés au sujet des différentes politiques instaurées par le ministère de tutelle et que la sphère stratégique établie au royaume ne les prenait pas en considération et ne cherchait point à les impliquer, ou du moins à les informer, autour des changements dans le processus : 123 étudiants expriment ne pas être bien informés, ce qui représente un taux de 79,35 % de notre échantillon. À peine 20,64 % disent explicitement être bien informés autour des différentes politiques instaurées par le système de tutelle. Ce constat est renforcé aussi par l'expression des étudiants selon laquelle ils sont assoiffés de comprendre les aménagements stratégiques autour du système éducatif, et expriment explicitement qu'il y a un manque d'émission d'information spécifiquement conçue et destinée aux étudiants à ce niveau (143 étudiants représentant 92,25 % de l'échantillon). Un constat aussi surprenant que critique est relevé au niveau de la réponse à l'égard de leur intérêt pour les informations sur les perspectives, les politiques ou les stratégies du système éducatif ; 127 étudiants, représentant 81,93 % de l'échantillon, se considèrent pas du tout concernés par ces informations jugées comme étant l'affaire des professionnels du métier et des responsables du système.

Nous considérons que le manque de volonté de la part des responsables, ou du moins des chargés de communication, des différents projets et des différentes phases de réflexion autour des perspectives d'amélioration du système éducatif, a conduit la population des apprenants à devenir déconnectée, isolée et démotivée à l'égard de la dynamique interactionnelle autour du système éducatif : 139 étudiants, représentant 99,67 % de l'échantillon, expriment que même s'il y avait des supports autour de la politique et des stratégies, ils ne trouvaient aucun intérêt à les consulter : Un constat qui renforce la culpabilité des structures au niveau de leur capacité d'intégrer et de motiver la population d'étudiants autour des perspectives, des discussions et des possibilités d'amélioration du système éducatif. Ceci handicaperait certainement toute action ou mécanisme d'amélioration, de modernisation et d'intégration de l'innovation car l'étudiant est l'acteur principal du processus, et sans lui, le processus ne peut réussir.

Après le processus d'expérimentation, nous avons administré la même question au même échantillon pour relever s'il y avait possibilité de reconsidération de leur part à l'égard des énoncés proposés ; Si au niveau du degré d'information autour des politiques instaurées par le ministère, et celui du degré d'attente des étudiants pour comprendre les aménagements stratégiques du système éducatif et de leurs considérations à l'égard de la volonté de la sphère politique à communiquer vers la population des étudiants, n'ont pas relevé un changement considérable, retenant ainsi l'indicateur au même niveau, nous avons tout de même été en mesure de constater un changement au niveau de l'énoncé de l'indicateur de l'intérêt de l'étudiant à être informé autour des perspectives et des politiques ainsi que les stratégies du système éducatif du temps que seulement 9,67 % (15 étudiants) considèrent encore que ce sujet relève des systèmes éducatifs et des professionnels, par ailleurs seulement 5,80 % de l'échantillon (9 étudiants) n'estiment aucun intérêt à la lecture des différents supports, s'ils existent, autour des politiques et des stratégies. Ceci montre que le cycle de

l'expérimentation a permis de remodeler le positionnement des étudiants et de renforcer leur intérêt et leur implication ainsi que leur volonté d'être bien informé autour des différentes politiques du système, ceci exhibe explicitement la nécessité de mettre en place des politiques ou des plans de communication, spécifique, orientée vers cette population bien particulière des étudiants.

D. Question 4 : relevant de la collecte de l'information

Tableau 1 : Résultat par rapport à la composante collecte d'informations avant expérience

Oui	7
Fréquemment	15
Parfois	23
Jamais	110

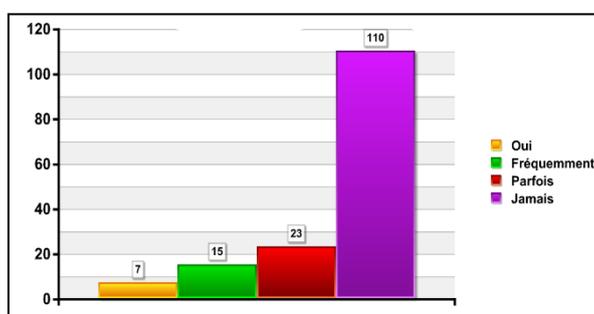


Figure 10 : Graphique des résultats relevant de la collecte d'informations chez les étudiants avant expérience

A « la question est-ce que vous procédez à des recherches autour des politiques et des décisions stratégiques touchant à la sphère éducative marocaine ? », pour mesurer le facteur de collecte de l'information chez l'apprenant, nous constatons un changement bien considérable entre les avis exprimés a priori puis à posteriori : si a priori le taux de personnes affirmant être toujours en quête d'information vis-à-vis des orientations politiques du système éducatif se limite à 4,51 % de l'échantillon (7 personnes), cette catégorie, après l'expérience, passe à un taux de 34,19 % (53 étudiants) : Une nette différence qui montre que lorsque les étudiants sont soumis à une stratégie basée sur la communication et la valorisation de leur personne, en tant qu'acteurs principaux de l'acte éducatif et en tant que partenaires du processus, ils arrivent à développer des comportements d'intérêt à la gare des orientations stratégiques et de la ligne politique. Ce constat est renforcé aussi par le fait que ceux qui expriment les informations autour des orientations de manière assez fréquente passent d'un taux, a priori, de 9,67 % (15 étudiants) à un taux de 46,45 % (72 étudiants) a posteriori. Même s'il n'y a pas un grand changement à retenir entre ceux qui expriment qu'il procède que rarement à la consultation de ces documents, passant de 14,83 % à priori à un taux de 12,25 % à posteriori, il faudrait retenir avec beaucoup d'attention la mutation du positionnement de ceux qui expriment ne jamais chercher ce type d'information ; si a priori le taux relevé et de 70,96 % (110 étudiants), a posteriori il n'est que de 7,09 % (11 étudiants).

Tous ces résultats relevés et ces mutations, au niveau des appréciations des étudiants entre le début et la fin de l'expérimentation, nous réconfortent dans notre vision que si l'étudiant est considéré et valorisé, il est en mesure de s'impliquer plus sur tout ce qui touche à son processus, et précisément les orientations politiques et les stratégies déployées.

Tableau 2 : Résultat par rapport à la composante collecte d'informations après expérience

Oui	53
Fréquemment	72
Parfois	19
Jamais	11

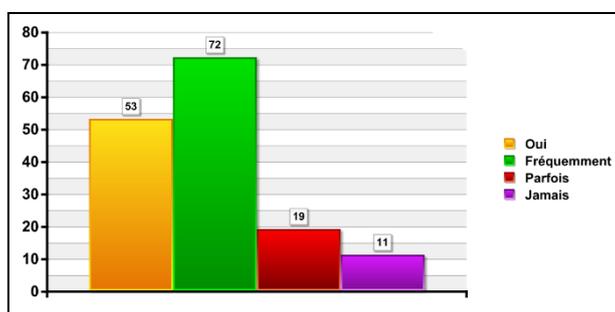


Figure 11: Graphique des résultats relevant de la collecte d'informations chez les étudiants après expérience

E. Question 5 : maîtrise de la nature progressive et évolutive de l'information

A priori, la question ne concerne que 45 des étudiants représentant ceux qui avaient répondu par « oui, fréquemment, parfois » à la question précédente, il est surprenant de relever que seulement 6,66 % (3 personnes, 1,93 % de l'ensemble de l'échantillon) présumant comprendre l'intégralité des évolutions au niveau des politiques et des stratégies déployées, tandis que seulement 8,88 % (4 étudiants, 2,58 % de l'ensemble de l'échantillon) affirment réussir à comprendre fréquemment cette évolution, 20 % (9 étudiants, 5,80 % de l'ensemble de l'échantillon) expriment qu'il leur arrive parfois de saisir les pourquoi de l'évolution de ces stratégies et de cette politique, tandis que 64,44 % (29 personnes, représentant 18,70 % de l'échantillon) présumant n'être jamais en mesure de saisir la nature évolutive des politiques et des stratégies du système mandant.

Tableau 3: Résultats concernant la maîtrise de la nature progressive et évolutive de l'information avant expérience

Oui	3
Fréquemment	4
Parfois	9
Jamais	29

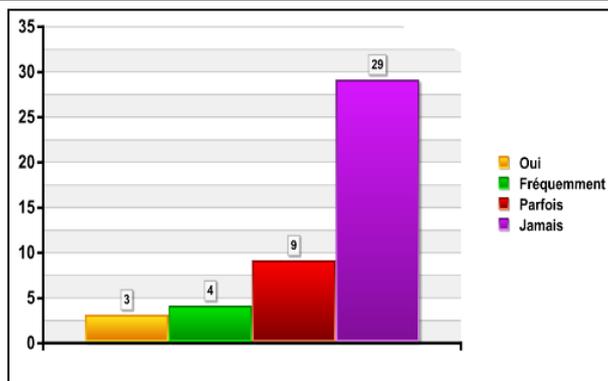


Figure 12 : Graphique représentant les résultats concernant la maîtrise de la nature progressive et évolutive de l'information avant expérience

A posteriori, la mesure concerne 144 étudiants ayant répondu par « **oui, fréquemment, parfois** » à la question précédente ; on remarque que seulement 21,52 % des étudiants de cette catégorie expriment ne jamais être en mesure de comprendre et de maîtriser l'évolution des stratégies et des politiques, le reste quant à eux, d'un taux de 78,47 % (113 personnes) expriment leur capacité, totale ou partielle, à saisir la nature évolutive des stratégies et de ces politiques.

Tableau 4 : Tableau exposant les résultats concernant : la maîtrise de la nature progressive et évolutive de l'information après expérience

Oui	23
Fréquentement	36
Parfois	54
Jamais	31

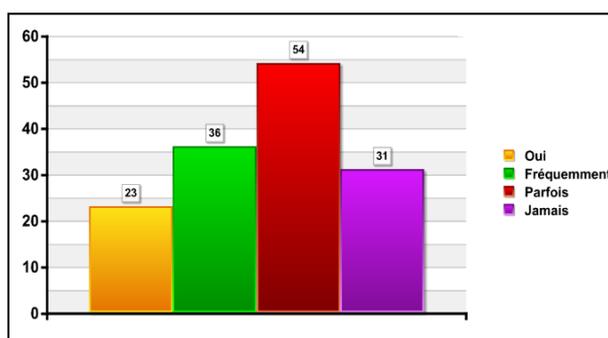


Figure 13 : Graphique représentant les résultats concernant la maîtrise de la nature progressive et évolutive de l'information après expérience

F. Question six : la saisie de l'information

Saisir les informations nécessite l'engagement de discussion, d'échanges et interactions. Pour pouvoir mesurer ce phénomène, la présente question a été administrée avant et après l'expérimentation, pour pouvoir relever l'évolution de ce phénomène chez les étudiants.

La mesure a priori nous met face à un constat spécifique selon lequel les étudiants ne parlent jamais et ne discutent des orientations stratégiques du système :

1,29 % (deux étudiants) auront coché la case « oui », 3,22 % (5 étudiants) affirment en discuter fréquemment et 9,67 % (15 étudiants) affirment parfois aborder ce sujet, 85,80 % (133 étudiants) quant à eux, présument ne jamais discuter de ce sujet. Le constat qui en découle c'est qu'il n'est point possible, pour les étudiants de manière générale, de saisir l'information, l'évolution des directives et des orientations stratégiques du système.

Tableau 5 : Résultats concernant le facteur saisie de l'information avant expérience

Oui	2
Fréquemment	5
Parfois	15
Jamais	133

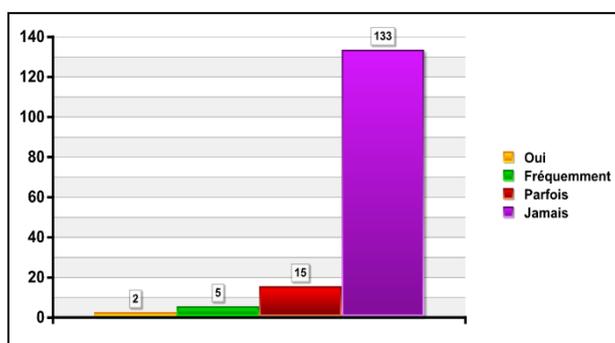


Figure 14 : Graphique des résultats concernant le facteur saisie de l'information avant expérience

Tableau 6 : Résultats concernant le facteur saisie de l'information après expérience

Oui	29
Fréquemment	31
Parfois	59
Jamais	36

Après expérimentation, les résultats sont marqués par un changement bien clair, du temps que le taux de ceux qui ont opté pour la réponse « oui » est de 18,70 % (29 étudiants), la réponse « fréquemment » est sélectionnée par 20 % de l'échantillon (31 étudiants) alors que 38,06 % (59 étudiants) optent pour la réponse « parfois ». Ceci nous permet de constater un passage d'un taux global d'étudiant ayant discuté des politiques et des directives du système de 14,19 % a priori, à un taux de 76,77 % a posteriori. Ceux qui n'ont jamais discuté de ce sujet passent d'un taux de 85,80 % a priori un taux de 23,22 % à la fin de l'expérience. Ceci exprime avec clarté qu'il faut seulement adapter une stratégie basée sur l'ouverture, sur les échanges, sur la confiance et sur la complémentarité dans un esprit de complicité, pour garantir une redéfinition des postures des étudiants à l'égard des politiques et des stratégies.

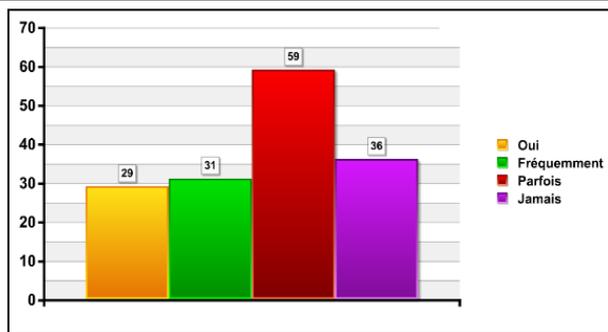


Figure 15 : Graphique des résultats concernant le facteur saisi de l'information après expérience

G. Question 7 : la question suivante est administrée pour les étudiants qui ont, au moins, quelquefois discuté de ces orientations politiques et stratégiques avec d'autres personnes. L'objet de ces questions est de comprendre si l'étudiant a été en mesure de déchiffrer l'orientation stratégique par ces échanges et ses interactions.

À la question « Si oui, est ce que ces discussions vous ont permis de mieux comprendre les décisions et les politiques ? » Nous constatons le résultat suivant :

Tableau 7 : Résultats autour du facteur déchiffrement de l'orientation stratégique avant expérience

Oui	2
Fréquemment	3
Parfois	6
Jamais	11

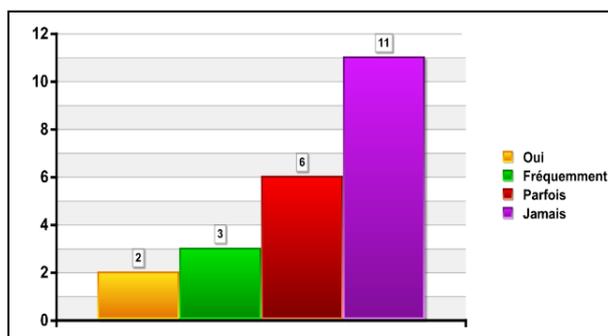


Figure 16 : Graphique des résultats concernant le facteur déchiffrement de l'orientation stratégique avant expérience

Antérieurement à l'expérience, cette question a concerné les 22 étudiants ayant répondu par un « oui, fréquemment ou parfois », constituant 14,19 % de l'échantillon global. Leurs réponses nous montrent que juste deux étudiants (9,09 % pour le public concerné par la question, équivalant à 1,29 % de l'échantillon global) affirment avoir mieux déchiffrer la portée de l'énoncé stratégique, tandis que trois étudiants (13,63 % du public concerné par la question, équivalant à 1,93 % de l'échantillon global) avancent avoir fréquemment y abouti, alors que 6 étudiants (27,27 % du public concerné par la question, équivalant à 3,97 % de l'échantillon global) expriment y aboutir parfois grâce à ses interactions, toutefois 11 étudiants (50 % du public concerné par la question,

équivalant à 7,09 % de l'échantillon global) avancement ne jamais réussir à déchiffrer l'orientation stratégique par ces échanges et ces interactions.

A posteriori, la question est administrée à 119 étudiants (équivalant à 76,77 % échantillon global) ayant répondu par un « *oui, fréquemment ou parfois* », représentant un indice d'augmentation de la population de 5,4 par rapport aux résultats relatifs à l'enquête a priori, ce qui exprime déjà une nette amélioration en termes d'échanges et d'interactions vis-à-vis des contenus relatifs aux orientations stratégiques, relatant une nette amélioration de l'intérêt à l'égard des politiques. Ceci se confirme déjà par un taux de 25,21 % d'étudiants (30 personnes, représentant 19,35 % de l'échantillon global) exprimant avoir déchiffré les orientations et clarifié leur sens grâce aux interactions, ce constat est renforcé par le taux de 35,29 % d'étudiants (42 personnes, représentant 27,09 % de l'échantillon global) ayant exprimés leurs capacités fréquentes à saisir les orientations grâce aux interactions, 24,36 % quant à elle, (29 personnes représentant 18,70 % de l'échantillon global) réussit à déchiffrer parfois les orientations par ces méthodes. Reste à dire aussi que 15,12 % (18 personnes représentant 11,61 % de l'échantillon global) n'arrivent pas à saisir et à déchiffrer ces contenus par l'interaction.

Tableau 8: Résultats autour du facteur déchiffrement de l'orientation stratégique après expérience

Oui	30
Fréquemment	42
Parfois	29
Jamais	18

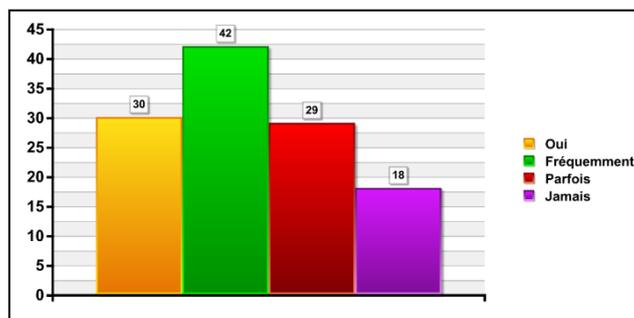


Figure 17 : Graphique des résultats concernant le facteur déchiffrement de l'orientation stratégique après expérience

H. Question 8 : administrer pour mesurer le facteur d'adaptation et assimilation : « *Considérez-vous que la compréhension des orientations politiques et des décisions stratégiques vous ont permis de mieux comprendre votre rôle en tant qu'étudiant ?* »

Toujours sur la base des personnes ayant répondu par un « *oui, fréquemment ou parfois* » à la question 6. Sur la première phase, administrée avant l'expérience, un chiffre 0, correspondant aux réponses « *oui* » et « *fréquemment* », saute aux yeux. 16 étudiants sur les 21, présentant un taux de 72,72 % de cet échantillon spécifique, affirment n'avoir pas été en mesure de mieux comprendre leur rôle par sa lecture des orientations politiques stratégiques, seuls 27,27 % ,« 6 étudiants », avancement que parfois cette compréhension leur permettait de clarifier leurs rôles en tant qu'étudiant. Ce

constat est à retenir comme étant un indicateur très dangereux pouvant influencer le taux de motivation et d'implication des étudiants à l'égard des différentes situations proposées, puisqu'ils n'arrivent pas à définir leurs rôles en correspondance avec les orientations définies par le système.

Tableau 9 : Résultats concernant le facteur adaptation et assimilation avant expérience

Oui	0
Fréquemment	0
Parfois	6
Jamais	16

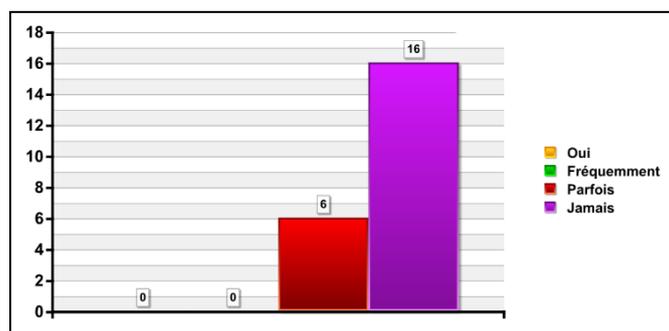


Figure 18 : Graphique des résultats concernant le facteur adaptation et assimilation avant expérience

Toutefois, en deuxième phase post expérimentation, nous relevons une mutation extraordinaire à ce niveau ; 51,26 % de l'échantillon spécifique affirment avoir réussi à mieux déceler et définir leur rôle par leur capacité à comprendre les orientations du système, 32,77 % de l'échantillon spécifique renforcent cette tendance par leur expression de leur capacité à déceler et définir leur rôle fréquemment à la base de la compréhension des différentes orientations du système global. Une nette amélioration qui renforce l'idée selon laquelle le déploiement d'un environnement basé sur la communication peut modeler les intentions et faire muter les comportements.

Tableau 10 : Résultats concernant le facteur adaptation et assimilation après expérience

Oui	61
Fréquemment	39
Parfois	1
Jamais	18

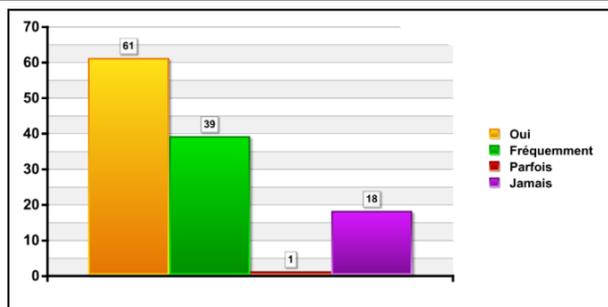


Figure 19 : Graphique des Résultats concernant le facteur adaptation et assimilation après expérience

I. Question 9 : administrer pour mesurer le paramètre « sphère tactique » : « *Est-ce que vos professeurs vous expliquent l'importance des actes médiatisés et de leur enchaînement sur le processus de votre apprentissage ?* »

L'objectif recherché par cette question est de pouvoir mesurer en premier lieu (avant expérience) si les étudiants ont eu précédemment des échanges avec leurs professeurs dans le but de clarifier le pourquoi de l'usage des technologies et les fondements donnant lieu à des actes médiatisés.

Dans la mesure préalable, il est facile de relever que cette dimension tactique n'est pas du tout d'usage en termes d'échanges entre le concepteur de l'activité médiatisée incarnée par l'enseignant, et le public ciblé représenté par les étudiants ; un taux incroyable de 94,19 %, affirmant ne jamais avoir fait partie de séances explicitant le pourquoi de l'acte médiatisé, confirment ce constat critique.

Tableau 11 : Résultats du facteur sphère tactique avant expérience

Oui	0
Fréquemment	2
Parfois	7
Jamais	146

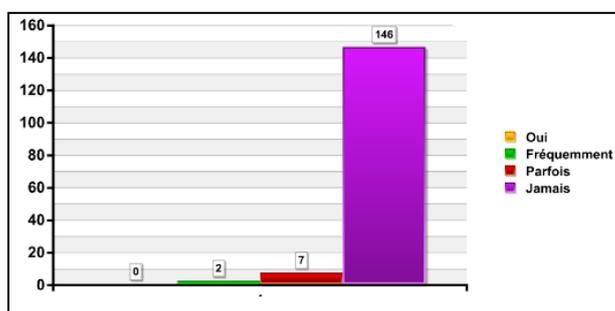


Figure 20 : Graphique des Résultats du facteur sphère tactique avant expérience

Dans une mesure en amont, l'échelle va basculer dans l'autre sens avec un taux de 90,32 % d'étudiants, affirmant avoir participé à des échanges avec leurs professeurs pour l'explication des pourquoi des fondements de l'acte médiatisé et de son enchaînement, renforcé par 11 autres étudiants exprimant une fréquence dans ses séances d'échanges. La réponse « jamais » n'a point été cochée en cette phase

Tableau 12 : Résultats du facteur sphère tactique après expérience

Oui	140
Fréquemment	11
Parfois	4
Jamais	0

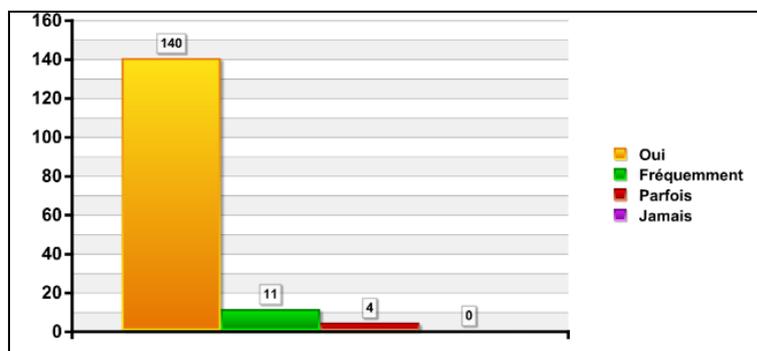


Figure 21 : Graphique des Résultats du facteur sphère tactique après expérience

J. Question 10 : administrer pour mesurer le paramètre « capacité technique » :
 « Marquer les outils que vous considérez être en mesure d'utiliser de manière fluide en situation d'apprentissage : BA »

La présente question trouve le fondement de sa mise en place dans la quête de mesurer la qualité technique dont dispose l'échantillon des étudiants. Une séance a été organisée pour expliquer le niveau de maîtrise exigée pour pouvoir cocher chaque logiciel ou outil ; Il ne suffit pas de connaître la solution, mais surtout de pouvoir produire avec en situation.

En termes de machines, il s'avère que les Smartphones, les ordinateurs et les tablettes sont assez familiers pour les étudiants, le Mac est plutôt rare du temps que seulement trois étudiants (1,93 % de l'échantillon) ont exprimé avoir la maîtrise de son utilisation. Sur le logiciel bureautique, la suite bureautique Microsoft office est fortement citée comme utilisable par notre échantillon, les autres logiciels de traitement tel que Works (6 étudiants), ou Wordperfect (3 étudiants) sont rarement utilisée par notre échantillon, aucun autre logiciel bureautique n'a été cité dans cette phase. En termes de logiciels de retouche d'images et de conception, il s'avère que l'échantillon d'étudiants ne présente pas une maîtrise convenable de ces logiciels : les plus hauts taux ont été de 23 étudiants pour Photoshop, représentant un taux de 14,83 %, 4 étudiants pour Indesign, représentant un taux de 2,58 % et 1,93 % pour Corel. Dans la famille de logiciel de montage, le plus haut taux a été relevé sur Corel vide studio avec 7,74 % (12 étudiants) alors que logiciel de référence Premier pro n'a été cité que 3,22 % (5 étudiants). Dans la famille logicielle des effets spéciaux ou de la modélisation 3D, aucun étudiant n'a exprimé sa maîtrise à ce niveau. Sur le logiciel de présentation (autre que PowerPoint), le constat reste le même du temps que peu de logiciels ont été signalés et peu d'étudiants ont exprimé une maîtrise à ce niveau (le plus haut taux a été pour Prezi avec 8,38 %–13 étudiants–) les outils d'apprentissage, quant à eux, n'ont point été coché.

Cet état de lieu représente un défi bien imposant car toute l'entreprise de l'expérience s'agence autour d'activités où l'étudiant est mené à produire, une production qui n'est point concevable avec un tel niveau de maîtrise technique. C'est pour cette raison que plusieurs ateliers ont été programmés dès le premier semestre afin de remédier à cette lacune technique relevée chez les étudiants. Plusieurs modalités ont été utilisées ; module de cours TIC, ateliers par les pairs, ateliers animés par des professionnels, ateliers animés par des professeurs, autoformation en classe, autoformation autonome.

Le résultat a été surprenant du temps que nous avons observé une nette amélioration sur le paramètre de la capacité technique des étudiants : Même si le Mac continu d'être absent de la sphère estudiantine, nous avons noté que les étudiants ont cherché à exploiter un outil qui était disponible dans l'espace d'apprentissage, cité dans la rubrique « autres outils » (35 étudiants, représentant un taux de 22,58 %)

Sur la section des logiciels bureautiques, les étudiants expriment une maîtrise de la suite Microsoft office, et nous remarquons un certain nombre d'étudiants ont commencé à manipuler d'autres logiciels de traitement de texte : 9,67 % (15 étudiants) pour Works, 12,25 % (19 étudiants) pour WordPerfect et puis un certain nombre de logiciels mentionnés par les étudiants sous la rubrique autres logicielles de bureautique telle que Lotus, Abiword, TeXMaker. Sur la rubrique des logiciels de conception graphique, Photoshop et cité par 78,70 % (122 étudiants), InDesign par 98,38 % (139 étudiants), illustrator par 76,77 % (119 étudiants), Pimp par 16,12 % (25 étudiants), Corel mentionné par 50,32 % (78 étudiants). Par ailleurs, sur la section des logiciels de montage nous remarquons que logiciel Adobe Premiere pro est mentionné par 22,58 % (35 étudiants), Moravie par 94,19 % (146 étudiants), filmora par 92,25 % (143 étudiants), open shot par 16,12 % (25 étudiants) et logiciel le moins cité et Da Vinci Resolver avec 7,74 % (12 étudiants). Plusieurs autres logiciels ont été cités par les étudiants, ce qui montre une nette amélioration à ce niveau, et une volonté bien définie chez les étudiants d'aller chercher et dénicher d'autres solutions pouvant être exploitées à ce niveau.

Sur les logiciels des effets spéciaux, After Effect est mentionné par 50,96 % (79 étudiants), 3D Max par 23,22 % (36 étudiants), cinéma 4D par 9,03 % (14 étudiants) et 3D Max par 7,09 % (11 étudiants). Même si les taux ne sont pas très élevés à ce niveau, il faudrait être conscient que ces logiciels sont très complexes et qui ne sont pas à la portée de tout le monde, il faut considérer ces taux comme étant très satisfaisants et ayant conduit à la production d'un certain nombre de contenus d'une qualité exceptionnelle. Sur le logiciel de présentation, un changement radical dans les pratiques des étudiants a été noté du temps qu'ils ont commencé à utiliser d'autres solutions que PowerPoint pour la présentation de leurs travaux, et ce soit par volonté d'innovation et d'amélioration de la qualité de la production en classe, soit par souci d'alignement sur les exigences techniques de la situation médiatisée à distance ; Prezi est mentionné par 98,06 % (152 étudiants), Powertoons par 92,25 % (143 étudiants) et le tout le moins élevé a été pour SlideDog 50,32 % (78 étudiants). Ces résultats très élevés sont justifiés par

l'usage très fécond de ces logiciels par les étudiants afin de présenter leurs travaux, leurs exposés en présentiel ou à distance.

Les outils d'apprentissage médiatisés ont été aussi cités ; Moodle par 99,67 % (139 étudiants), Claroline par l'intégralité de l'échantillon (155 étudiants), les MOOC par 92,25 % (143 étudiants), la visioconférence par l'intégralité de l'échantillon (155 étudiants), ces résultats sont justifiés par le fait que ces outils ont été exploités dans le processus de l'expérimentation

Ceci montre que si l'aménagement du processus d'apprentissage adopte des activités pour renforcer la capacité technique des étudiants, les résultats sont garantis, et il en découle une qualité meilleure au niveau des productions individuelles ou groupales des apprenants.

Cet ensemble de taux, exhibant l'amélioration en termes de capacité technique, peut être renforcé par un constat relevé sur l'évolution de la qualité des productions des étudiants pendant l'expérimentation. Il est vrai qu'au début beaucoup de difficultés auraient été observées chez les étudiants, du temps qu'ils étaient obligés de produire avec des logiciels qu'ils ne maîtrisaient pas avec un niveau d'exigence bien définie, mais à fur et à mesure la qualité technique s'améliorait, la rapidité de production commençait à se mettre en place renforcée par la variété technique et la capacité d'enchaînement des actes. Ce constat se justifie par le fait que les étudiants arrivaient, quelques semaines après avoir reçu la formation nécessaire, à remettre l'ensemble des travaux et des productions selon l'exigence technique prononcée et dans les délais de remise proclamés.

K. Question 11 : administrer pour mesurer le paramètre « qualité technique » : « *Est-ce que les ateliers mis en place pour vous faciliter la prise en main des solutions susceptibles d'être utilisés vous ont permis de développer votre capacité à agir vis-à-vis des différentes situations de l'acte médiatisé ?* »

Il s'agit de donner lieu à une expression des étudiants sur l'impact des ateliers, organisés autour de la prise en main des outils, sur la qualité de leur production. Sur les résultats, il nous remonte illico le constat selon lequel ils approuvent l'efficacité des ateliers sur l'amélioration de leur rendement :

Tableau 13 : Résultats concernant la mesure du paramètre qualité technique

Oui	113
En grande partie	35
Un peu	7
Pas du tout	Zéro

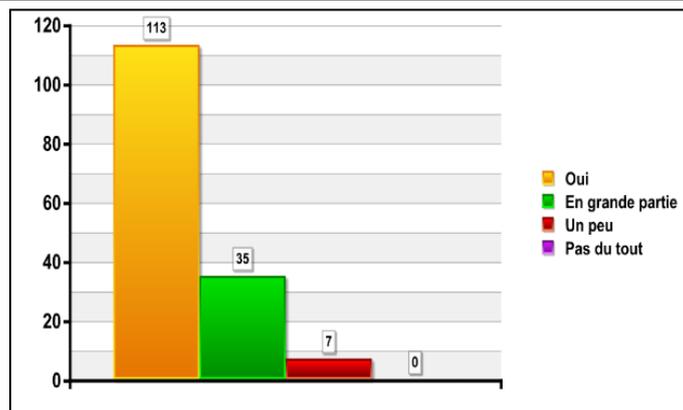


Figure 22 : Graphique représentant les résultats concernant le paramètre capacité technique

72,90 % (113 étudiants) ont mentionné avec fermeté ce constat, à y ajouter aussi les 22,58 % (35 étudiants) qui considèrent avoir amélioré, en grande partie, leur qualité de production grâce à ces ateliers. Ceci exprime avec clarté que ces ateliers et ces pratiques doivent être instaurées avec beaucoup de cadence, d'investissement et de conscience de leur impact sur la qualité de la production des étudiants, d'ailleurs la nouvelle réforme, en cours de conception, exprime ce sens puisque la première année du cycle fondamental universitaire marocain serait orientée vers cette perspective.

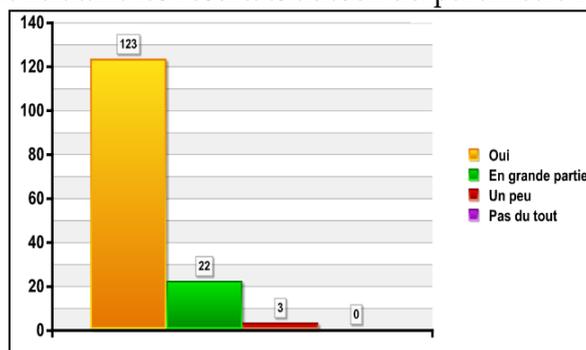
L. Question 12 : administrer pour mesurer le paramètre « rapidité de production » : *Si vous avez répondu « oui » ou « en grande partie » pour la question précédente, est-ce que vous jugez que votre maîtrise d'améliorer vos réactions pour être assez rapide à réagir aux situations en temps convenu (remise des travaux, travail collaboratif pour la production et la remise de travaux, procédures de recherche d'information etc.)*

La présente question concerne les 148 étudiants ayant répondu par un « oui » ou « en grande partie » à la question précédente, représentant 95,48 % de l'échantillon global.

Tableau 14 : Résultats de la mesure du paramètre rapidité de production

Oui	123
En grande partie	22
Un peu	3
Pas du tout	0

Figure 23 : Graphique relatant les résultats autour du paramètre rapidité de production



83,10 % (123 étudiants) de l'échantillon spécifique à cette question exprime avec clarté que leur rapidité et leur capacité à répondre, en temps opportun et convenu, a été catégoriquement améliorée grâce à la maîtrise et à la qualité de production facilitée par les ateliers mis en place, 14,19 % (22 étudiants) de l'échantillon a aussi exprimé, en grande partie, la validité de ce paramètre sur leur production.

Il ne suffit pas de pouvoir produire, mais d'être en mesure de le faire dans les paramètres spatiotemporels exigés et imposés par la situation d'apprentissage.

M. Question 13 : administrer pour mesurer le paramètre « variétés techniques » : « Pensez-vous que vous êtes en mesure d'avoir plusieurs choix en termes d'outils pour réaliser des activités spécifiques ? »

Tableau 15: Résultats concernant la mesure du paramètre variété technique

Oui	145
En grande partie	10
Un peu	0
Pas du tout	0

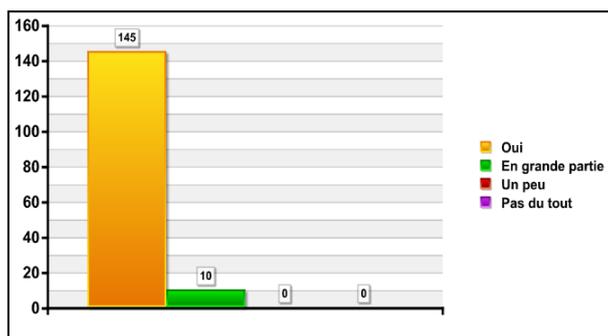


Figure 24 : Graphique représentant les Résultats concernant la mesure du paramètre variété technique

Il est intéressant de voir que, grâce aux ateliers, les étudiants expriment être en mesure de choisir, selon la situation et selon les paramètres qui la définissent (qualité du support à remettre, paramètre du temps alloué, paramètre de la nature du groupe de productions etc.), l'outil le plus adapté pour pouvoir remplir la mission de production médiatisée. 93,54 % (145 étudiants) ont répondu par un « oui », tandis que 6,45 % (10 étudiants) ont opté pour le choix « en grande partie ». Ces deux choix ont absorbé l'intégralité des réponses exprimées ; C'est l'expression, de la part des étudiants, de leurs convictions que la multitude des choix permet nettement de bien gérer la spécificité de la situation par l'utilisation de la solution la plus adaptée et la plus conforme.

N. Question 14 : administrée pour mesurer le paramètre « capacité d'enchaînement des actions » : *Est-ce que vous considérez que la formation que vous avez suivie et la stratégie à laquelle vous avez été soumis vous ont permis de développer une capacité à enchaîner les actions simultanément sur les matières ou plusieurs matières.*

Tableau 16 : Résultats concernant la mesure du paramètre capacité d'enchaînement des actions

Oui	123
En grande partie	27
Un peu	4
Pas du tout	1

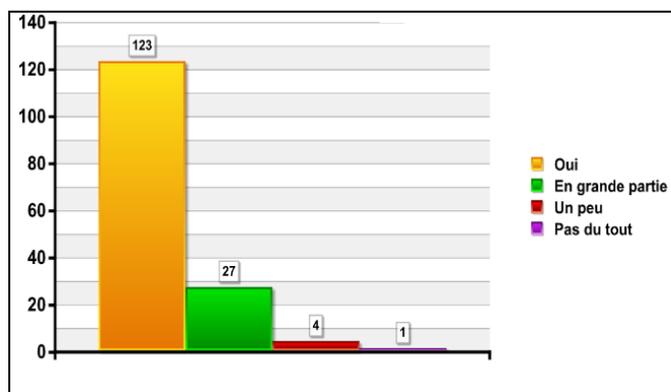


Figure 25 : Graphique représentant les résultats de la mesure du paramètre capacité d'enchaînement des actions

Il s'agit ici d'une intensification bien précise ; celle de pouvoir vérifier l'impact des ateliers mis en place et leurs corrélations avec les séances de communication autour de la stratégie motrice du modèle AEMBC pour vérifier si les étudiants ont développé une capacité d'enchaînement des actions de manière simultanée sur une matière bien précise ou sur les différentes matières. L'idée est de vérifier si la conception a permis aux étudiants de s'auto-administrer l'implication nécessaire permettant d'enchaîner les actions pour aboutir à un objectif bien précis, et de supporter aussi la simultanéité des charges dictées dans les différentes matières. À ce niveau aussi la réponse a été catégorique, du temps que 79,35 % (123 étudiants) ont mentionné la réponse « oui », 17,41 % (27 étudiants) ont mentionné la réponse « en grande partie ». Si nous considérons le total des réponses « oui » et « en grande partie », nous nous retrouvons avec un taux de 96,77 %, mettant en relief l'écrasante conviction chez les étudiants de l'impact positif des ateliers mis en place, des séances d'explications et d'échanges autour de la stratégie adoptée dans l'expérimentation, de quoi confirmer que la communication est un élément fondamental dans la relation complexe qui s'établit dans l'environnement d'apprentissage et dans la situation et l'acte médiatisé entre l'étudiant/pairs/enseignant.

O. Question 15 : administrer pour mesurer le paramètre « capacité d'analyse rapide de l'acte, capacité à produire l'action ou la réaction et capacité à gérer les aspects temps relation résultat » : *Est-ce qu'aujourd'hui vous sentez capable d'analyser rapidement la nature de l'acte médiatisé être en mesure de produire des réactions convenables selon la situation et définir avec efficacité des actions pour être dans les délais convenables.*

Tableau 17 : Résultats de la mesure

Oui	124
En grande partie	29
Un peu	2
Pas du tout	0

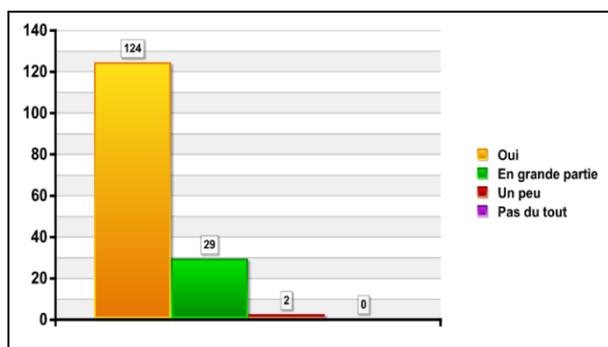


Figure 26: Graphique des résultats

À ce niveau, le paramètre ciblé est la capacité d'analyse rapide de la situation pour pouvoir engendrer des comportements d'actions et de réactions adoptées, tout en restant sous la condition de gestion du triangle temps/relation/résultats. Comme le résultat de la question précédente, les réponses des étudiants, à ce niveau, sont bien claires et catégoriques, du fait que 80 % (124 étudiants) n'ont pas hésité à cocher la réponse « oui », tandis que 18,70 % (29 étudiants) valident l'énoncé en optant pour la proposition « en grande partie ».

4. Conclusion

L'expérience nous a permis de constater avec beaucoup de satisfaction que les étudiants, même s'ils étaient hésitants au départ, ont su engager les comportements désirés et produire des agissements souhaités, ou même encore plus, ce qui démontre que notre population estudiantine est assoiffée et avisée de l'importance des nouvelles pratiques pour l'amélioration de son processus d'apprentissage.

Les différents ateliers et formations parallèles, aménagés dans le cursus des étudiants faisant partie de l'expérience et représentant notre échantillon, ont été d'un grand apport dans la facilitation de la prise en main technique des différents outils déployés dans la solution nécessaire pour la production, mais aussi dans la mise en place d'une nouvelle culture impliquant la coopération, la collaboration et la complicité pour permettre la réussite et l'accomplissement des objectifs tracés. L'esprit de communication développée entre les différents acteurs ternaires de l'environnement, étudiant/pairs/enseignant, a renforcé les liens et a permis de reconsidérer la relation dans la situation d'apprentissage en la convertissant d'une forme hiérarchique imposant le pouvoir en une relation dynamique basée sur la confiance, l'entraide et la libre expression.

Références

- Bernard, M.-C. S. (2014). Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignant et les pratiques de classe. Québec: livres en ligne du CRIRES.
- Bertrand, O. (2007). Les théories sociales analyse de la société : les théories de l'accord et de la régulation. Cours de Bachelor. Suisse: université de Fribourg.
- Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir. *Revue des sciences de l'éducation*, 425-427.
- De Léonardis Myriam, L.C. (2002). le rapport au savoir : concepts et opérationnalisations. Paris: harmattan.
- DeBlois, L.L. (2012.). Une analyse du contrat didactique pour interpréter les comportements des élèves au primaire. Colloque Espace Mathématique Francophone.
- Désautels, J. (2003). Educación científica: el regreso del ciudadano y de la ciudadana. *Enseñanza de las Ciencias*, 3-21.
- Forestal, C. (2007). La dynamique conflictuelle de l'éthique pour une compétence éthique en DLC. *Études de linguistique appliquée*, numéro 145.
- Henri Tedongmo Teko, Yves Bapes Ba Bapes. (2007). Influences sociales et leadership dans la direction des personnes. Récupéré sur sociologie : <http://sociologie.revues.org/3005>
- Maury, S. &. (2009). Quand les didactiques rencontrent le rapport au savoir. Dans I. S. (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 13-32). Paris : Faber.
- Morin, E. (1996). *Les psychologies du travail*. Montréal : Gaëtan Morin Editeur.
- Perrin, A.A. (2006). Le Rapport Au Savoir : Une Approche Féconde Pour Reconstruire L'école Et La Formation Des Enseignant. *McGill Journal Of Education*.
- Wikipédia. (Consulté le 29 mars 2015). Tolérance. Récupéré sur Wikipédia : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Tol%C3%A9rance>
- Zanten, A.V. (2004, octobre). L'école on débat : quelle politique pour l'éducation ? *revue sciences humaines*.
- Zanten, A.V. (2013). Les politiques éducatives entre le dirai le faire. Récupéré sur <http://www.cafepedagogique.net> : <http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/pages/80dosslespolitiques%c3%a9educativ esentrelediretlefaire.aspx>

Creative Commons licensing terms

Author(s) will retain the copyright of their published articles agreeing that a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) terms will be applied to their work. Under the terms of this license, no permission is required from the author(s) or publisher for members of the community to copy, distribute, transmit or adapt the article content, providing a proper, prominent and unambiguous attribution to the authors in a manner that makes clear that the materials are being reused under permission of a Creative Commons License. Views, opinions and conclusions expressed in this research article are views, opinions and conclusions of the author(s). Open Access Publishing Group and European Journal of Education Studies shall not be responsible or answerable for any loss, damage or liability caused in relation to/arising out of conflicts of interest, copyright violations and inappropriate or inaccurate use of any kind content related or integrated into the research work. All the published works are meeting the Open Access Publishing requirements and can be freely accessed, shared, modified, distributed and used in educational, commercial and non-commercial purposes under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).