



**MODELE AEMBC : PARAMETRES « POSITIONNEMENT RELIGIEUX
ET ORIENTATIONS POLITIQUES » ET « SAVOIRS ACQUIS »
DU FACTEUR CADRE DE REFERENCE : « APPRENANT »ⁱ**

Abdelfattah Lahialaⁱⁱⁱ,

Abderrahman El Fathi²,

Zakaria Charia²,

Abdelhamid Boulaksili³

¹Ecole Normale Supérieure de Tétouan,

Université Abdelmalek Essaâdi,

Morocco

²Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Tétouan,

Université Abdelmalek Essaâdi,

Morocco

³Faculté des Sciences Juridiques,

Économiques et Sociales de Tétouan,

Université Abdelmalek,

Morocco

Résumé :

Le présent article fait partie des publications autour du modèle AEMBC, et met en relief deux paramètres du facteur « cadre de référence » relatif à la composante « Apprenant ». Il s'agit ici d'exposer les détails autour du paramètre « positionnement religieux et orientations politiques » qui agence le degré d'efficacité autour de quatre éléments : la tolérance, l'ouverture d'esprit, le débat prolifique et la gestion spatiotemporelle de la polémique. Le deuxième paramètre exposé dans le présent travail est « les savoirs acquis » construit autour de trois éléments : les connaissances, les compétences et les comportements. Il s'agit de mettre en relief les lignes qui définissent le degré d'efficacité de l'acte éducatif médiatisé basé sur la communication et qui sont proposées en termes de référence pour une bonne intégration des nouvelles dans l'enseignement.

Abstract:

This article is part of the publications around the AEMBC model, and highlights two parameters of the "frame of reference" factor relating to the "Learner" component. It is a question here of exposing the details around the parameter "religious positioning and political orientations" which organizes the degree of effectiveness around four elements:

ⁱ AEMBC MODEL: PARAMETERS "RELIGIOUS POSITIONING AND POLITICAL ORIENTATIONS" AND "ACQUIRED KNOWLEDGE" OF THE REFERENCE FRAMEWORK FACTOR: "LEARNING"

ⁱⁱ Correspondence: email abdelfattah@lahiala.com, abdelfattah.lahiala@gmail.com

tolerance, open-mindedness, prolific debate and spatiotemporal management of polemic. The second parameter exposed in this work is “acquired knowledge” built around three elements: knowledge, skills and behavior. This is to highlight the lines that define the degree of effectiveness of the mediated educational act based on communication and which are offered in terms of reference for a good integration of news in teaching.

Keywords: AEMBC, communication, TICe, cadre de référence, positionnement religieux, orientations politiques, savoirs acquis

1. Introduction

Le présent travail entre dans le cadre de la série des publications autour du modèle AEMBC qui fut le résultat d’une expérimentation qui a duré depuis 2012 jusqu’à 2019. Il s’agit surtout ici d’une continuité sur l’article publié autour des paramètres « Expériences Références » Et « Convictions Et Croyances » qui touchent le facteur Cadre de Référence (Lahiala 2018).

Le présent article présente deux autres paramètres de ce facteur qui « *est le cadre influençant et conditionnant les comportements de toute personne. Il représente la capitalisation de toute son expérience, de l’ensemble des composantes de son éducation et de toutes les répercussions de ses interactions avec les autres, les milieux dans lesquels il 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 ensemble de toutes les expériences qui font de la personne ce qu’il est et ce qu’il n’est pas, ce qu’il peut faire et ce qu’il ne pourra jamais faire.* » (Lahiala 2018).

Ainsi, l’objet du présent article s’agence autour des paramètres « positionnement religieux et orientations politiques » et « les savoirs acquis »

2. Positionnement religieux et Orientations politiques

L’apprenant n’est pas à l’abri des influences de son environnement. L’apprenant n’arrive pas à l’espace d’apprentissage isolé des portés spécifiques de sa culture et des valeurs qu’elle lui inculque. Il est même logique d’avancer que cet apprenant est le résultat d’un modelage des facteurs d’influence de sa citoyenneté. Parmi les influences capitales, de l’environnement, figure le facteur d’appartenance religieuse et celui des orientations politiques, car effectivement, ils s’avèrent être d’un impact spécifique sur les comportements.

C’est l’exemple du rejet de l’usage d’images ou de contenu sur la base de la théorie d’évolution de Charles Darwin par les apprenants à forte croyance religieuse ; leurs cadres de références font objection sur un contenu contradictoire aux convictions qu’ils ont sur la création divine de l’homme. C’est aussi l’exemple la réaction négative d’étudiants marocains à l’encontre de toute schématisation du Maroc sans son Sahara, leurs sentiments de citoyenneté l’emportent sur tout aspect d’intérêt de l’acte éducatif et

canalise les échanges vers la polémique. Delà, la situation d'apprentissage perd sa visée et sa mission en s'égarant sur une voie de discussion ingrate et stérile.

Il faut dire que le professeur assume la charge de rester sur une distance des situations polémiques qui peuvent être déclenchées par cette matière. Certes, il doit deviner les zones critiques et tenter de les éviter, ou du moins à en maîtriser les paramètres pour contrôler les réactions d'un certain nombre d'apprenants, mais l'apprenant, quant à lui, est responsable aussi de l'acte éducatif qui lui est destiné, et doit prendre une certaine disposition facilitant la gestion de telles situations conflictuelles.

2.1 La tolérance

*« Dans son sens le plus général, la tolérance, du latin *tolerare* (supporter), désigne la capacité à permettre ce que l'on désapprouve, c'est-à-dire ce que l'on devrait normalement refuser. En construction ou en dessin par exemple, on dit qu'on peut tolérer une certaine marge d'erreur. Au sens moral, la tolérance est la vertu qui porte à respecter ce que l'on n'accepterait pas spontanément, par exemple lorsque cela va à l'encontre de ses propres convictions. C'est aussi la vertu qui porte à se montrer vigilant tant envers l'intolérance qu'envers l'intolérable. Toute liberté ou tout droit implique nécessairement, pour s'exercer complètement, un devoir de tolérance. »* (Wikipédia, consulter le 29 mars 2015)

En s'inspirant de cette définition du terme, on comprend rapidement que ce qui est espéré de l'apprenant, c'est d'être capable de produire l'attitude d'admettre ce qu'il n'approuve pas par conviction religieuse ou politique. Il ne lui est pas demandé de rompre avec ses croyances, mais passer au-delà de la différence conceptuelle d'un contenu. Il est de son droit d'exprimer sa conviction tout en restant sur un climat serein d'apprentissage.

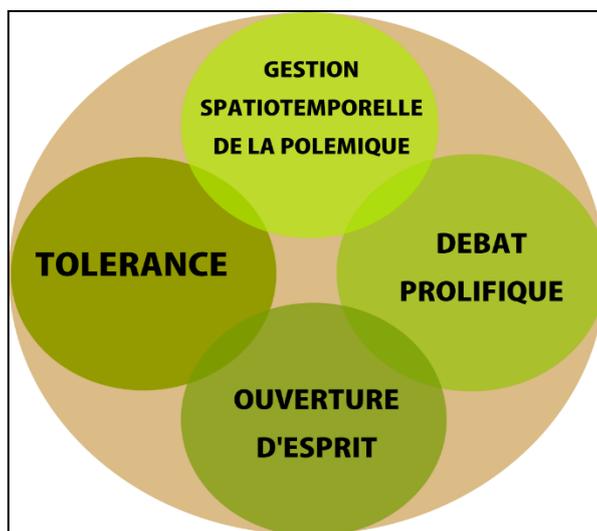


Figure 1 : Figure 17: Schéma conceptuel de la composante « Positionnement religieux et orientations politiques »

2.2 L'ouverture d'esprit

Quand il s'agit d'un contenu n'ayant pas d'incidence directe sur la construction du savoir, et si le contenu est en termes d'exemple ou de consolidation d'une connaissance, il n'est point indispensable d'en faire un incident. L'apprenant est invité à exprimer et faire valoir plus son ouverture d'esprit en pénétrant la situation à contenu polémique avec légèreté pour maintenir le climat serein de l'acte éducatif. Il est même idéal de sa part d'exprimer de l'intérêt à ce contenu et essayer d'investir son temps et son énergie pour en desceller les détails.

La production d'une telle attitude, en embrassant l'inconnu et en allant vers l'incertain et le différent, peut même élucider le contenu et le rendre acceptable, ou au moins tolérables par les convictions. Une telle chose n'est possible que si l'apprenant se positionne sur une vision positive, et la capacité d'examen de situations depuis différentes perspectives. Une telle dynamique fera en sorte de permettre à faire évoluer les habitudes d'approches et rendront sa personnalité plus perméable aux facteurs développant le conflit.

Pour amplifier une telle faculté, il faut impérativement se cultiver et s'ouvrir d'autres horizons d'approche en puisant sur les dispositifs offrant la connaissance, car c'est bien par cette voie qu'il est possible de mieux s'informer et envelopper les thèmes.

Il faut comprendre que l'apprentissage des langues facilite amplement l'accès à la connaissance et à l'information, et rend la personne plus ouverte d'esprit et plus dans la capacité de se lancer sur l'inconnu ou le contenu sensible. La maîtrise des langues, code par essence de l'échange, consentent l'ouverture sur les autres cultures et les autres civilisations. Elles permettent évidemment l'élargissement des perceptions, mais surtout elles facilitent la connaissance du différent, l'acceptation des autres perceptions et l'harmonie avec la diversité et la disparité des visions et des conceptions.

3.3 Le débat prolifique

Si les deux premières conditions sont remplies, et si la situation et le thème l'exigent, il est facile de mettre en place le débat prolifique ou la discussion productive. Il s'agit d'engager un échange intelligent et claire entre l'apprenant et ses convictions religieuses et politiques d'une part, et les différentes conceptions et visions en conflit d'autres parts. Ces dernières peuvent être soutenues par le professeur lui-même ou par d'autres apprenants, ou dans des cas, par les deux.

L'essentiel est de créer un processus d'échange, de réflexion et d'interaction pouvant produire de la valeur intellectuelle.

3.3.1 Discussion productive

Il s'agit de modeler un processus de discussion conceptualisé et rationalisé permettant d'une part, l'expression libre des apprenants vis-à-vis du contenu, et d'autres part, la création et la concrétisation d'une conscience d'écoute active des autres points de vue. Il s'agit de renforcer l'intelligence d'échange sans censure ni hostilité. La vision est de créer un cap commun vers lequel les acteurs vont avancer, et l'idée se résume à renforcer le

leadership idée à laquelle tout le monde va adhérer ; celle de l'expression, de l'échange et de la communication efficace assurant la production d'idées intéressantes, l'impact sur la connaissance et l'intellectualité des apprenants.

3.3.1.1 L'autonomie

Il est impératif de libérer les postures vis-vis de la discussion. Chacun doit être en mesure de rallier l'idée qu'il souhaite appuyer, et même à en proposer une nouvelle qu'il considère plus convenable. A l'image des techniques du brainstorming, ni la posture ni l'idée ne doivent être désapprouvés systématiquement, ce n'est que par le processus d'interaction, d'explication et de démonstration qu'il est concevable de convaincre l'autre à adhérer à une idée ou à abandonner une autre.

3.3.1.2 L'engagement

Aucun débat n'est possible s'il n'y a pas un engagement des acteurs de l'acte éducatif. Il faut, avant même de lancer le processus, de s'assurer que les conditions sont remplies. A ce niveau, la roue suivante est proposée :

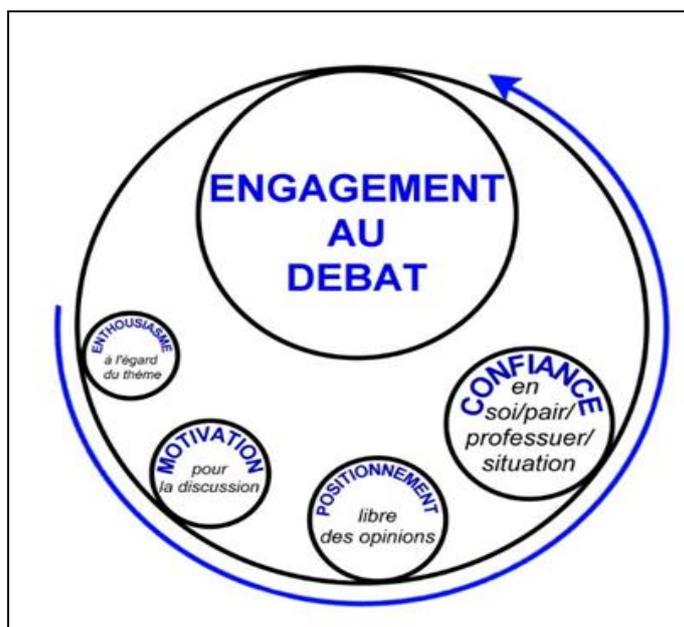


Figure 2: Schéma de l'engagement au débat

3.3.1.3 L'enthousiasme

L'apprenant se met en état d'exaltation spirituelle reflétant sa sensibilité à l'égard du thème, un pouvoir émotionnel intense le poussant à formuler sa joie pour l'engagement d'un processus de discussion. C'est l'assurance de la présence de l'énergie intrinsèque favorisant sa disponibilité à participer, à produire et à s'accomplir dans le processus. C'est donc le sentiment exalté est ardent, déployant l'envie d'extérioriser et de manifester son adhésion totale à une idée ou une vision.

3.3.2 La motivation pour la discussion

Il s'agit d'interpeller un bon intérêt à l'engagement de la discussion chez l'apprenant. A ce niveau, on ne fait plus référence au positionnement au sujet du débat, mais aux modalités choisies pour l'exécuter. Il faut développer à ce type d'activités des signes pouvant motiver l'apprenant à en faire partie. Le sentiment de liberté et d'autonomie, la création d'esprit compétitif, le développement de sentiments de défi et de sensations de plaisir dans un climat de courtoisie et de respect, avec le déploiement et l'amplification de l'esprit ludique et lucratif, la reconnaissance des réflexions fructueuses et des productions innovatrices, délégation des pouvoirs de gestion et de la dynamique du groupe ainsi que la diversité et la variété des thématiques proposées, tout ça aura comme impact l'amplification du désir de discussion et la mise en place de la motivation chez l'apprenant.

3.3.2.1 Positionnement libre des opinions

Il faut impérativement assurer aux apprenants la liberté de se positionner selon leurs convictions vis-à-vis des sujets. Il est primordial, et même vital, de garantir ce droit d'expression. Mais il est aussi capital que l'apprenant exprime explicitement sa vision et son opinion pour enrichir les échanges et justifier l'investissement dans l'acte. Il ne doit en aucun cas censurer ses opinions, et encore plus, développer un état de peur de projeter et d'externaliser sa façon de voir et sa façon de penser vers les autres acteurs de l'acte d'apprentissage. L'apprenant est invité à s'épanouir dans les actes, à aller vers l'action de production et ne point attendre une invitation pour le faire, certes les autres acteurs ont un impact sur l'efficacité de sa communication mais la grande partie de la responsabilité lui revient à ce niveau.

3.3.2.2 La confiance

Il s'agit, pour l'apprenant, de développer et amplifier son sentiment de confiance à l'égard, d'abord, de lui-même pour être en mesure de se produire dans la situation d'échange avec les autres acteurs. Il lui est primordial d'avoir foi en ses connaissances pour pouvoir les produire et les émettre vers les autres.

Il doit aussi développer une relation de confiance avec ses pairs pour aboutir à une situation de partenariat dans l'acte, car cet agencement va encore amplifier la capacité à se produire avec plus de spontanéité et plus de commodité.

Une bonne relation de confiance avec le professeur va englober l'acte d'une assurance d'expression et d'une garantie de liberté de locution peignant l'acte de débat comme espace ne présentant aucune censure sur les productions et les orientations d'avis et de pensée.

L'AEMBC entre dans cette dynamique et en fait catégoriquement une base de sa stratégie. Tout l'intérêt est de développer, encore et encore, le lien et l'animation communicationnelle entre l'ensemble des acteurs de l'acte éducatif.

3.4 La gestion spatiotemporelle de la polémique

Produire l'acte discussif sur un contenu présentant une polémique nécessitant l'engagement d'un débat est tout à fait naturelle et spontanée dans l'acte éducatif. La construction du savoir n'étant point un processus fluide et stable. Il s'agit même d'un enchaînement d'incidences et une succession de découvertes et d'aventures vers l'inconnu. Il est ainsi un espace mouvant procréant et fécondant des interstices qu'il faut savoir gérer.

Toutefois, les actes discussifs de cette nature sont non seulement porteurs d'incidences sur l'apprenant et le professeur, mais aussi sur l'avancement de l'acte éducatif lui-même. Il faut comprendre que l'acte éducatif, l'AEM et l'AEMBC, ont des contraintes naturelles de temps et d'espace qu'il faut impérativement savoir gérer pour respecter les délais de livraison.

Cet embarras ne veut pas dire qu'il faut négliger et délaissé la polémique et le débat, mais de respecter deux facteurs essentiels dans leurs incidences :

3.4.1 Facteur temporel

Représente une prérogative fondamentale à prendre en considération. Comme il a été déjà invoqué ci-dessus, l'acte éducatif, et encore plus l'AEMⁱⁱⁱ et l'AEMBC, sont soumis aux contraintes de délai. Il faut s'assurer que la production d'acte de discussion produit par une polémique ne doit point perturber la progression de l'acte éducatif, elle doit rester en harmonie avec ce paramètre et même à en être un appui. Le professeur aura la prescription d'aménager le temps afin d'en libérer une partie pour le débat, et l'apprenant devra être en mesure de comprendre que la discussion n'est pas toujours envisageable et qu'elle ne doit point prendre le dessus sur l'acte éducatif lui-même.

3.4.2 Facteur spatial

Si l'élément temporel incarne un intérêt capital, la sphère accueillant le débat ne l'est pas moins. Si l'espace d'apprentissage en présentiel reste le lieu par défaut, il faut toutefois œuvrer pour en créer d'autres. Beaucoup de solutions peuvent se présenter comme la délocalisation vers d'autres lieux (bibliothèque, Café-débats, clubs etc.), et qui sont de nos jours très à la mode entre les jeunes, ou même la virtualisation de l'environnement en puisant dans le registre d'outils du réseau WWW (forum, groupes, chat, réseaux sociaux, visioconférences etc.)

Le bon usage des possibilités proposées dans le facteur spatial évoque des solutions concrètes pour les contraintes du facteur temporel, mais aussi une opportunité à renforcer la culture de l'usage de l'acte médiatique chez les apprenants

ⁱⁱⁱ Acte Éducatif Médiatisé

4. Les savoirs acquis

Deuxième composante est « les savoirs acquis ». Elle représente le retenu de tous les processus de construction du savoir. Elle conditionne les comportements selon la nature des corrélations entre l'acquis et ce qui est à acquérir.

« La problématique du « rapport au savoir », selon une perspective microsociologique qui prend en compte le caractère social des savoirs et la socialisation à ces derniers (Perrin, 2006), a contribué à l'élargissement des questions de recherches en éducation et particulièrement celles portant sur les conceptions initiales des élèves. Les recherches considéraient jusqu'alors l'apprenant comme un sujet épistémique confronté aux nouveaux savoirs proposés par l'école, mais isolé du contexte social dans lequel s'inscrivent les savoirs, c'est-à-dire l'institution scolaire et lui-même en tant qu'acteur social (Maury, 2009). L'intérêt est à présent porté de plus en plus sur l'apprenant qui construit et donne sens aux savoirs à travers un ensemble d'interactions et sur l'appropriation des savoirs comme des productions situées temporellement et culturellement permettant de réaliser un projet ou d'atteindre un but (Désautels, 2003). L'apprentissage n'est alors pas considéré comme une activité désincarnée, mais plutôt comme une activité du sujet apprenant qui donne sens à ses apprentissages, via un ensemble d'interactions (avec des acteurs humains et non humains) et de parcours (Charlot, 19971) ; (DeBlois, 2012.) » (Bernard M.-C. S., 2014)

Voilà de quoi cadrer ce volet du savoir et son intérêt particulier pour la présente approche. L'incidence de la relation établie entre l'apprenant et le professeur dans l'espace d'apprentissage est importante dans la conception du premier au savoir.

Toute la réussite de l'AEM va dépendre de la relation apprenant/savoir conditionnant et conditionnée par la nature de l'échange apprenant/professeur. L'intérêt de l'apprenant à se motiver à des actes est modelé par cette condition. S'il trouve que ce qui est proposé est en harmonie avec ce qu'il a acquis dans ses expériences passées, il lui sera plus évident et plus normal de se motiver à l'acte. Il lui est plus logique de continuer sur une lancée déjà entamée.

Si le contenu proposé est nouveau pour lui, le comportement n'est point garanti. La motivation est mise en cause et elle va dépendre de beaucoup d'autres facteurs. Ceci n'exprime pas forcément de la démotivation mais relate un état d'incertitude sur l'intérêt qu'aura l'apprenant aux contenus proposés dans l'AEM.

La situation la plus délicate est lorsque le contenu énoncé dans l'AEM est en contradiction ou remet en question un savoir acquis. Ceci va mettre l'apprenant dans une situation de contingence conflictuelle vis-à-vis de l'acte. Ses réactions auront tendance à rejeter ce qui est proposé et à défendre ce qui est déjà acquis.

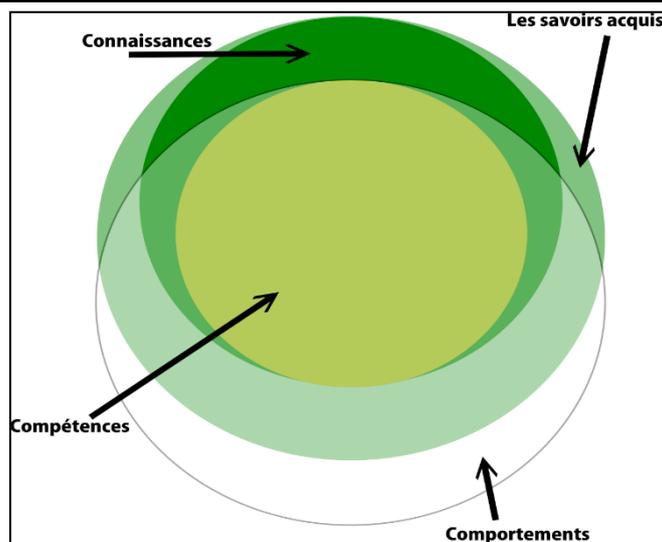


Figure 3 : Schéma conceptuel du paramètre savoirs acquis

Trois éléments à retenir à ce niveau :

4.1 Connaissances

Il fait référence à la capitalisation du savoir référentiel chez l'apprenant. Il ne s'agit pas uniquement du cumul de connaissances retenues pendant les processus d'apprentissage, mais aussi celles capitalisées par d'autres processus d'interactions sociales et de constructions du savoir. Ce qui est à retenir à ce niveau est la nature de l'impact produit sur l'apprenant par les connaissances construites. Laterrasse et Hermet (2002, p. 42) nous dirons :

« Le rapport au savoir apparaît donc comme un concept médiateur et intégrateur indiquant la façon dont un sujet est affecté par le savoir qui lui est transmis et la façon dont ce sujet le signifie et s'y rapporte. » (De Léonardis Myriam, 2002)

Il est donc compréhensible de noter l'équivoque que peut engendrer toute remise en question de cette capitalisation. A ce niveau, si le professeur a l'obligation de considérer ce facteur pour toute mise à jour, ou remise en question d'une connaissance capitalisée, c'est à l'apprenant lui-même d'œuvrer dans le sens de ces deux actions en restant ouvert aux éventualités correspondantes.

4.2 Compétences

Congédiant le savoir-faire développé par l'apprenant, sa capacité à agir en situation et toute sa commodité à mettre en application ses connaissances acquises, il s'agit ici de prendre note des modalités régulières en usage chez l'apprenant pour se produire face aux différents actes d'apprentissage. Elles représentent une nature régulière d'actions et de réactions qu'il ne faut point déstabiliser. Les faire évoluer doit se produire sur la base d'un compromis entre les acteurs, et surtout en total accord et harmonie intrinsèque chez l'apprenant.

L'apprenant lui-même doit être conscient que ses compétences doivent évoluer et doivent s'aligner sur les nouvelles modalités. Sa motivation à réussir son processus d'apprentissage, et remplir sa mission d'assurer la construction de son savoir devrait être l'énergie intrinsèque pour garantir un esprit de flexibilité à ce niveau.

4.3 Comportements

Il n'est point nécessaire de souligner l'importance de l'aspect comportemental chez l'apprenant et son impact sur l'efficacité de l'AEM. Son savoir être en situation d'apprentissage dans ses échanges avec le professeur ou dans les interactions avec les pairs va définir toute l'orientation que va prendre l'acte et beaucoup d'aspect des canalisations des énergies produites et appliquées sur lui-même. Ces comportements vont conditionner aussi le degré de motivation développée chez l'apprenant, va influencer celle des pairs et sous les yeux attentifs du professeur, ce qui va conditionner les rendements en situation d'acte.

L'important à retenir c'est que les comportements en situation d'expression de compétences et d'application des connaissances vont refléter le bien-être de l'apprenant à l'égard de son estime personnel, de l'estime de ses pairs, de son appréciation à l'apport du processus d'apprentissage et la reconnaissance vis-à-vis du professeur.

L'estime de soi, étant un sentiment facilitant le développement de l'esprit de confiance et de certitude dans la capacité de produire et surtout la manière de se produire dans l'environnement dans lequel il est actif, et il est normal de comprendre qu'aucune excellence, qu'aucun accomplissement et qu'aucune efficacité ne sont envisageables hors de la mise en place de ce sentiment de confiance en soi.

Il est même éventuel de proscrire la garantie de ce sentiment comme condition au déploiement du climat social vis-à-vis des autres pairs, la dynamique du groupe en dépend amplement, et aucune synergie n'est envisageable sans le déploiement de la valeur de considération positive facilitant, ainsi, la fiabilité des rendements et des synergies par l'accomplissement de la mise en place du respect mutuel. L'apprenant se doit, par la nature de ce paramètre, d'être ouvert et respectueux envers les acquis des autres pairs, condition sine qua none, aucune coordination des énergies n'est possible et aucune synergie n'est productible.

Confiance en soi et en son référentiel acquis, respect à l'égard des pairs et de leurs référentiels, voilà de quoi assurer les ingrédients pour une meilleure disposition et disponibilité à l'acte éducatif médiatisé, mais par ailleurs, il est nécessaire d'entreprendre une bonne relation avec le professeur et le savoir qu'il offre. Ce qui peut être idéal à ce niveau de l'appart de l'apprenant est de soutenir l'acte par l'accomplissement d'une relation de connivence avec l'auteur et le porteur du contenu, ce qui va faciliter l'accord sur le processus, l'harmonie dans les agissements et surtout la complicité dans le déroulement et dans la quête des objectifs.

Tout ceci représente le cadre de référence de l'apprenant qui influence et qui décide de ses jugements et de ses corrélations avec les autres acteurs de son

environnement, et delà, avec son professeur et son acte éducatif médiatisé, mais aussi avec ses pairs et les échanges qu'il va pouvoir développer avec eux.

La différence et les altérités des C.R, si elle n'est pas prise en compte, peut causer des distorsions, ou même des malentendus ou des conflits, et réduire ainsi l'efficacité de l'acte. L'apprenant est appelé à comprendre cette différence, à saisir les opportunités offertes par cette même dissemblance et qui peuvent être des occasions d'apprendre et de découvrir d'autres façons d'être ou de faire. Cette compréhension et acceptation de la différence par l'apprenant va permettre la garantie d'une communication saine favorisant la réussite de l'A.E.M engagé par le professeur.

Conflicting of Interests Statement

The authors declare that there is no conflict of interest.

About the Authors

Abdelfattah Lahiala, Professor of higher education at the École normale supérieure of Tetouan, Abdelmalek Essaâdi University. Coordinator of the professional bachelor's degree "Information and Corporate communication". Member of the board of the "ENS de Tétouan" and member of the Abdelmalek Essaâdi University board. Member of the "Linguistics, Communication and Translation" Laboratory.

Abderrahman El Fathi, Professor of higher education at the Faculty of Letters and Human Sciences of Tetouan, Head of the Hispanic Studies Department, Poet and author. Member of the Laboratory of the North of Morocco and its relationship with the Mediterranean countries.

Zakaria Charia, Professor of higher education at the Faculty of Letters and Human Sciences of Tetouan, Coordinator of the bachelor degree in "Hispanic Studies". Member of the faculty board (Faculty of Letters and Human Sciences of Tetouan). Member of the Laboratory of the North of Morocco and its relationship with the Mediterranean countries.

Abdelhamid Boulaksili, PhD student at CED of Economy, Management and Sustainable Development of the FSJES of Tangier, Temporary teacher at the FSJES of Tetouan and the ENS of Tetouan.

Bibliographie

- Diarra Diakhaté, Noble Akam. «L'usage du réseau social Facebook dans la.» *HAL archives-ouverte*. 2016. <https://hal.univ-antilles.fr/hal-01258319/document>.
- Dupont, J.-P., Carlier, G., Gérard, P. et Delens, C. «Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de la littérature.» *les cahiers de recherches en éducation et formation*, 2009: 73,1-32.

- Forget, Dominique. «Impact des TIC dans l'enseignement collégial : une méta synthèse réalisée par l'association pour la recherche au collégial.» *pédagogie collégiale, volume 18, numéro trois*, mars 2005: 43–47.
- Guir, Roger. *Introduction générale in "Pratiquer les TICE. Former les enseignants*. Quebec: De Boeck, 2002.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. et Larose, F. «Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques.» *Éducation et francophonie*, 29, 2001.
- Lahiala, A., & El Fathi, A. «modele AEMBC : Parametres « Experiences References » et « Convictions Et Croyances » du facteur cadre de reference : « Apprenant » / AEMBC model: parameters "Experiences References" and "Convictions And Beliefs" of the frame factor reference: "Learning".» *European Journal of Education Studies*, 2018: p 277-316.
- Pinte, Gilles. «La pédagogie universitaire reste à rénover.» *le monde*. En ligne http://www.lemonde.fr/idees/article/2007/07/13/la-pedagogie-universitaire-reste-arenover-par-gilles-pinte_935250_3232.html, 2010.
- Trinder K, Guiller J, Margaryan A, Littlejohn A and Nicol D. «Learning from digital natives: bridging formal and.» *EvidenceNet*, 2008.

Creative Commons licensing terms

Authors 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 Open Education and E-learning Studies shall not be responsible or answerable for any loss, damage or liability caused in relation to/arising out of conflict of interests, copyright violations and inappropriate or inaccurate use of any kind content related or integrated on 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/).