



**MODELE AEMBC :
PARTIE CONCEPTUELLE RELATIVE
À LA COMPOSANTE « ENSEIGNANT »ⁱ**

Abdelfattah Lahialaⁱⁱⁱ,

Abderrahman El Fathi²

¹École Normale Supérieure De Tétouan,

Laboratoire de linguistique, de communication et de traduction

Université Abdelmalek Essaâdi, Maroc

²Faculté des Lettres et sciences humaines de Tétouan,

Laboratoire de linguistique, de communication et de traduction

Université Abdelmalek Essaâdi, Maroc

Résumé :

Sur le présent article, nous relatons notre conception à l'égard de la composante « enseignant », cette composante est agencée autour de cinq facteurs ; le cadre de référence, l'attitude, le mode de perception, la conception du rôle d'enseignant et l'intention, qui, selon notre considération, représentent les axes définissant l'efficacité de la contribution de l'enseignant dans l'acte éducatif médiatisé. Chaque facteur présente des paramètres décisifs qui en définissent l'efficacité et l'efficience dans l'environnement spécifique de l'acte éducatif. L'ensemble de ce schéma relatif à l'« enseignant » relève du schéma global concrétisant le modèle AEMBC, conceptualisé dans le souci d'aménager un modèle d'intégration des nouvelles technologies basé sur la considération de la dimension de communication applicable à l'acte éducatif médiatisé, cette considération se base sur l'idée que le processus d'apprentissage est avant tout un acte de communication à part entière qui doit être soumis à des règles spécifiques de cette nature, et qui doit prendre en considération un certain nombre de points pour favoriser le contact, renforcer les liens et développer la culture de l'échange et de l'interaction, conditions sans lesquelles aucun processus de communication n'est valable et ne peut prétendre à l'efficacité, et aucun acte éducatif, médiatisé ou classique, ne peut aspirer garantir l'atteinte des objectifs.

Mots-clés : TICE ; communication ; AEMBC ; facteur ; cadre de référence ; attitude ; mode de perception ; conception du rôle d'enseignant ; intention

ⁱ AEMBC MODEL: RELATIVE CONCEPTUAL PART OF THE COMPONENT "TEACHER"

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

Abstract:

In this article, we describe our conception with regard to the "teacher" component, this component is organized around five factors; frame of reference, the attitude, the mode of perception, the conception of the role of teacher and the intention, which, according to our consideration, represent the axes defining the effectiveness of the contribution of the teacher in the educational act publicized. Each factor has decisive parameters that define its effectiveness and efficiency in the specific environment of the educational act. The whole of this diagram relating to the "teacher" is part of the overall scheme embodying the AEMBC model conceptualized in order to develop a model for the integration of new technologies based on the consideration of the communication dimension applicable to the act. This consideration is based on the idea that the learning process is first and foremost an act of communication in its own right which must be subject to specific rules of this nature, and which must take into consideration a certain number of points. To foster contact, strengthen links and develop the culture of exchange and interaction, conditions without which no communication process is valid and cannot claim to be effective, and no educational act, digital or conventional, cannot aspire to guarantee the achievement of objectives.

Keywords: ICT; communication; AEMBC; factor; framework; attitude; mode of perception; design of the teaching role; intention

De l'enseignant

Considérant l'enseignant comme composante de l'acte de communication auquel il prend part, nous considérons qu'il influence, et est influencé, par les autres composantes. Il est responsable d'une partie importante de la procédure de l'acte médiatisé, et il est au pilotage de l'intégration des TICE. Il doit être garant de la présence des conditions souhaitées pour l'accomplissement des finalités projetées. Pour cela, il se doit d'être conscient des interactions des différentes composantes, ceci à fin qu'il puisse assurer la synergie capable de façonner des actes de communication, en forme d'actes d'enseignement médiatisés capables de produire les résultats attendus par l'ensemble des intervenants du processus.

Il est proposé un cadre conceptuel des influences que l'enseignant doit tenir en compte. Il y a le savoir à enseigner, qui est le scope du mandat confié, il y a le contenu des supports que l'enseignant décide d'inclure dans l'acte médiatisé, il y a d'autre part, la médiatisation qui dépend de la capacité de l'enseignant à utiliser et à maîtriser les outils nécessaires à la réalisation et à la production de ses supports, il y a les outils TICE dont il dispose, et surtout l'apprenant qui est le récepteur et l'utilisateur des contenus médiatisés.

Avec chacune de ces composantes de ce cadre conceptuel, il y a des influences mutualisées qu'il faut incontestablement comprendre et entretenir pour assurer l'efficacité de l'acte.

L'enseignant est la première composante de cette situation de communication de l'acte éducatif médiatisé, il est toujours en intention communicationnelle pour la diffusion d'un savoir, qui prend forme du contenu du support, il est à l'origine de l'incident de la virtualisation fonctionnelle et assume la mission de la virtualisation intentionnelle dont il assume la responsabilité. C'est cette conscience qui peut lui permettre de maintenir la ligne vers les objectifs, d'examiner et de vérifier l'implication des apprenants au processus médiatique qu'il propose.

L'apprenant est généralement concrétisé par un groupe qui reçoit le message de l'acte médiatisé. Il n'est pas un simple consommateur passif, mais un élément actif dans l'intégralité du processus, ce qui permet d'assurer son implication au processus de son apprentissage. C'est cette implication qui va lui permettre de produire des rétroactions vis-à-vis des contenus des actes médiatisés, et permettre ainsi à l'enseignant de savoir comment son message a été reçu. Ceci va permettre de valider les interprétations façonnées par les apprenants, et de réajuster sa communication médiatique : C'est cette dynamique d'interaction qui va permettre d'amplifier l'efficacité de l'acte médiatisé.

La médiatisation, représentant pour nous les logiciels et systèmes qui permettent à l'enseignant de donner forme médiatique au contenu, elle constitue une composante capitale dans tout le processus. C'est elle qui va permettre de codifier le contenu dans la forme désirée par le professeur. Elle présente une phase critique du processus et qui généralement freine toute l'intégration des TICE, car elle présente un défi pour les enseignants qui souffrent de lacunes à ce niveau. La formation initiale de la professionnalisation ne peut pas résoudre définitivement ce problème, car les outils de médiatisation changent régulièrement au rythme de l'évolution des technologies. Si les instances officielles doivent s'investir encore plus dans la formation et la mise à niveau des enseignants, c'est à ces derniers que revient la tâche de s'approprier la culture d'autoformation pour développer les capacités nécessaires à la conception. Malgré le fait que cette composante est considérée par plusieurs praticiens comme une technicité, et qu'il est plus intéressant de confier cette tâche à un concepteur. C'est d'ailleurs ce qui a donné lieu à des expériences de cellules de productions dans certains établissements, où des professionnels de conception produisent les supports médiatisés. Il est à retenir que malgré les avantages que présentent ces expériences en termes de soulagement sur les charges de l'enseignant, et de qualité des productions, un inconvénient d'inadaptabilité à l'utilisation par l'apprenant est à prendre en considération. L'apprenant étant le récepteur du message, la médiatisation doit être conditionnée par ses capacités techniques et intellectuelles à l'exploitation du support médiatisé, et à ce niveau, l'enseignant est mieux placé pour le comprendre, tandis qu'un concepteur est plus centré sur la qualité de la conception.

Le savoir médiatisé est l'information qui tient son sens de l'intention de l'enseignant à transmettre un contenu, il est l'objet déclenchant l'acte médiatisé, et il concourt à l'atteinte des objectifs pédagogiques visés. Il revient à l'enseignant de définir ce contenu selon la portée fonctionnelle qu'il désire donner à son acte. Il lui revient de définir son impact sur l'apprenant et d'imaginer les comportements souhaités chez celui-ci.

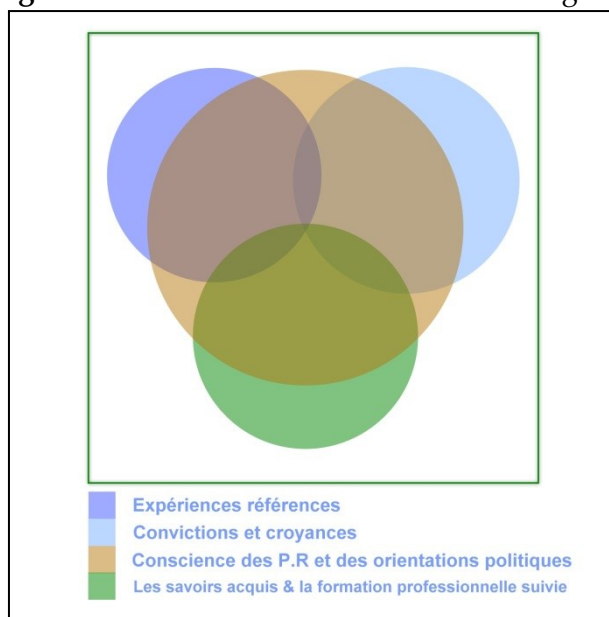
L'enseignant doit gérer les supports facilités par les TICE, et qui sont d'une diversité capable de s'aménager avec les différentes situations pédagogiques :

- Un acte éducatif présentiel, où le contact avec les apprenants est physique,
- Un acte virtuel, où ce contact physique est rompu. Mais cette virtualité continue à être soumise à un contact psychologique entre l'enseignant et l'apprenant, et qui va permettre d'assurer le maintien de la ligne directrice de l'acte et d'éviter, ainsi, un déraillement sur les objectifs fixés.
- Un acte hybride, qui est la combinaison des deux, qui aujourd'hui prend plus d'ampleur grâce à la possibilité d'exploiter les avantages des deux premières formes.

Le processus engagé par l'enseignant, dans ses actes médiatisés, a besoin de la prise en compte d'un certain nombre de facteurs. Ils sont importants dans la mesure qu'ils influencent sur l'efficacité et la réussite de la communication en cette situation. Le modèle proposé ici fait référence à cinq facteurs qui relèvent de l'enseignant, et qui influencent sur la réussite ou l'échec de l'acte éducatif médiatisé.

1. Cadre de référence

Figure 1 : Cadre de référence relatif à l'enseignant



Il représente les savoirs acquis par l'enseignant pendant sa formation, son parcours académique, ses expériences professionnelles, mais aussi l'ensemble des idées qu'il a de ses croyances et de ses convictions, les connaissances qu'il a pu acquérir, les milieux dans lesquelles il a vécu etc. Tout ceci représente son cadre de référence qui l'influence et qui décide de ses jugements et de ses corrélations avec les autres acteurs de son environnement, et delà, avec ses apprenants.

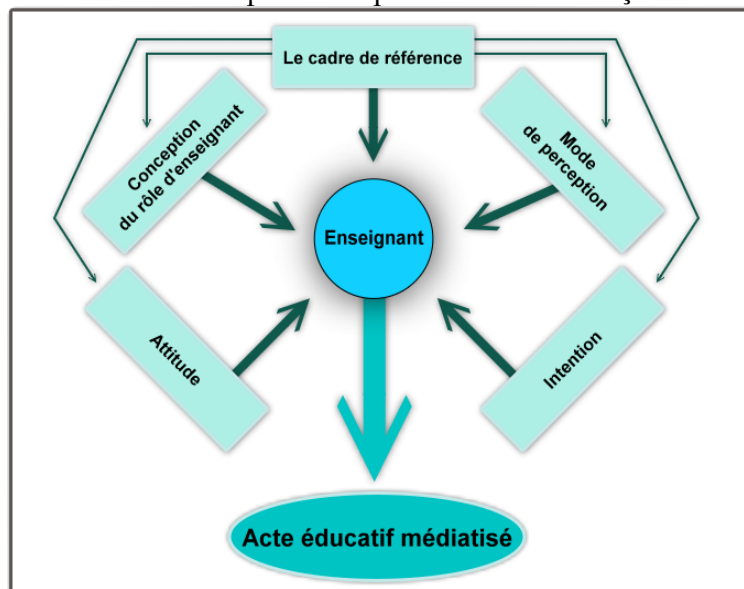
Il doit tenir compte que son cadre de référence est différent de ceux de ses apprenants, et que ceux de ses apprenants ne sont pas identiques, même s'ils présentent des facettes relativement communes. Il doit être conscient que cette différence peut

causer des distorsions et réduire ainsi l'efficacité de son acte. Il est appelé à respecter cette différence et à prendre note des spécificités pour garantir une communication saine qui peut lui garantir la réussite de son acte éducatif médiatisé.

Il faut souligner que c'est un facteur capital qui va conditionner les autres facteurs relevant de l'enseignant, car il ne lui est point possible d'isoler l'influence de son référentielle sur ses comportements et ses actions.

Comme c'est le cas chez l'apprenant, le cadre de référence représente les influences et les conditionnements des comportements et leurs manières d'appréhender les situations. Et se concrétise par la capitalisation de toutes les expériences, du processus de son apprentissage, de l'ensemble des actes de sa formation professionnelle, mais aussi des échanges des interactions avec les autres professeurs et les acteurs de l'acte éducatif. Il est impossible de délimiter l'ensemble des composantes influençant ce facteur car il reflète toute la complexité des interactions de la vie humaine.

Figure 2 : Schéma conceptuel des paramètres influençant l'enseignant



Ce facteur reflète l'ensemble des savoirs acquis en apprentissage ou en formation professionnelle par l'enseignant. Mais surtout l'ensemble des échanges avec les autres acteurs du système éducatif, et qui vont modeler son positionnement vis-à-vis de l'acte éducatif médiatisé. C'est selon ce référentiel que la prédisposition de l'enseignant à intégrer les nouvelles technologies dans son acte éducatif est définie. Plusieurs critères vont modeler cette prédisposition comme les habitudes et les agissements pendant le processus d'apprentissage, mais aussi le degré d'importance accordé aux TICE pendant la formation professionnelle qu'il a reçue pour procéder à la médiatisation de son acte éducatif.

Ce passage à l'usage des nouvelles technologies est considéré comme étant un procédé très compliqué si l'enseignant ne dispose pas dans son cadre de référence d'expériences et d'un référentiel sur l'usage et l'exploitation des nouvelles technologies dans l'AEM.

La première composante de ce facteur sera désignée « expériences références » constituant la première influence sur le positionnement de l'enseignant vis-à-vis de l'acte médiatisé :

1.1 Expériences références

1.1.1 Référence 1

Elle rappelle l'ensemble des influences acquises et reçues en ayant été soumis à des procédés d'enseignement classique et archaïque considérant le processus éducatif comme un environnement à sens unique, où l'enseignant est l'unique acteur produisant la référence et les connaissances à l'égard de l'apprenant qui doit les réceptionner, sans aucune considération de son intellectualité et de l'importance de sa contribution pour la réussite de son procédé de construction du savoir. L'enseignant ayant cette référence ne peut se disposer et se positionner sur des stratégies accompagnant la l'intégration des nouvelles technologies et exigeant un certain nombre de comportements. Son usage de la technologie, et sa prestation dans l'AEM, seront basés sur un positionnement de dominance en imposant un rôle passif aux apprenants, car ceux-ci verront leurs rôles limités à la réception des productions et des émissions informatives de l'enseignant.

1.1.2 Référence 2

Il s'agit d'une référence bâtie sur des modèles classiques d'apprentissage, mais vêtu d'un aspect de communication plus fort, engageant les échanges avec les apprenants. Il est hérité par un certain nombre d'aspects individuels de personnes engagées aux échanges et à la communication, et désireuses de pousser leur apprenant à l'expression de leurs points de vue et au développement des capacités de communication situationnelles nécessaire à la réussite.

1.1.3 Référence 3

Le profil basé sur cette référence nous permet d'avoir un enseignant auteur d'acte éducatif exploitant et utilisant les TICE d'une manière permanente dans les situations à contact direct en classe, mais très rarement à distance. Ce type de profil aura développé la conscience de la nécessité d'un engagement relationnel avec les apprenants, et une intuition positive à l'égard de l'intégration des nouvelles technologies. Il lui sera plus facile de développer son usage des TICE est de montrer de l'intérêt à l'égard de toute amélioration basée sur l'interaction ou sur la formation.

1.1.4 Référence 4

Il s'agit bien d'un profil pas du tout fréquent, mais dont la présence n'est pas niée, du fait qu'un certain nombre de professeurs ont développé ce type de référence par l'accès à certain nombre de formations de nature synchrone et virtuelle. Il s'agit d'enseignants ayant vécu ou prit connaissance d'un certain nombre de types de formations, de nature libre, continue ou fondamentale, basées sur le déploiement d'un système d'apprentissage électronique, orienté et dirigé par un animateur maintenant la communication avec les utilisateurs. Il s'agit d'un certain nombre de profils très à l'aise vis-à-vis des technologies, et en quête d'intégration plus forte d'autres outils disponibles dans la sphère virtuelle. Même s'il paraît que ce profil est assez intéressant, toutefois il est nécessaire pour lui de renforcer son intérêt aux technologies par

l'acquisition des postures nécessaires à la définition et à la mise en place des stratégies d'apprentissage nécessaires pour l'implantation des solutions numériques dans l'acte éducatif.

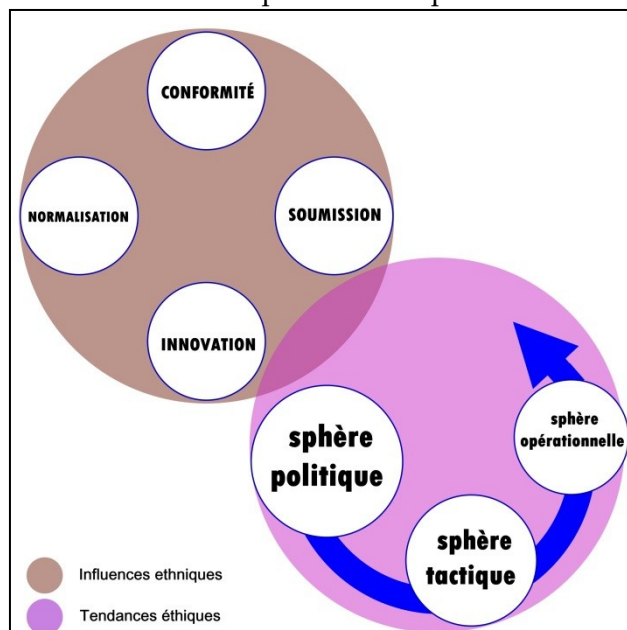
1.1.5 Référence 5

Il s'agit bien là d'un profil qui commence à s'installer doucement dans la sphère universitaire par volonté à l'innovation pédagogique, par curiosité de découvrir d'autres modalités et technicités de travail, ou par conscience réelle de l'intérêt des nouvelles technologies à l'amélioration du processus d'apprentissage. Une multitude de formations continues, de projets institutionnels, de coopération internationale ou engendrée par des projets de recherche scientifique, ont vu le jour pour permettre l'implantation d'un certain nombre de solutions d'apprentissage médiatisé, lançant et tournant autour de la mise en place et l'implantation des LMS, MOOC etc., Ils ont permis le développement de profils d'enseignants bien connectés et connaisseurs de l'intérêt de l'usage des nouvelles technologies pour l'amélioration de leurs procédés et l'efficacité du processus d'apprentissage. La sensibilité du souci à ce niveau n'est plus de développer la conscience de l'importance des nouvelles technologies, mais de doter ces enseignants de compétences nécessaires à la gestion des comportements de leur apprenants vis-à-vis de ces technologies, renforcer leurs capacités d'accompagnement et leur prédisposition à l'échange communicationnelle accentué, mais aussi de développer chez eux des sentiments de flexibilité et de tolérance à l'égard de l'apprenant et des difficultés qu'il va rencontrer dans l'AEMBC.

1.2 Convictions et croyances

Il s'agit ici des croyances et des convictions héritées de la nature de la société, ou développées par des postures individuelles dans les situations antérieures. Chacune des influences proposées va imposer une force modelant le comportement de l'enseignant dans les différentes situations sur lesquelles il intervient.

Figure 3 : Schéma conceptuel de composantes convictions



Dans notre modèle nous recensons les influences suivantes :

1.2.1 Influences ethniques

Comme il est le cas dans le modèle relevant de l'apprenant, notre approche s'inspire des travaux réalisés par Bertrand Oberson, et qui affirme que pour qu'il y ait possibilité d'échange, de coordination et de coopération ; il faut qu'il y ait des conventions entre les personnes concernées. Il désigne ainsi un système d'attentes mutuelles entre les personnes et leurs comportements. L'appartenance ethnique ainsi, va modeler les comportements de l'enseignant, ses réactions vis-à-vis des situations mais aussi à l'égard des autres acteurs. Il doit puiser dans les modèles de leadership fréquent dans la société en général pour les transcrire et les exploiter dans la situation d'apprentissage médiatisé, car les prédispositions à coopérer dans les actes sont modelées et influencées par ces phénomènes de pouvoir.

1.2.1.1 L'influence normative

Il fait référence à la phase de création des consensus dans la construction des groupes. Il s'agit de la mise en place des normes et leurs conceptions, ainsi que la validité de leurs nécessités à composer et à agencer les groupes et les actions menées par ses membres. Elle est basée sur la capacité de concession des différents acteurs afin d'aboutir sur un consensus global régissant l'intégralité des interactions et des actions menées dans et par le groupe. Cette force motrice de normalisation va imposer des situations de résistance au changement et à l'innovation, l'enseignant lui-même trouvera énormément de difficultés s'il est soumis à cette influence dans la considération et la définition de son métier. De telles situations exigent la conviction formelle que l'évolution et la reconsidération de la conception du processus d'apprentissage va permettre de nouvelles perspectives favorables à la construction du savoir et à la réussite du système pour valider la reconsidération des normes de changement des procédés et des comportements

1.2.1.2 L'influence de conformité

En prolongement normal de l'influence normative, l'influence, imposant la conformité, s'impose comme étant un état des lieux compréhensible et logique. L'enseignant va essayer de rester conforme au modèle instauré préalablement dans le système et dans les groupes pour maintenir les résultats et garantir l'équilibre dans le processus. Cette influence va imposer logiquement une crainte de chevauchement et de déstabilisation en cas de changement des comportements et d'écartements des normes et des conformités déjà préétablies.

Aucune révolution n'est possible dans l'approche et les usages des nouvelles technologies que par une considération graduelle et temporisée de l'intégration de nouvelles outils et méthodologies de travail, et ce, pour garantir l'acceptation par la validité souple et flexible des nouveaux usages.

1.2.1.3 Influences de soumission

Il est incarné, chez les enseignants soumis fortement à cette influence, par le besoin et la nécessité d'être soumis aux directives autoritaires d'une personne ou d'un système ; c'est le besoin cognitif d'être soumis au pouvoir d'un leader. Ces personnes ont besoin d'être sous l'emprise d'un « patron » produisant des instructions et édictant les

modalités de comportement. À ce niveau, ce type d'enseignants préfère opérer et considérer l'intégration dans un cadre bien formel de changement. Il préfère procéder à l'intégration des nouvelles technologies en embrassant les projets officiels et statutaires proposés par leurs supérieurs, par le système mandant ou le système régulateur. Cet aspect de soumission relevée chez ces personnes ne peut en aucun cas favoriser l'intégration des nouvelles technologies et l'adoption des actes éducatifs médiatisés, car l'esprit d'initiative et la volonté d'innovation ne peuvent être garanties : Il faut impérativement développer chez ces enseignants la conscience à l'intérêt de la reconsidération de l'acte classique en acte éducatif médiatisé basé sur la communication, comme concept et raison motrice justifiant l'intégration de nouvelles technologies.

1.2.1.4 Influences innovatrices

Représentant la catégorie d'enseignants ayant acquis l'habileté à tendre vers l'innovation, ils sont de nature facile à intégrer des projets innovateurs et les considèrent comme étant des opportunités d'aller vers l'excellence et l'efficacité des actions menées. Ce type de personne aura la commodité à s'aligner sans souci sur les exigences et les paramètres de l'AEMBC, mais aussi à être un enseignant capable de s'impliquer aisément dans les différents projets médiatisés, et même porteurs eux-mêmes de projets d'innovation pédagogique basée sur la forte intégration des nouvelles technologies et de ses technicités dans l'environnement éducatif.

Il faut le considérer comme étant une locomotive capable de tirer les autres enseignants à l'innovation en leur facilitant la mutation et le passage. Toute stratégie impliquant l'innovation doit se baser et faire appel à ce type d'enseignants pour en faciliter la mise en place de l'intégration.

1.2.2 Tendances éthiques

Une tendance à forte influence car le métier d'enseignant est basé sur la capacité à assurer l'éthique nécessaire dans l'exécution du travail et l'accomplissement des missions confiées

Sans trop s'attarder sur la considération du concept de l'éthique déjà abordée dans la partie relevant de l'apprenant, nous estimons, de même, les trois dimensions à considérer pour l'enseignant :

1.2.2.1 La sphère politique

Tout système, global ou éducatif, repose sur la définition d'une stratégie globale. Il dicte des recommandations aux différentes instances qui dépendent de lui. Le positionnement de l'enseignant ne peut qu'être aligné à la philosophie et à la politique établie par le système. Le processus auquel il contribue et d'ailleurs fortement soumis à cette conception stratégique. L'enseignant est mandaté pour accomplir une conception bien définie et bien agencée pour répondre aux attentes sociétales et politiques. Le système éducatif lui-même trouve toute sa légitimité et la validité de ses actions dans la quête de répandre les valeurs et les normes d'éthique préconçue et prédéterminée constitutionnellement par le système.

L'alignement moral et déontologique de l'enseignant, sur la politique et sur la stratégie globale, peut rendre plus efficace des entreprises d'innovation et valider les mutations conceptuelles des comportements dans les actes éducatifs.

1.2.2.2 La sphère tactique

Il scrute la capacité de l'enseignant à traduire les stratégies et politiques considérées dans la sphère politique en conception et manœuvre basées sur un étalonnage temporel en phase et jalon. Il s'agit pour le professeur de scénariser et supposer la progression adéquate du contenu à enseigner, mais aussi des modalités à utiliser pour chaque action à mener. Ce découpage séquentiel va permettre d'agencer les objectifs, relatifs à chaque séquence ou action, arrêtant les contenus nécessitant d'être médiatisés et définissant les formes de médiatisation à produire ; en d'autres termes, justifier l'usage des nouvelles technologies et le passage à l'acte éducatif médiatisé.

La nature séquentielle de la progression de l'apprentissage doit être considérée pour valider l'apport de chaque activité ainsi que sa forme, tout en restant sur une conscience fondamentale, indispensable et critique de mesurer l'atteinte des objectifs.

1.2.2.3 La sphère opérationnelle

Il s'agit des normes à respecter pour l'enseignant dans l'agencement de l'exécution unitaire des actes d'apprentissage préconçus. Il doit être conscient que c'est par la réussite des petites unités que la progression sera garantie, que les objectifs seront réalisés et que la mission est susceptible d'être accomplie. C'est l'aboutissement de la traduction de la politique, de la stratégie globale et de la tactique conçue en action réalisable et mesurable.

Il s'agit certainement de la garantie des performances basées sur un certain nombre de facteurs, cette performance, en acte éducatif médiatisé, va reposer sur l'utilisation convenable par l'enseignant d'un certain nombre d'éléments et d'outils permettant l'efficacité et l'efficacé.

Deux niveaux d'agencement de facteurs s'imposent : le Premier, relevant de l'aspect opérationnel, définit la capacité de l'enseignant à produire convenablement l'acte éducatif médiatisé ; Il doit être en mesure d'explicité correctement les enjeux relatifs à l'acte pour l'apprenant afin de le pousser à adopter le comportement adéquat et dans le temps attendu, car l'aspect des délais s'impose comme un souci primordial de l'exécution et de l'accomplissement. Tout ceci doit être fait dans un esprit d'actions et de réactions garantissant la communication entre l'enseignant et l'apprenant, et poussant à plus de responsabilisation chez ce dernier. Il faut inciter l'apprenant à s'aménager dans les actions et s'accommoder dans sa propre responsabilisation dans la construction de son savoir. Si cette condition est remplie, l'aspect de gestion tridimensionnelle, du temps, de la relation et des résultats de l'acte éducatif médiatisé basé sur la communication, peut être géré d'une manière adéquate est très souple. Le temps et vital à l'acte éducatif et impose une considération spécifique de l'action et de la progression, car il n'est pas simplement nécessaire d'exécuter la tâche, mais surtout de l'accomplir dans les délais convenus.

Cette gestion temporelle doit reposer sur une qualité relationnelle forte, établie entre les différents acteurs, convenant ainsi à la création d'un espace d'échange

fructueux est favorable. Dans L'AEMBC, tout le procédé d'apprentissage médiatisé n'est envisageable que par l'instauration d'une nouvelle relation enseignant/apprenant basée sur l'échange, mais surtout la confiance et le partenariat. Les échanges virtuels, de nature informelle, ne peuvent que consolider cette relation, et remplacer l'aspect institutionnel et formel de la relation par un aspect moins conventionnel et décontracté, basé sur la consultation, l'échange amical et l'encadrement bienveillant.

L'aspect relationnel doit être reconsidéré aussi au niveau de la relation enseignant/enseignant, car il faut dépasser le sentiment de méfiance, de compétition et d'écart par des valeurs de collaboration, de participation à l'amélioration mutuelle et d'appui bilatéral permettant et agréant l'amélioration des procédés et imposant la qualité aux résultats.

C'est par l'instauration de cet aspect relationnel, vis-à-vis des apprenants et des autres enseignants, que l'amélioration des résultats est susceptible d'être concrétisée. L'enseignant a besoin, dans un aspect de valorisation intrinsèque, de constater les fruits de son travail et des énergies qu'il a fournies sur les actes menés, la construction du savoir chez l'apprenant, mais aussi de constater sa contribution à la création d'un environnement éducatif sain, basé sur des valeurs humaines justes et universelles.

1.3 Conscience des positionnements religieux et des orientations politiques

Cette finalité n'est concevable que si l'enseignant agit pour déceler, comprendre et maîtriser la nature spécifique des caractères de ses apprenants et des facteurs distinctifs de leur personnalité agissant sur leur comportement. Il doit, et ce malgré toute la complexité qui s'impose, à comprendre les orientations politiques qui influencent sur ses apprenants et les positionnements religieux modelant lors posture vis-à-vis des thématiques et situations.

Faut comprendre que l'apprenant n'est pas isolé dans son acte d'apprentissage, mais il est sous l'influence sociétale et toutes les valeurs et cultures qu'elle lui inculque. L'enseignant lui-même est soumis à cette influence malgré son intellectualité car la personne n'est que le résultat de cette dynamique multiculturelle héritée de la société à laquelle il appartient. Cette dynamique d'influence multiculturelle impose plusieurs thématiques polémiques pouvant être déclenchées inconsciemment dans les situations d'apprentissage. Il revient à l'enseignant de gérer cette complexité par la définition préalable des zones critiques pour les éviter en cadrant le périmètre d'usage. À part ceci, l'enseignant doit produire un sentiment de tolérance vis-à-vis des positionnements religieux ou des croyances politiques relevées chez ses apprenants, et d'éviter tout jugement susceptible de développer des complications, des pertes de temps ou, dans des cas extrêmes, la faillite de l'acte dans son intégralité.

L'enseignant doit développer un certain nombre de critères dans les différents espaces de discussion pour éviter les conflits et bien en gérer les complexités. Il doit être capable de modeler des situations de discussion rationnelle basée sur l'échange productif, et ceci en favorisant des conditions pouvant développer la conscience d'écoute active et l'acceptation de l'autre et de son avis. Cette discussion doit, et surtout dans les environnements virtuels, permettre le développement de l'autonomie

individuelle dans la prise de posture vis-à-vis des situations, car elle va permettre de développer l'engagement à l'échange chez l'apprenant ainsi que son enthousiasme, sa motivation, son positionnement et sa confiance comme étant un des composantes primordiales qu'il faudrait développer pour garantir l'épanouissement convenable de sa personnalité dans les actes médiatisés.

1.4 Les savoirs acquis et la formation professionnelle suivie

1.4.1 Connaissances

En considération du savoir référentiel, Il représente la capitalisation globale des connaissances et des savoirs retenus est construits par l'enseignant, et ce par le processus éducatif auquel il a été soumis, et l'acquisition des connaissances selon les expériences spécifiques à chaque personne. Il se rapporte aussi aux modalités et mécanismes disposés dans son environnement d'apprentissage du temps où il assumait le rôle de d'apprenant. Il est donc compréhensible que l'apprenant qu'il était influence son positionnement et ses jugements en tant qu'enseignant, il est normal qu'il procède de la même manière qu'il a subi son processus d'apprentissage. Encore faut-il savoir que généralement la réussite qu'il a pu exalter va l'attacher encore plus aux modalités auxquelles il a été soumis, car il les considère valides et valables à la situation similaire dont il est responsable. Sa maîtrise des contenus a été conditionnée par sa soumission aux modalités établies de son temps, et delà il a plus de tendance à retenir ces modalités et considérer que l'enseignement de ces savoirs acquis est conditionné par l'usage des mêmes procédés. Cette considération est à réviser et à reconsidérer pour s'ouvrir de nouvelles perspectives capables de donner de meilleurs résultats et d'imposer l'instauration de nouvelles modalités et usages.

Par ailleurs, en considération des outils et des modalités utilisés, il se réfère à tous les outils et supports relevant de la nouvelle technologie utilisée par l'enseignant au cours de ses procédés d'étude ou de formation. C'est normal et évident qu'il fasse appel à tout ça dans sa pratique éducative car, à part la conviction de leur validité et leur efficacité, sa capacité à cerner les modalités d'usage de ces outils l'encourage à les adopter naturellement dans ses pratiques.

1.4.2 Compétences

Faisant appel au savoir-faire développé par l'enseignant, sa capacité à utiliser les outils de manière assez fluide, elles représentent l'intégralité des compétences développées par l'enseignant dans les différentes situations antérieures, qui le rendent capable de les exploiter avec efficacité et efficience dans les situations futures. Cette compétence ne doit pas être statique et définitive, elle doit être remise en question est développée selon les besoins présents et futurs de l'acte éducatif. L'enseignant doit être ouvert sur sa mise à niveau pour être capable de mettre à jour ses compétences selon les tendances technologiques en usage dans l'acte éducatif. C'est cette prédisposition qui permettra de l'inscrire dans les différentes stratégies de formation qui lui sont proposées. Il trouvera, dans sa volonté de réussir et d'accomplir sa mission, toute la motivation nécessaire pour s'impliquer convenablement au développement de ses compétences techniques, et

ainsi adapter son savoir-faire aux exigences situationnelles de l'acte éducatif présent et futur.

Il est certes, de la responsabilité des instances normatives que relève la mission de mettre en place les stratégies nécessaires et les politiques indispensables au développement des compétences de médiatisation chez les professeurs, et ceci en œuvrant à déployer des politiques de formation, des séances d'interaction professionnelle et bien d'autres moyens relevant et permettant ce développement des cultures de partage et d'autoévaluation, mais aucune politique ni stratégie ne serait efficace, et ne serait capable de garantir les résultats projetés, si l'enseignant ne s'avère pas être capable de trouver la motivation intrinsèque susceptible de l'inscrire dans cette dynamique. Il doit non seulement être en mesure d'embrasser ces politiques et ces stratégies, mais il doit développer son envie d'acquérir de nouvelles compétences situationnelles, en production mais aussi en gestion, et cela au-delà des actions planifiées par les instances de régulation. Il ne faut, en aucun cas, considérer que le statut d'enseignant est une finalité et un aboutissement définitif et statique, faut plutôt développer la culture de la remise en question des procédés, mais aussi des capacités intellectuelles et professionnelles, car c'est cette culture qui sera en mesure de développer chez lui la nécessité d'être aligné sur les nouvelles pratiques didactiques et pédagogiques, lui facilitant ainsi l'acquisition de nouvelles compétences en termes de conception, planification et exécution de ces projets éducatifs : Il s'agit de considérer la carrière même d'enseignant comme étant une dynamique continue est perpétuelle permettant l'amélioration constante des modalités, et une volonté active et absolue à progresser et à repenser la définition même du métier.

1.4.3 Comportements

Il est normal de citer le présent facteur comme étant un élément à grande influence sur l'efficacité de l'acte éducatif médiatisé. Il ne suffit pas de concevoir convenablement un acte, de le convertir correctement en une action éducative, pour prétendre à la réussite et à l'efficacité des résultats. Il faut comprendre que l'échange engagé dans l'acte entre l'enseignant et les apprenants va influencer, positivement ou négativement, aussi bien l'exécution que les résultats. Si le professeur est en mesure de développer les comportements adéquats, il sera capable de motiver les apprenants et les canaliser vers la production et l'efficacité. Il dépend de lui le développement d'un climat sain dans l'environnement d'apprentissage pour rendre le processus plus fluide et apte à la production de l'efficacité.

Il est à retenir, ainsi, que les comportements situationnels cadrant l'expression des compétences et le transfert des connaissances, vont faciliter le bien-être de l'enseignant et sa satisfaction de son rendement, mais aussi à la construction de l'image de sa personne et de son métier chez ses apprenants. Il a besoin de développer une auto estimation pour renforcer sa confiance et sa certitude dans la qualité par laquelle il remplit sa mission, car c'est le fondement essentiel qui peut lui permettre d'agir convenablement avec un agencement approprié, voire idéal. C'est par cet état d'esprit qu'il pourra gérer la dynamique au sein du groupe des apprenants et développer les synergies nécessaires pour l'optimisation des procédés et du processus.

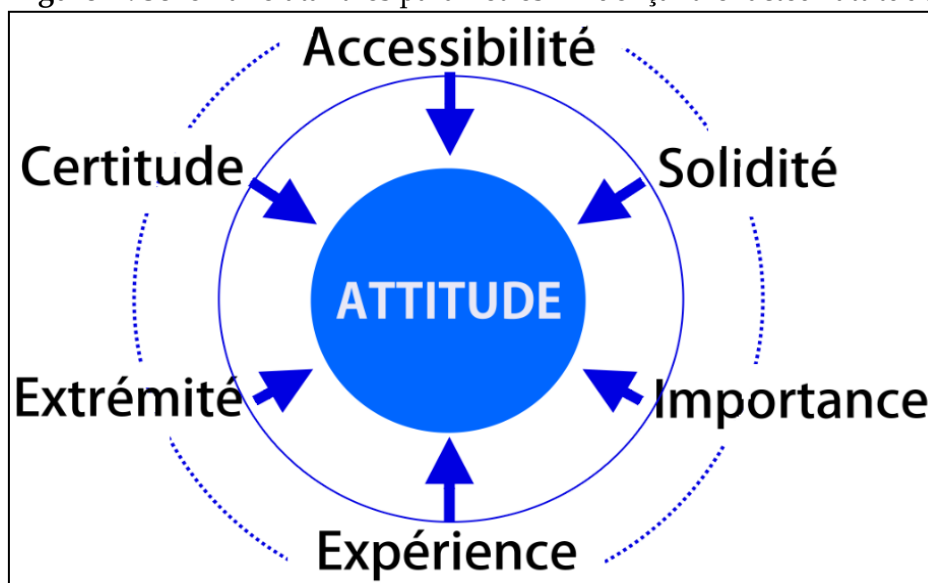
Si cet état des lieux est attesté, l'enseignant n'aura pas de difficulté à développer une bonne image chez ses apprenants, une bonne image développée équivaut à une maniabilité facile des groupes et une capacité extraordinaire de les modeler selon les situations et les objectifs tracés, car les apprenants auront la volonté de s'aligner sur les directives avec intensité et enthousiasme, désirant ainsi, d'être à la hauteur des attentes de leur enseignant.

Si l'enseignant est capable de développer sa confiance, s'il est capable de garantir une bonne image chez ses apprenants par ses qualités humaines et professionnelles, il serait en mesure de disposer des actes éducatifs médiatisés convenables et efficaces, il serait en mesure d'être l'animateur dans un ensemble d'actes agencés au sein d'un environnement sain et productif, il serait en mesure d'atteindre les objectifs tracés pour chaque action et capable de prétendre à l'efficacité de ses actions et de ses agissements.

2. L'attitude

L'enseignant doit porter une attention particulière à ce facteur, car son aptitude à l'assurer convenablement va lui permettre de garantir un relationnel adéquat à la diffusion de son contenu médiatisé. Cette attitude commence vis-à-vis de lui-même car elle lui garantira la confiance dans ses actes médiatisés, et c'est dont a besoin l'apprenant pour s'impliquer à la réception du contenu. Aussi, son attitude vis-à-vis du contenu est primordiale : un enseignant passionné lui est facile de motiver ses apprenants qu'un autre qui est moins attaché au savoir qu'il enseigne. Son attitude vis-à-vis des nouvelles technologies va conditionner la motivation des apprenants à les utiliser. Mais, avant tout, il doit reconcevoir son attitude envers ces apprenants pour engager une communication basée sur la confiance et le partenariat, sans laquelle, aucun impact d'intégration n'est probable.

Figure 4 : Schéma relatant les paramètres influençant le facteur attitude



Le concept de l'attitude n'étant point un concept généré par une intellectualité actuelle, mais bien un concept soumis à une longue histoire de recherche scientifique et d'approche théorique. Nous considérons un certain nombre de facteurs à observer par l'enseignant pour garantir une attitude convenable pour l'optimisation de ses comportements situationnelles :

2.1 L'accessibilité de l'attitude

Il s'agit d'un facteur basé sur les expériences capitalisées dans le passé, et qui vont conditionner l'évaluation du couple à incidence attitude/résultats. Il concerne la capacité, pour l'enseignant, d'aller chercher dans son référentiel les incidences antérieures mettant en valeur l'efficacité et la valeur ajoutée d'une attitude déjà exprimée. Si le couple attitude/résultats, basé sur une attitude déjà exprimée ayant donné lieu à des conséquences favorables aux actes éducatifs, l'expression et la production de l'attitude serait plus fluide. La fréquence répétitive d'une attitude et son impact positif sur l'acte éducatif vont la rendre aisément accessible chez l'enseignant, et delà la chance de la voir se reproduire et garantir les comportements conséquents devient plus forte. Une attitude, ayant pris une dimension d'accessibilité, se présente comme une référence validée par l'enseignant car il la considère comme étant une condition favorable, un conditionnement nécessaire pour la réussite des situations éducatives, et un paramètre garantissant les comportements favorables à l'efficacité des actes éducatifs médiatisés.

2.2 La certitude vis-à-vis de l'attitude

Si le Premier facteur relevant de l'attitude est basé sur une évaluation constante du couple attitude/résultats, le présent, quant à lui, s'incarne comme étant une dimension affective intrinsèque donnant lieu à un développement d'un sentiment de confiance chez l'enseignant à l'égard de l'importance de produire un certain nombre d'attitudes considérées, par lui, comme étant souhaitables et favorables à la réussite d'un acte éducatif. C'est loin d'être un positionnement fondé sur une évaluation expérimentale, mais tout à fait une considération affective personnelle pas forcément fondée sur des aspects rationnels et scientifiques. Il n'y a aucune relation causale entre les indicateurs d'efficacité dans les actes circonstanciels et ce jugement porté par l'enseignant à un certain nombre d'attitudes. Tout le fondement de cette certitude est basé sur ses sentiments développés dans les situations antérieures, et qui va justifier sa considération selon laquelle l'attitude déjà mise en place a donné lieu à des comportements circonstanciels favorables au développement d'actes éducatifs médiatisés efficaces et efficaces. Cette conviction forte chez l'enseignant, fondée ou pas, va favoriser la reproduction d'un certain nombre d'attitudes, car sa considération vis-à-vis de leur incidence sur l'acte éducatif est accouplée à l'évidence de la garantie des résultats et l'efficacité des entreprises menées.

2.3 L'extrémité de l'attitude

L'accessibilité d'une attitude va permettre de renforcer les paramètres favorisant sa production, et c'est dans ce sens qu'il y a possibilité de l'extrémiser. C'est-à-dire qu'à force d'enchaîner une attitude et de produire les comportements qui lui sont liés, il y aura un attachement à une certaine façon d'agir et de faire, c'est cet attachement qui est considéré comme étant l'unité de mesure définissant le degré d'extrémité d'une attitude.

Se basant sur la conceptualisation d'une échelle élémentaire à trois repères agencés autour d'un point neutre relié aux deux extrémités positives et négatives, nous considérons qu'une balance à tendance positive renforcera la possibilité de production d'attitudes favorables à l'égard de l'acte éducatif médiatisé, et qu'une balance à tendance négative donnera lieu à la nécessité de fournir plus d'énergie et d'aménagement tactique pour rééquilibrer la balance et favoriser l'intégration et la production des actes éducatifs basés sur l'usage des nouvelles technologies.

L'équilibre recherché n'est pas basé sur un rapprochement de l'élément neutre de l'échelle, la balance doit tendre toujours sur la possibilité d'aller sur une extrémité positive favorisant l'intégration des nouvelles technologies et leur usage en situation d'apprentissage.

2.4 Expérience référentielle

Il ne s'agit pas là d'aller puiser dans le capital personnel de l'enseignant, et de trouver référence sur des expériences vécues auparavant, mais plutôt de sa capacité à observer les autres expériences menées dans l'environnement d'apprentissage par les autres enseignants, et d'en faire des points de référence capables d'appuyer ses jugements et ses positionnements. Il doit être en mesure d'observer les autres manières d'intégrer et d'utiliser les nouvelles technologies dans les situations d'apprentissage, est d'être capable de relever l'intéressant et le positif pour pouvoir l'intégrer dans sa propre utilisation des nouvelles technologies. L'enseignant, en tant qu'entité et en tant qu'acteur, n'est pas isolé de l'influence des autres expériences menées dans l'environnement d'apprentissage, Il doit être capable d'auditer sa manière opératoire sur la base d'une comparaison rationnelle et scientifique à l'égard des autres styles et agissements.

Cette capacité évaluative, intellectuelle et réfléchie chez l'enseignant va lui permettre de porter jugement et développer des reconsidérations de façonnement de ses attitudes et des comportements qu'il va produire, reproduire ou bannir, dans le souci de l'amélioration stratégique et opérationnelle de son usage des nouvelles technologies.

2.5 L'importance de l'attitude

Ce n'est en aucun cas une importance résultante d'une mesure, mais une apparence d'intérêt pas forcément basé sur une justification concrète. C'est plutôt un sentiment développé intrinsèquement et qui va permettre de juger de l'importance d'une attitude. C'est une perception subjective vis-à-vis d'une attitude et considération des

comportements qui en découlent. C'est l'intérêt individuel au collectif, de la considération de l'enseignant à sa capacité de trouver sens et justification pour valider sa contribution dans la réussite du système éducatif, en allant dans le sens de la quête de la réussite basée sur une identification à un modèle individuel ou collectif. Cette identification est basée sur une volonté de gratifier l'intégralité de sa mission d'une marque d'excellence pour contribuer à la validité de son rôle social et sociétal. Ceci s'avère étant vital, aussi bien au niveau personnel, par le développement des sentiments de motivation, d'engagement et d'autodétermination à l'accomplissement de sa mission et de son rôle dans le système global, qu'au niveau de l'efficacité des actions entreprises pour la réussite des actes éducatifs médiatisés.

2.6 La solidité intra attitudinale

Comme il a déjà été mentionné sur ce paramètre au niveau du modèle proposé à l'apprenant, il s'agit d'une considération conceptuelle déjà approchée par un certain nombre de chercheurs, et qui considèrent qu'une attitude doit garantir la présence de deux blocs essentiels ; d'une part le cognitif, faisant référence aux croyances et aux opinions personnelles, et d'autre part à l'affectif, conditionné par les émotions et sentiments intrinsèques.

Cette conceptualisation avance que plus il y a consistance entre ces deux blocs, plus il y a de forte chance de constater et d'observer des comportements et des tendances comportementales souhaitées. Pour nous la présence de ce paramètre trouve son fondement, non dans la quête d'un équilibre entre les deux blocs cités, mais dans la validité de leurs présences pour garantir l'efficacité et l'efficacé. Nous considérons que l'enseignant a besoin d'être soumis à l'impact de ses émotions et sentiments intrinsèques pour générer l'énergie nécessaire à l'accomplissement des actions, ce n'est que par un appui constant et réel par ses croyances et ses opinions propres qu'il pourra trouver et garantir la posture vis-à-vis des actes, et garantir ainsi la production des comportements souhaités. Il s'agit pour nous de la nécessité fondamentale de trouver une identité personnelle validant la justification de l'engagement aux actes entrepris.

Pour le présent modèle, la multi pluralité de ces facteurs d'influence sur l'attitude justifie la complexité de son développement et la multi-dimensionnalisé de sa construction et de sa nature. Le développement d'une attitude n'est point le résultat imminent d'un jugement ou d'une posture isolée et individuelle, mais c'est une construction complexe donnant lieu à la composition et l'agencement entre les paramètres déjà cités. L'enseignant doit comprendre que pour la garantie de la présence d'une attitude positive, il doit être capable d'imbriquer et d'incruster ces différents facteurs, propres au phénomène, et d'en maîtriser l'incidence sur la production des comportements. Cette responsabilité ne revient pas seulement à l'enseignant, mais le système doit aussi opérer, d'une part pour garantir la compréhension, et d'autre part pour la maîtrise de cette relation causale entre l'attitude et le comportement en situation d'apprentissage en général, et dans les actes éducatifs médiatisés en particulier.

3. Le mode de perception

Ce facteur fait référence à la perception que l'enseignant porte aux nouvelles technologies, et de ses convictions vis-à-vis de l'intérêt de l'intégration des TICE à ses pratiques. Un enseignant qui les considère comme une nouvelle conception du processus d'apprentissage, permettant plus de possibilités et ouvrant plus de perspectives, qui les considère une opportunité de façonner une nouvelle communication centrée sur plus de rapprochement entre lui et l'apprenant, dans un esprit d'implication et même de partenariat, est plus placé à réussir cette intégration qu'un enseignant qui considère les TICE comme simples outils compatibles avec la conception classique du processus d'apprentissage.

L'enseignant doit ainsi admettre que son rôle et son apport dans l'acte basé sur l'exploitation et l'usage des nouvelles technologies ne peut être concevable que dans une reconsidération totale de sa nature. Il est primordial de reconsidérer aussi bien la stratégie que ses approches conceptuelles vis-à-vis de l'acte éducatif médiatisé. Il faut comprendre qu'il s'agit d'une redéfinition totale et globale de toute la nature du processus d'apprentissage, mais aussi une redéfinition intégrale des aspects relationnels et organisationnels entre les différents acteurs impliqués dans l'acte.

Toutefois, pour qu'il y ait les meilleures conditions favorisant ce remodelage et cette reconsidération organisationnelle et relationnelle, il faut prendre en considération l'influence d'un certain nombre de variables :

a. Variable organisationnelle

Il s'agit là du positionnement, de la politique et de la stratégie globale du système éducatif vis-à-vis de l'usage des nouvelles technologies. Il est impératif que le système mandant puisse développer une vision globale et claire favorisant l'intégration en bonne et due forme des TIC pour qu'il y ait facilité et clairvoyance dans la définition de la politique de son déploiement. Il ne suffit pas d'avoir une intention positive, mais traduire cette intention exprimée en une stratégie bien définie, permettant la mise en place des différents plans visant l'optimisation du déploiement des nouvelles technologies.

Au Maroc, l'intention a été émise il y a bien longtemps, mais la difficulté et les critiques ont toujours été orientés vers la stratégie définissant les plans opératoires de son exécution. Dès 2005, un programme baptisé « GENIE [1] » a été engagé avec l'objectif de généraliser l'usage des technologies et permettre leur intégration dans le système d'éducation. C'est ainsi qu'un ensemble d'établissements ont pu bénéficier d'équipements intéressants et la mise en place de salle multimédia, mais aussi il y a eu une planification de formations destinées aux différents acteurs du processus éducatif. Beaucoup de ressources financières et autres ont été déployées pour réussir le projet, cependant des constats ont été relevés grâce à des études et qui relate l'observation d'un changement minime et une lenteur remarquable de l'usage des nouvelles technologies en classe marocaine. Une deuxième version de ce projet de génie a vu le jour quelques années après sans toutefois résoudre et aller au-delà des obstacles observés pour le premier projet. Malgré toutes les ressources financières et les budgets alloués pour

réussir ces projets, l'impact sur la pratique éducative a toujours été minime, et nous considérons que même si l'intention était bonne, la défaillance relevait de la stratégie établie pour ce déploiement. L'omission d'un certain nombre de facteurs a été fatale à ce niveau car la considération simpliste et élémentaire de la nature de l'acte éducatif a focalisé les efforts sur la mise en place d'environnements technologiques et la prise en main technique des solutions logicielles par les enseignants sans considérer la complexité imposée sur deux niveaux fondamentaux :

- La redéfinition de la mission de l'enseignant dans un environnement basé sur des actes éducatifs médiatisés ;
- La reconsidération du cadre de la communication pédagogique imposée par la nouvelle nature relationnelle enseignant/apprenant/pairs.

À ce niveau, on peut s'appuyer sur les travaux réalisés par (Mastafi M., 2013) qui avance que « Selon les résultats de la présente recherche, 86% des enseignants participant considèrent que cette politique est généralement peu claire et la considère très mal traduite sur le terrain éducatif. En fait, l'absence de clarté et le manque de cohérence de cette politique d'une part, et sa mauvaise traduction sur le terrain scolaire d'autre part, constituent des obstacles considérables à l'usage des TIC à l'école marocaine. Une telle conclusion est également validée par plusieurs auteurs tels que (Guttman, 2003), (Hernes, 2002), (Rocheleau, 1996) etc..., qui précisent que l'intégration de ces technologies dans le système éducatif devra être fondée sur des politiques et orientations claires, précises et selon un processus soigneusement planifié, mis en œuvre et évalué.

Plus particulièrement, le croisement de la variable liée à la politique de généralisation des TIC dans l'enseignement et celle relative à l'usage de ces technologies en salle de classe montre que les enseignants non usagers des TIC en salle de classe jugent plus significativement l'absence de clarté et de cohérence d'une telle politique en tant qu'obstacle à l'intégration de ces technologies en éducation »

Ceci va dans le sens de notre considération que malgré tous les efforts engagés, toutes les bonnes intentions et les ressources financières et techniques déployées, il n'est point possible d'atteindre les objectifs s'il n'y a pas une conscience sur la spécificité de l'exécution d'un acte éducatif médiatisé et son incidence sur la communication pédagogique engagée en classe.

b. Variables environnementales

À part le fait de définir la politique, la stratégie et les plans opératoires, il faut comprendre que le déploiement d'une technologie, basée sur l'exploitation des possibilités offertes par le réseau virtuel, est conditionné par la capacité de l'infrastructure disponible à garantir les conditions du déploiement de ces solutions. Même si l'enseignant et l'apprenant s'aménagent pour une prédisposition d'intégrer la nouvelle modalité d'apprentissage, ceci n'est possible que sous la condition de la disponibilité d'une infrastructure technique permettant l'usage de ces solutions logicielles.

C'est ainsi que l'environnement des télécommunications est un facteur primordial qui va conditionner la réussite du déploiement d'un certain nombre de

solutions basées sur une activité à distance. Le rôle de tuteur porté par l'enseignant sur un certain nombre de solutions logicielles ne peut être garanti que s'il est capable de se connecter convenablement des différents sites desquels il va opérer (établissement, foyer, bureau, classe campus ou bibliothèque etc.)

c. Variable relationnelle

Tout acte éducatif, peu importe sa forme, repose sur la qualité de la communication pédagogique engagée entre, d'une part l'enseignant, et d'autre part l'apprenant et les pairs. L'acte éducatif à autonomie partielle ou total est soumis à cette règle, et c'est ainsi que l'enseignant doit garantir les meilleures conditions relationnelles pour pouvoir bâtir des actes susceptibles de réussir. Il doit encourager ses apprenants à se livrer à la libre expression et au dialogue en évitant d'incarner l'image d'un enseignant omniscient et omniprésent, source unique du savoir et de toutes les décisions.

Sa faculté à abandonner le pouvoir absolu, conçu dans un modèle traditionnel, va conditionner sa capacité à développer un environnement de communication idéal basé sur les échanges, la discussion, le dialogue et le libre-échange intellectuel sur les différentes thématiques abordées, admettre ainsi une reconsidération dans la définition de la nature relationnelle à établir entre lui et l'apprenant. C'est ainsi que l'acte éducatif médiatisé serait concevable et susceptible de produire des résultats positifs et efficaces.

d. Variable situationnelle

C'est une considération à prendre au niveau de la définition de la forme à donner à un acte. L'enseignant doit être capable d'agencer les formes de médiatisation selon la nature de la situation conditionnée par le contenu abordé et les objectifs à atteindre. Il faut éviter la gratuité au niveau de l'usage des solutions disponibles, car le plus important n'est point d'utiliser une solution technologique, mais plutôt de l'exploiter à des fins purement pédagogiques. L'enseignant doit être capable de se fixer sur ses choix de médiatisation selon la nature du contenu à médiatiser et des objectifs attendus, son souci doit être porté sur l'efficacité à garantir dans ses actes, et non pas sur un excès d'usage d'une solution ou d'une autre.

4. La conception du rôle d'enseignant

L'enseignant doit être conscient que ses tâches varient selon les situations et dans l'acte éducatif médiatisé, ce rôle prend une autre dimension dans laquelle il emprunte beaucoup aux caractéristiques d'un animateur. Le contenu de l'acte médiatisé va influencer aussi sur la conception de ce rôle, car il va conditionner les comportements de l'enseignant et son implication.

La situation de l'acte médiatisé, qu'elle soit présentielle, à distance ou hybride, va définir, elle aussi, la façon avec laquelle l'enseignant va concevoir son apport. Delà, il doit imaginer et modeler, préalablement, ses comportements pour assurer un bon encadrement.

4.1 Prédilection à la production de l'information en situation d'émission

Il s'agit, pour l'enseignant, d'être en mesure de maîtriser la conception de l'émission des savoirs et des connaissances à l'égard de l'apprenant, car tout le procédé d'apprentissage repose sur ce principe, et toute la mission de l'enseignant trouve son fondement dans cette définition. Même si l'apprenant doit être responsable de sa construction du savoir, c'est l'enseignant qui doit chapeauter et valider cette construction. C'est ainsi que sa prédilection à émettre et à produire les contenus à l'égard de l'apprenant est conditionné par sa capacité à vérifier et à valider la représentation cognitive engagée par et chez l'apprenant.

4.2 Encouragement et création des situations de production groupale

Parmi les caractéristiques fortes des actes éducatifs médiatisés est le travail en groupe. Il faut comprendre que la construction du savoir est facilitée par l'interaction et les échanges entre les pairs, et c'est ainsi que l'enseignant doit être en mesure de créer un enchaînement assez convenable de situations basées sur des productions de groupe, ceci impose une maîtrise de la diversité socioculturelle imposée par l'hétérogénéité et la diversité de la nature des apprenants, et de sa capacité à gérer le point conflictuelle susceptible d'engager l'incidence et le conflit ; tout l'intérêt et d'opérer en interaction groupale mais en évitant les nuisances pouvant s'engager par cette diversité et cette hétérogénéité.

À ce niveau nous proposons les facteurs suivants à respecter pour une optimisation dans la création des situations d'apprentissage basées sur un aménagement de groupe :

4.1.1 Définition du sens de l'action à mener

L'enseignant doit être capable de concevoir la ligne directrice pour l'action proposée, et expliquer à l'apprenant le fil conducteur le plus convenable à adopter, car il n'est pas possible de garantir des résultats si la progression n'est pas convenue. Il serait même idéal d'engager une communication autour de la progression et des objectifs qui en découlent pour que chaque acteur soit en mesure de définir sa mission et les apports qu'il doit garantir pour contribuer à la réussite de l'acte, car c'est ainsi que l'engagement à la réalisation des différentes tâches confiées dans le travail en groupe sera garanti.

4.1.2 Maîtrise des modalités opératoires des apprenants

Chaque classe ou chaque groupe est spécifique, aucune définition absolue des modalités opératoires n'est possible. Il faut comprendre que le facteur humain nous prive de la possibilité d'une conception absolue des préférences opératoires susceptibles d'être retrouvé dans tous les groupes. Il s'agit ainsi d'une faculté qu'il faudrait développer chez l'enseignant pour qu'il soit capable de reconsidérer sa conception, sa modélisation et sa scénarisation, pour les adapter aux préférences opératoires observées dans chaque environnement de classe. La même tâche sera exécutée de différentes manières par l'apprenant est par les groupes d'apprenants car ils auront tendance à les réaliser selon leurs préférences et leurs coutumes d'exécution. Par-là l'enseignant doit

être flexible à ce niveau car l'essentiel est de garantir les comportements de production et non pas d'imposer des modes opératoires prédéfinis.

4.1.3 Capacité à gérer l'état émotif engagé par l'action

La nature même du travail collaboratif et de l'activité agencée par la mise en place d'une organisation autour des groupes risque de développer un certain nombre de sentiments hérités par la nature de compétition qui s'impose naturellement dans les activités. L'enseignant doit être capable de montrer sa capacité à gérer cet état affectif chez ses apprenants en faisant en sorte que ça soit une opportunité pour l'amélioration du rendement et non pas un risque pouvant mettre en péril la validité de l'acte éducatif et l'efficacité des actions menées. Ce sentiment de volonté à réussir, et à exceller dans l'action, peut être une opportunité d'amélioration des conditions d'apprentissage, mais sous réserve de contrôler ces émotions chez l'apprenant pour éviter le développement de facteurs émotionnels nuisibles et négatifs, et étouffer ainsi toute possibilité de décrochage du processus d'apprentissage de la part d'un apprenant.

Par ailleurs, l'enseignant doit gérer son état émotif, et doit comprendre que chaque groupe a sa spécificité, et chaque apprenant est un cas à part. Il ne faut point prendre référence sur des résultats réalisés par un apprenant ou un groupe d'apprenants antérieurement sur la même situation, et en faire une référence absolue pour l'intégralité des futurs apprenants dans l'exécution du même acte. Il est normal de développer un sentiment de déception si les réalisations ne correspondent pas aux attentes et à la conception de départ, surtout si nous avons une référence antérieure dans un autre groupe d'apprenants, mais la spécificité de la gestion du « H » impose qu'il est inconcevable et inacceptable de considérer que les prestations et le rendement des personnes sont soumis à des règles absolues et scientifiques, le facteur H est l'élément le plus complexe dans la gestion de tout système. L'enseignant doit être sensible à ça et comprendre cette spécificité pour développer un esprit d'indulgence et de compréhension qui vont lui faciliter d'appréhender les situations et les comportements de sa communauté d'apprenants, individuellement ou collectivement, et ainsi s'adapter à la nature spécifique de chaque personne, de chaque groupe et de chaque classe.

4.1.4 Documentation des difficultés

Il est évident que les prestations aux situations d'acte d'apprentissage vont relever un certain nombre de difficultés et d'obstacles significatifs et spécifiques à la nature même de l'activité collaborative. À part la nécessité chez l'enseignant d'avoir la faculté les compétences nécessaires pour gérer ces difficultés et obstacles, il doit être en mesure de documenter et archiver un maximum de référence à ce niveau. L'idée est de pouvoir bâtir un référentiel des difficultés et des obstacles, mais aussi des solutions proposées et mises en place afin d'en faire une référence pour les futures expériences menées, car ça va permettre de prévoir les situations, d'éviter de répéter les mêmes erreurs, d'adapter les solutions ayant données les meilleurs résultats et œuvrer à les améliorer.

Cette nécessité de créer une documentation des situations et des décisions trouve son fondement aussi dans l'esprit de partage des expériences, afin que les autres enseignants puissent les consulter et éviter de reproduire les mêmes erreurs de gestion

et s'appuyer sur ces expériences dans leurs prises de décisions et leurs tactiques d'appréhender des situations similaires.

4.1.5 Diversification des modalités d'action

L'enseignant est mené à diversifier ses modalités de production et ses manières d'agir selon la nature de la situation d'apprentissage. Il doit être capable de choisir les modalités d'action adaptées à la particularité de l'acte. Si la situation présente impose l'usage langagier et corporel comme code ordinaire des échanges, la situation virtuelle impose plus de difficulté et d'intellectualité pour garantir les échanges. La virtualité va lui imposer l'exploitation symétrique de plusieurs outils pour garantir l'adaptation des productions, aussi bien à l'apprenant qu'au contenu lui-même. Cette diversification va reposer sur sa faculté, conceptuelle et technique, à produire des supports adaptés aux situations et aux natures diversifiées des apprenants. Si le présentiel est considéré comme étant la forme ordinaire de l'apprentissage, il ne faut pas le considérer le plus simple et le moins complexe à gérer, car la difficulté est héritée de la nature même du phénomène de la communication directe. L'essentiel se résume à une ouverture d'esprit de la part de l'enseignant et à une capacité de diversification des modalités de présentation des contenus dans la conscience et la considération totale des différentes caractéristiques spécifiques, aussi bien à la situation qu'à l'apprenant qu'au groupe d'apprenants. Toutefois, en situation à distance ou hybride, cette complexité va encore s'accroître et imposer plus de difficulté à considérer. Sur la première, l'absence radicale du contact direct va conditionner la nature de la mission de l'enseignant en l'engageant sur un aspect d'animation garantissant l'appui et l'accompagnement d'une part, mais aussi la supervision des progressions individuelles et collectives d'autre part. Ceci implique un équilibre entre l'intervention pédagogique, en termes conceptuels est en termes d'animation des différentes activités, et la supervision administrative de la plate-forme, basée sur le suivi en temps réel des productions et des progressions. Sur la forme hybride, la complexité va s'accroître, puisqu'elle va combiner les particularités d'un enseignement présentiel et la complexité d'une activité à distance, mais la difficulté réside surtout dans la capacité à garantir l'homogénéité dans la continuité de l'action et son enchaînement sur les deux formes, car même si on considère la forme hybride comme étant la solution à adopter, il ne faut pas sous-estimer la complexité managériale et conceptuelle imposée dans l'enchaînement des actes, et conditionnant la progression optimale de l'apprentissage.

5. L'intention

Avant de produire un acte éducatif médiatisé, l'enseignant doit déterminer son intention, car il lui serait plus facile de garantir sa réussite s'il sait en avance ce qu'il veut faire. Cette intention est capitale car elle permet de générer la ligne directrice de l'acte médiatisé, ce qui va donner sens à son incidence et contribution à la réalisation des objectifs.

L'enseignant doit aussi aligner les intentions des apprenants avec la sienne, et par la communication, faire comprendre l'aménagement désiré (informer/comprendre, enseigner/apprendre etc.) pour qu'ils se sentent impliqués dans l'acte.

L'intention est « définie comme l'envie ou la résolution prise par une personne d'agir et d'atteindre un ou des objectifs fixés à l'avance, sa décision de passer à l'action étant quasiment définitive ». Elle est la formalisation d'une pensée intellectuelle définissant un objectif, ou plusieurs objectifs, avec l'envie totale de garantir le comportement et les comportements nécessaires pour l'atteindre ou les atteindre, c'est l'activation d'une pensée créatrice et intellectuelle générant les comportements pour pouvoir exécuter les plans tracés.

C'est la stimulation de l'ensemble des capacités intellectuelles et des potentialités techniques d'un enseignant pour réaliser sa planification et exécuter sa progression. Pour le présent modèle, il s'avère nécessaire que l'enseignant puisse trouver la capacité à générer l'intention dans les actes éducatifs médiatisés, ceci va conditionner sa capacité à cadrer l'activité et sa nature avec l'objectif visé, de trouver justification de l'investissement temporel énergétique de sa part pour garantir une application convenable aux activités médiatisées. Ceci est conditionné par la capacité de l'enseignant à définir ses attentes et ses volontés vis-à-vis des activités éducatives pour valider la priorité et l'importance qu'il faut leur accorder.

Ceci doit être agencé via un équilibre entre le formel, imposé par la nature de son métier, et l'émotionnel, basé sur ses sentiments intrinsèques justifiés par une envie de s'affirmer et de s'accomplir dans sa fonction d'enseignant. C'est là toute la légitimité de ce facteur d'intention garantissant la force et la constance du maintien de l'équilibre entre un objectif, préalablement fixé, et un désir émotionnel nécessaire pour l'atteindre. C'est ainsi que nous proposons les trois facteurs suivants à respecter :

5.1 Définition des objectifs

Elle fait référence à la capacité de l'enseignant à définir son propre objectif dans la situation et dans la progression, et celui relatif à l'apprenant. C'est l'énonciation descriptive prononcée en termes de capacité à atteindre dans un acte ou une séquence d'apprentissage. L'objectif est de nature mesurable basée sur l'observabilité de la performance et des réalisations, il est basé sur la mesure postérieure des actions menées et leur degré d'accomplissement, et c'est pour ça que l'enseignant doit éviter, dans la définition des objectifs, les verbes susceptibles de produire des significations à des interprétations multiples, contingentes et abstraites, il doit opérer avec un usage de verbes clair et bien défini, introduisant l'action à mener et faisant référence explicitement à la facilité de définir les comportements nécessaires pour les réaliser.

5.2 Planification des actions

Il est nécessaire de doter l'enseignant aujourd'hui des modalités opératoires relevant de la discipline du management de projet et des technicités spécifiques qui en découlent pour lui faciliter la planification correcte et convenable du projet pédagogique dans les actes d'apprentissage médiatisé. Il faut comprendre que cette discipline est devenue

transversale à toute volonté de conception de projet. C'est pour ça que nous proposons l'adoption de cet esprit dans la conception modulaire de la formation professionnelle destinée aux futurs enseignants. Le modèle AEMBC propose les points suivants inspirés des technicités spécifiques du management de projet :

5.2.1 Équilibre triangulaire OID

Il s'agit de maintenir l'équilibre entre les trois composantes agencées autour de scope du projet : C'est l'objectif à définir, la délimitation descriptive à prendre en considération, l'agencement interactif à convenir et la définition de l'enveloppe temporelle nécessaire à sa réalisation.

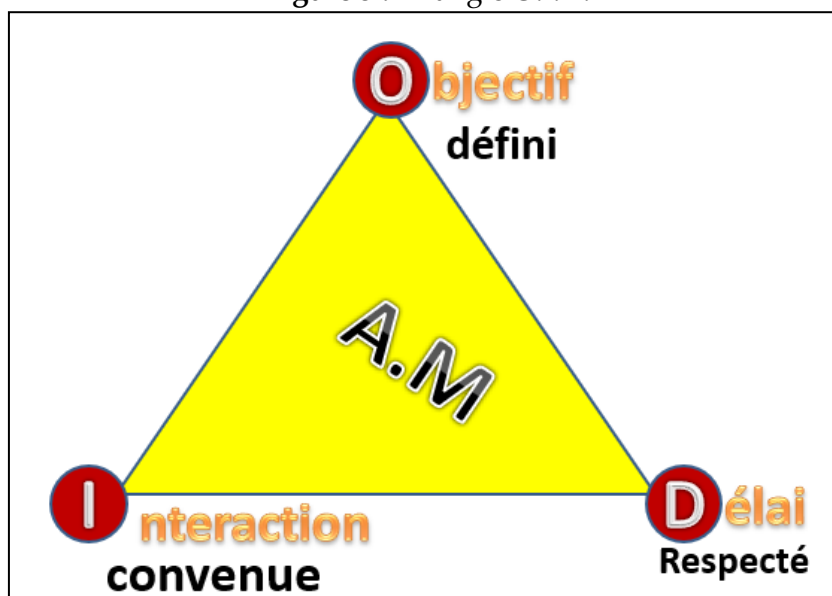
5.2.1.1 L'exposition de l'objectif

L'enseignant doit bien énoncer l'objectif en mettant en relief des verbes d'action pouvant clairement définir et délimiter la manière d'exécution et de réalisation. C'est une mission préalable au projet et qui va définir les fondements à toute l'entreprise pédagogique, sine qua non, il ne peut y avoir lieu de projet, et aucune base de mesures ne sera disposée pour valider les réalisations et les productions.

5.2.1.2 Le contrat interactionnel

L'enseignant doit établir une conception instaurant une volonté d'aller vers l'échange dynamique entre les différents acteurs de l'acte. Il doit en définir les apports et les contributions pouvant faciliter la gestion des difficultés éventuelles au processus d'apprentissage. Cette dynamique interactive ne peut être considérée comme accidentelle ou ponctuelle, mais conceptuelle et stratégique au processus global d'apprentissage.

Figure 5 : Triangle O.I.D.



5.2.1.3 Définition des délais d'exécution

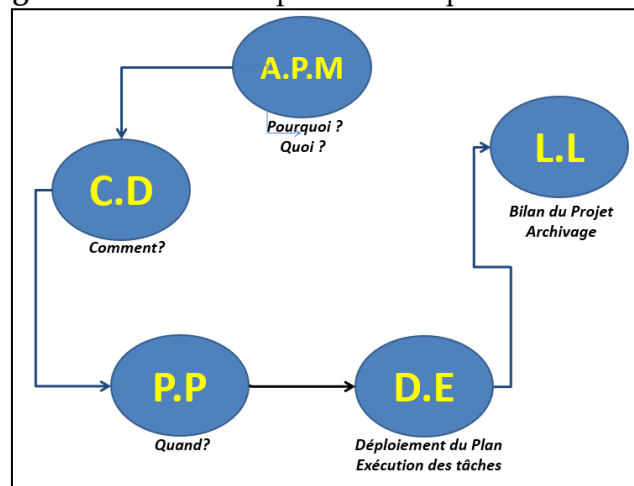
La clarté de la définition de l'objet de l'acte médiatisé et la conceptualisation de l'interaction nécessaire à mettre en place entre les différents acteurs doivent être soumise aussi à la production de la planification temporelle d'exécution. L'enseignant

doit œuvrer pour la conception adaptée et justifiée entre la complexité de la tâche à exécuter et de la fourchette temporelle allouée pour sa réalisation. Il est certes compréhensible d'avancer et de relever une difficulté évidente et complexe à cette tâche spécifique, mais il n'est point concevable de prétendre une conception pédagogique sans un équilibre dans la planification entre les tâches et leur temps d'exécution. Cette complexité va s'avérer encore plus accentuée pour la planification dans les projets sophistiqués, impliquant l'intégration de plusieurs soucis de manière symétrique et multiple. La formation à ce niveau s'avère primordiale pour doter l'enseignant des technicités nécessaires au calcul temporel indispensable à l'exécution des tâches et des sous-tâches relevant d'un acte, d'une progression ou d'un projet global de médiatisation. Le fondement de cette avancée est basé sur le fait que le souci ne doit pas seulement être dirigé vers la réalisation et la production, mais surtout à l'exigence de respecter les délais et de livrer le livrable en temps convenu.

5.2.2 Conception des phases et processus d'exécution

Si les actes éducatifs médiatisés se présentent comme étant une unité simple ne présentant pas des phases complexes, les projets médiatisés, quant à eux, nécessitent une conceptualisation basée sur la définition des phases et des jalons. Pour rendre le projet exécutable, cinq étapes sont proposées :

Figure 6 : Schéma des phases et du processus du P.M



5.2.2.1 Avant-projet médiatisé (APM)

C'est une phase antérieure à l'exécution et qui engage une réflexion préalable afin de justifier et valider la nécessité de déployer le projet. Il s'agit là de trouver fondement et raison à l'investissement nécessaire des différents acteurs, et de leur trouver des fondements de motivation, d'implication et d'engagement. L'enseignant doit respecter cette phase pour définir tous les fondements nécessaires au déploiement du projet médiatisé dans l'environnement d'apprentissage, il doit impliquer les autres acteurs (autres enseignants, administrations, associations de parents, apprenants etc.) dans ce processus intellectuel autour du projet proposé.

5.2.2.2 Conceptualisation détaillé (CD)

Une fois le concept général est défini et validé, il faut aller sur le détail de la manière avec laquelle l'enseignant va réaliser et déployer le projet, il doit concevoir le comment de la réalisation des objectifs tracés. Ceci implique une réflexion conception allant au-delà de la définition de sa mission, car il doit définir les apports de chaque acteur impliqué dans l'acte, le choix technologique et l'exigence technique nécessaire au comment de la solution et l'agencement organisationnel nécessaire pour mener le projet au bout et accomplir les volontés exprimées au départ.

5.2.2.3 Planification proposée (P.P.)

C'est l'enseignant qui doit définir la planification et les tâches à exécuter pour chaque acteur, de proposer un enchaînement entre les différentes tâches et leurs sous-tâches, mais aussi l'interdépendance entre elles et les priorités à respecter. Il doit prévoir le temps nécessaire pour l'exécution des tâches et de ses sous-tâches pour respecter l'évolution et la progression au niveau du jalon et du projet global.

5.2.2.3 Déroulement et exécution (DE)

C'est une phase très sensible car il fait référence au passage à l'action et à l'exécution de la conception. Le souci chez l'enseignant est de faire en sorte que la conception soit respectée et que le plan prévu est déployé et exécuté. Il doit superviser et accompagner les autres acteurs, surtout l'apprenant, en maintenant un degré d'engagement convenable dans l'exécution des tâches, tout ça dans des conditions garantissant l'efficacité et la qualité d'accomplissement. L'enseignant doit être conscient que le passage à l'exécution va imposer des obstacles et des difficultés engendrant bien évidemment des décalages du conçu, il doit être capable de garantir la flexibilité et la compréhension, comme étant des valeurs à garantir dans l'environnement de travail, et ce, pour le maintien du climat social et des sentiments de motivation et d'engagement chez l'apprenant. Il doit être capable de garantir l'encadrement nécessaire et l'animation indispensable pour bien gérer les situations de difficultés et éviter les obstacles pouvant nuire à l'exécution globale du projet.

5.2.2.4 Livraison du livrable

C'est l'accomplissement et la fin du projet, c'est la livraison de la production donnant lieu à une satisfaction, ou pas, de tout le processus. L'enseignant doit se référer aux scores définis préalablement au projet pour mesurer la production finale et considérer le niveau de réussite et d'adaptabilité de la production à la définition préalable du scope.

La mesure doit se faire aussi bien globalement, en évaluant l'intégralité du livrable, en évaluant chaque phase et chaque jalon de manière autonome, mais surtout en évaluant les contributions de chaque acteur de l'acte éducatif médiatisé pour donner lieu à un jugement sur ses contributions et ses réalisations. L'enseignant doit se soumettre lui-même à la mesure pour valider sa contribution dans la réalisation du projet global.

5.3 Mesure des écarts

L'erreur commise généralement est de considérer la livraison du livrable comme étant l'accomplissement du projet et la fin de tout le processus. Toutefois il s'avère vital de respecter l'ultime étape, qui n'est pas la moins importante, car l'environnement d'apprentissage s'agence autour du déploiement enchaîné de plusieurs projets, d'où tout l'intérêt de créer un système de documentation et d'archivage autour des différentes expériences menées, afin d'éviter de reproduire les mêmes erreurs ou de faire face aux mêmes difficultés et obstacles, aussi bien conceptuelles, exécutifs, dans lesdits futurs projets à mener.

La documentation de l'expérience, l'archivage des décisions et des situations, s'avèrent comme étant une phase capitale pouvant modeler l'excellence de l'efficacité des futures actions à entreprendre. L'enseignant doit soigner cette phase, non seulement pour sa propre consultation future, mais surtout pour la partager avec les autres enseignants, au niveau local, régional ou national pour leur permettre de se référer à son expérience lors de la conception et l'exécution de leurs projets médiatisés.

La documentation des échecs et des réussites, et surtout son partage et sa mise à disposition aux futures expériences et projets médiatisés, peut avoir un grand impact favorable et bénéfique aux processus d'apprentissage. Il va instaurer un esprit de partage, une culture de collaboration et une valorisation des énergies fournies même dans les actes marqués par l'erreur et l'échec.

6. Synthèse

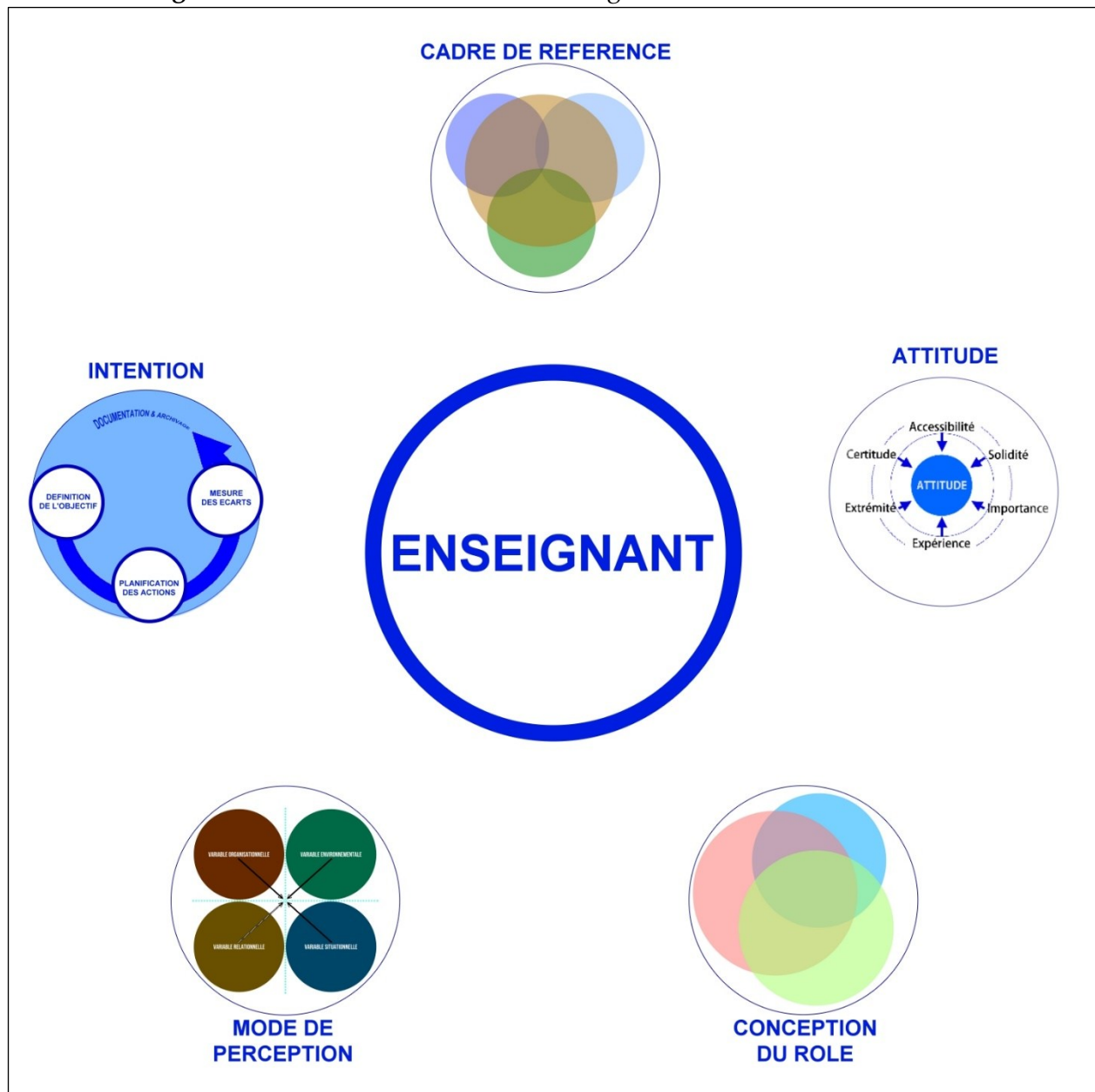
La communication, étant déjà un phénomène complexe, elle est plus spécifique en une situation éducative médiatisée. Il ne suffit pas de produire un support et le diffuser pour prétendre avoir délivré l'information et d'avoir fait le nécessaire pour atteindre l'objectif. L'enseignant doit être conscient de cette complexité pour s'investir dans le processus de la définition de sa communication, afin d'assurer l'efficacité de son acte médiatisé, et ainsi garantir sa contribution et son impact sur l'apprentissage de l'apprenant. Il faut comprendre que même si les TICE ouvrent à l'enseignant de nouvelles possibilités, et lui permettent d'imaginer plus de perspectives et d'alternatives à sa pratique, ils demeurent sans intérêt si cette conscience n'est pas installée.

Réussir un acte éducatif médiatisé n'est pas toujours simple. Il est loin de dire qu'il suffit de produire un support médiatisé pour garantir l'émission et la réception d'un savoir, il faut être éveillé aux contraintes fonctionnelles et intellectuelles que ce processus d'intégration génère. Les éléments engendrant l'échec de l'acte doivent être sérieusement réfléchis pour limiter leurs effets perturbateurs sur le processus d'intégration des TICE.

Ceci dit, il faut retenir que même si c'est à l'enseignant que revient la grande partie de la responsabilité de la réussite de l'intégration, il demeure un acteur parmi d'autres. D'autres parties sont aussi responsables de cette réussite : l'apprenant,

l'établissement et l'environnement sont aussi garants du succès de l'entreprise de cette intégration.

Figure 7 : Modélisation relative à L'enseignant dans le modèle AEMBC



Références

- Bertrand, Oberson. «Les théories sociales analyse de la société : les théories de l'accord et de la régulation.» cours de Bachelor. Université de Fribourg, 2007.
- Guttman, Cynthia. «Education in and for the Information Society.» UNESCO. 2003.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001355/135528e.pdf>
- Hernes, Gudmund. «Emerging trends in ICT and challenges to educational planning », 2002.
- Mastafi M. «Intégration et usages des TIC dans le système éducatif marocain : Attitudes des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire.» Adjectif, 2013.
- Rocheleau, J. et Basque, J. «Modèle préliminaire de l'École informatisée.» Dans Comment informatiser l'école, de G. Puimatto et R. Bibeau (coord.), 289-307. Montréal/Paris: Publications du Québec/CNDP, 1996.

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/).