

LA REVUE



DU RIRS

Revue à comité de lecture



Éducation ■ **Transformation** ■ **Évolution**

LA REVUE DU

Réseau Interuniversitaire
pour
la Recherche & la Science

Le Réseau Interuniversitaire pour la Recherche et la Science est un groupe d'universitaires marocains animés par des valeurs académiques partagées. Ouvert sur différents pôles de recherche, le RIRS adhère à une éthique conforme aux règles de la bienséance et du professionnalisme que chaque membre répercute quotidiennement de par l'exercice de ses fonctions. La revue du RIRS offre une tribune académique libre articulée autour d'une charte éthique et éditoriale qui concilie entre la liberté d'expression, la rigueur réflexive et l'édification intellectuelle. Elle engage ses contributrices et ses contributeurs, membres ou partenaires du RIRS, à promouvoir une dynamique fondée sur différents angles et approches.

Conception & coordination

Pr. Hicham Jirari

Adresse : 12040,

Temara / Maroc

Courriel : hicham.jirari@univh2c.ma

Équipe de rédaction

Pr. Mohamed Amehri

Pr. Nadia Bayed

Pr. Nadia Chafik

Pr. Kaoutar El Hadi

Pr. Abdelkhalek Jayed

Pr. Ahmad Mousa

Pr. Siham Laaraich

LA REVUE



DU RIRS

Pr. Aïcha Abdelouahed (UMP-Oujda)

Pr. Samira Bahoum (UMV-Rabat)

Pr. Nabila Bhih (UHII-Casablanca)

Pr. Karim Bougrine (UHI-Settat)

Pr. Hicham Jirari (UHII-Casablanca)

Pr. Taoufiq Khiyar (UHI-Settat)

Open access sur

www.zenodo.org

The screenshot shows a Zenodo record for a publication. The Zenodo logo is at the top left. The publication title is 'LA REVUE DU RIRS' with a subtitle 'HUMANITÉ, CRISES, PROGRÈS'. The publication date is February 9, 2021. The DOI is 10.5281/zenodo.4525962. The keywords are 'Revue', 'Interuniversitaire', 'Recherche', 'Science', 'Hicham', and 'Jirari'. The publication is in 'La Revue Interuniversitaire pour la Recherche et la Science (RIRS): 2 pp. 38 (February 2021)'. The communities are 'Coronavirus Disease Research Community - COVID-19'. The license is 'Creative Commons Attribution 4.0 International'.

Illustrations

Les photos des contributrices et des contributeurs sont édités avec le consentement de leurs propriétaires. Les illustrations ont été soit filtrées sur Google images libre de droits, soit référencées sur Pixabay en usage libre, soit rattachées à leurs sources sans but commercial.

© 2021 - RIRS.



NOTRE ENGAGEMENT ÉDITORIAL

*Si la foi est l'inusable véhicule de l'âme, le
devoir en est l'humble navigateur et la
passion l'indéfectible carburant !*

La revue du RIRS est une tribune indépendante. Elle s'adresse à un large public, toutes catégories confondues. De par la diversité académique de ses contributrices et de ses contributeurs, principalement des universitaires et des enseignants-chercheurs, elle se propose de partager non seulement des réflexions, mais également le désir philanthropique de cultiver les expériences et les connaissances à l'échelle nationale et internationale. Elle touche à tous les sujets d'actualité et spécifiquement aux problématiques qui animent le secteur de l'éducation et de l'enseignement.

Sa devise, ci-haut, est inspirée d'un personnage, Sani Nax Rifati, cité dans une célèbre série télévisée. Sa vocation académique la prédispose à observer scrupuleusement les droits d'auteurs et la propriété intellectuelle. Elle véhicule des valeurs mondiales alignées sur la rigueur, l'ouverture d'esprit, l'originalité, l'éthique, l'authenticité et l'empathie. Elle fait du Beau, du Vrai, du Juste et du Bien des concepts fédérateurs résonnant à travers ses différents contenus (rédactionnels et visuels). Toute ressemblance avec des contenus déjà publiés ne sera que pur hasard.



Vos réactions nous intéressent !

Un article vous interpelle et vous souhaitez réagir ! N'hésitez pas à nous contacter sur :

[**reseau.rirs.contact@gmail.com**](mailto:reseau.rirs.contact@gmail.com)

Notre rubrique "COURRIER" accueillera volontiers vos observations, vos commentaires ou vos suggestions !

Au plaisir de vous lire !



L'éducation

Une alchimie à trouver !



Quand la vie éclot, l'éducation ruisselle. Ses tenants et ses aboutissants se découvrent alors investis d'une délicate mission : accompagner le processus ! Assurément, en tant que partenaires contractants, les deux se projettent dans un idéal prometteur ; du moins le temps d'un discours progressiste ! Or, le temps passe, les paroles s'envolent ou restent et la société se retrouve régulièrement face à ses démons : le génie, les valeurs et les normes !

Entendons-nous bien : l'éducation n'est pas une affaire privée ! C'est un projet de société qui implique trois niveaux d'approches : *micro*, *méso* et *macro*. A l'image de trois roues dentées qui forment un engrenage, ces trois niveaux convoquent incontestablement l'interaction vitale de trois instances à savoir la famille, l'école et l'État. Tous les « prétendants » éligibles à un rôle tiers, constitueraient des satellites dont la force d'attraction se ressentirait différemment selon qu'il s'agisse de construits géoculturels ou de standards internationaux.

Si l'éducation devait être un enjeu sociétal, elle devrait porter aussi bien sur des objets mesurables – l'usage de tel ou de tel mode d'enseignement, de telle ou de telle technologie par exemple – que sur des conjonctures observables dans l'espace et dans le temps. Par « conjonctures », nous référons à la coïncidence diachronique ou synchronique de faits, de choix, de tendances et de phénomènes d'ordres politique, social, économique, scientifique, artistique, etc.

Au fond, il a toujours été question de « transferts » ; jusqu'à ce que le monde se transforme en un grand petit village plus ou moins accessible, en fonction de la nature des frontières et leurs degrés de perméabilité. Cette transformation n'entravera pas le déploiement des trois niveaux d'approche sus-évoqués. Elle s'articulera sur un exercice dynamique, celui de « l'hexamètre de Quintilien » ou la méthode QQQQCP : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?

Seulement, jusqu'à quel point cette « démarche qualité » se répercutera au sein de chaque niveau d'une part, et entre tous ces niveaux d'autre part ? Jusqu'à quel point elle sera convenablement investie notamment dans le repérage ou l'identification d'un ou plusieurs modèles de réussite ? Jusqu'à quel point elle permettra la résolution des problèmes hérités du passé, anticipés ou rencontrés en cours de route ?

Y réfléchir prend du temps ! Et, le temps n'empêche pas, entre-temps, les « transferts » d'informations, de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être, de savoir-vivre, de préjugés, de convictions, etc. Le pouvoir du génie créateur / destructeur, des valeurs mélioratives / péjoratives, des normes édifiantes / aliénantes, composera assurément avec toutes sortes de prédispositions.

Ainsi, à chaque phase du cycle de la vie, à chaque phase de la relation individu-collectivité, à chaque phase de bilan dans un système, le succès et l'échec seront au rendez-vous. Il faut dire que leur accueil est décisif. Car, selon les propriétés qu'on leur attribue, leur capitalisation pourrait renforcer des schémas d'actions perfectibles ou dérégler la perception de soi et d'autrui. Autrement dit, l'accueil du succès et de l'échec passera nécessairement par un ensemble de filtres cognitifs conditionnant toute résolution intelligible par l'adéquation à la culture dominante, le maintien d'un statu quo ou encore la poursuite d'un dessin « personnel ».

Plus encore, le succès et l'échec seraient inconsciemment ressentis avant d'être consciemment vécus. Selon beaucoup de spécialistes, dont Nicole Guedeney, le transfert de l'affection, de la tendresse, de l'assurance, du réconfort, de la pensée positive et de bien d'autres « compétences » dites « douces », manifesté par la figure sécurisante du parent envers l'enfant durant la grossesse, à la naissance et durant la petite enfance conditionneraient la « réciprocité » chez l'être social appelé à exister plus tard en tant que citoyen-ne accompli-e.

Le contrat du parent envers la société procède d'une pédagogie implicite, spontanée, préalable et nécessaire à l'accueil de l'école qui poursuit dans un cadre institutionnel scolaire ce que le berceau familial a déjà initié auprès du jeune apprenant.

A qui voudrait y mettre du sien, l'éducation est bel et bien un territoire commun sous la responsabilité de celles et ceux qui y vivent. Cette responsabilité à la fois morale, éthique et légale incombe tout particulièrement à des intervenant-e-s titulaires de statuts exécutifs assortis à la fois de rôles transactionnels – rôle de l'éducateur-parent, rôle de l'éducateur-enseignant, rôle de l'éducateur-coach, etc. – et

de rôles investigationnels – rôle de l'analyste-observateur, rôle de l'enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, rôle de l'ingénieur de formation, etc.

Ces rôles engagent leurs « hôtes » dans un processus pratique-recherche-pratique dont l'issue se présenterait, entre autres formes de livrables, via des communications, des études, des critiques, et en général via des contributions qui consolident la valeur ajoutée des universitaires dans le monde quel que soit leurs nationalités. Quelques-un-e-s s'expriment, dans ce 3^e numéro, sur des problématiques contextuelles formulées à la lumière d'un certain nombre de défis contraignants :

- par l'usage spontané de la technologie au quotidien ;
- par le désir de canaliser les flux de l'affect et de l'intellect ;
- par la réconciliation de la jeunesse avec le « sentiment d'efficacité personnelle »
- par la conciliation des esprits académique et entrepreneurial ;
- par le vide à combler entre la diffusion de données / de contenus et la notion de « droits d'auteur » ;

Que ces voies ouvrent des perspectives d'échange et favorisent des rencontres porteuses de synergies durables !

Par
Hicham Jirari



Notice

Diplômé de l'Université Mohammed V de Rabat, de l'Université Ibn Tofail de Kenitra et de l'Université de Montréal (Canada), Hicham Jirari est enseignant-chercheur à l'Université Hassan II de Casablanca, membre associé aux laboratoires "linguistique appliquée, communication et didactique du fle" (FLSH-Oujda) et "Littérature, Arts et Ingénierie pédagogique" (FLSH-Kenitra). Titulaire d'un doctorat national en littératures francophone et comparée, il est certifié en techniques d'expression et de communication ainsi qu'en psychologie. Ses publications couvrent outre les études littéraires, l'ingénierie pédagogique et la psychologie sociale.

4 Éditorial

L'éducation

Une alchimie à trouver !

Par Hicham Jirari

7 Éducation & TICE**L'éducation hybride post-covid, chemin pour l'innovation**

Par Nadia Bayed

10 Éducation & Recherche**L'impact des activités techno-créatives sur le sentiment d'auto-efficacité en production écrite**

Par Kaoutar El Hadi

14 Éducation et psychologie**La créativité et les émotions**

Par Mohammed Kahkahy

19 Échos de Jordanie**Les fonctions des émoticônes et pictogrammes dans la messagerie instantanée**

Par Ahmad Mousa

26 Interview avec**Pr. Nadia
Chafik**

&

**Pr. Abdelkhaleq
Jayed****36 الريادة في التربية و التكوين****الفكر المقاوطني والخطاب التربوي الجديد لمفهومي الابتكار والاختراع**

سهام لعرايش

39 القانون و تقنيات التعليم عن بعد**حقوق المؤلف في مجال التعليم عن بعد**
محمد أمهري**47-49 Appels à contribution****50-51 Membres du comité de lecture****51 C'est à lire****Note aux lectrices et aux lecteurs de la Revue du RIRS**

La Revue du Réseau Interuniversitaire pour la Recherche et la Science est fière d'accueillir des contributions proposées par des universitaires chercheur-e-s arabophones qui se sont identifié-e-s à ses valeurs. Que toutes les lectrices et les lecteurs qui ont élargi l'audience de la Revue du RIRS y trouvent un signe d'amitié et de reconnaissance qui résonne au-delà des codes linguistiques !

L'éducation hybride post-covid Chemin pour l'innovation



Par
Nadia Bayed

Le contexte exceptionnel de la pandémie du Covid-19 dans les quatre coins du monde a engendré une ruée sans précédent vers les technologies et les applications numériques, devenues un outil quasi-indispensable pour remplacer les réunions physiques. On parle aujourd'hui de souveraineté numérique définie comme « *la maîtrise de notre présent et de notre destin tels qu'ils se manifestent et s'orientent par l'usage des technologies et des réseaux informatiques* » (Bellanger, 2011). Cette numérisation généralisée a entraîné une grande lassitude, mais elle a permis à plusieurs néophytes de découvrir le caractère éminemment pratique et efficace du numérique. Plus que jamais motivés, les systèmes éducatifs, à leur tour, se sont alignés sur la voie de la digitalisation pour un enseignement/apprentissage optimal et une équité éducative. L'objectif étant la poursuite d'un idéal propre à la pédagogie : le plaisir d'enseigner et la soif de savoir.

Au Maroc, l'intégration du numérique dans l'enseignement supérieur traduit un impératif stratégique et une forte volonté institutionnelle. Elle permet d'améliorer la qualité de la formation conformément entre autres, à la Vision Stratégique 2015-2030 pour l'Education qui stipule de généraliser l'usage des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) et d'accélérer le projet phare de la création d'une université virtuelle nationale. Plus précisément, le levier 12 de ladite Vision a mis l'accent sur « *le développement d'un modèle pédagogique ouvert, diversifié, performant et novateur* » en conformité avec les grands choix sociétaux afin de passer d'une société de consommation du savoir à une société qui le produit et le diffuse.

L'usage intensif du numérique a bousculé ainsi la vie de l'étudiant et de l'enseignant et a modifié profondément la relation de l'un à l'autre. Constat renforcé par la crise du Covid-19 qui a servi de révélateur. Cette crise a illustré la grande capacité du numérique à briser l'isolement et à multiplier les

canaux de communication entre les différents acteurs pédagogiques.

Ceci étant, le numérique a permis certes d'innover en pédagogie, mais comment pouvons-nous utiliser la technologie pour repenser l'éducation ? En se référant à la socialisation virtuelle des étudiants, l'un des leviers tant vanté et recommandé est celui de l'hybridation avec contact et sans contact, en présence et à distance, selon les besoins.

■ Repenser l'éducation

La Covid-19 a mis en lumière divers problèmes relatifs à la fragilité des systèmes éducatifs et a incité maintes organisations dont l'UNESCO à recommander aux pays d'investir massivement dans l'éducation pour le monde post-Covid. Il est indéniable que l'enseignement à distance forcé s'est avéré un substitut au mode présentiel, mais il a accentué plusieurs disparités et a révélé la vétusté de la plupart des systèmes éducatifs internationaux et nationaux.

Néanmoins, le numérique a mis en œuvre des moyens de transformation des pratiques, des structures et même des cultures dans les universités, d'où l'émergence éventuelle d'un changement systémique dans lequel l'éducation passera d'une culture d'enseignement à une culture d'apprentissage. En plus d'inculquer les compétences de base, l'éducation post-Covid pourrait donner l'occasion d'apprendre à réinventer. En effet, les apprenants pourraient être habilités à apprendre par eux-mêmes de manière flexible à la fois en mode asynchrone et synchrone à leur propre rythme sans instructions ni intervention de leurs enseignants. Les formateurs auront accès à des données individualisées en temps réel sur la progression de leurs apprenants tant au niveau académique qu'émotionnel, pour qu'ils puissent concevoir de nouveaux défis et accorder un accompagnement et un soutien appropriés à chaque apprenant dans son parcours de formation.

La réflexion doit porter également sur la composante spatiale, à savoir la salle de classe classique qui sera repensée et pourra bénéficier d'une exploitation optimale de la technologie pour transformer les établissements académiques en centres d'apprentissages.

■ L'hybridation des cours

Le présentiel demeure essentiel, mais puisque tous les métiers sont destinés à être relativement numérisés, l'enseignement doit l'être également. Afin de mieux nous y préparer, un modèle d'éducation hybride est

fortement recommandé. Le dispositif hybride semble devenir le choix dominant des approches contemporaines de l'enseignement par les TIC. Afin de mener à bien la transformation du secteur de l'éducation, l'hybridation des cours et les plateformes numériques pour apprendre s'avèrent prometteuses pour améliorer l'offre pédagogique.

L'hybridation est alors, considérée comme un mélange fertile et en proportions variables de différentes modalités de formation, en présence et à distance, mais aussi entre des postures d'enseignement transmissif et des postures davantage liées à l'accompagnement de l'apprentissage. Parmi les qualités d'un tel dispositif, nous citons celle de la cohérence pédagogique, une cohérence à rechercher et à évaluer entre les objectifs, les méthodes et les outils sans oublier l'évaluation (Lebrun, 2015).

En présentiel ou à distance, les outils numériques favorisent l'interactivité et la rétroaction. Il existe plusieurs postures que les enseignants devraient adopter pour une pédagogie active, notamment la collaboration, la rétroaction, la contextualisation et l'interaction. Les enseignants doivent s'assurer que les apprenants se sentent inspirés, en sécurité, valorisés et capables d'apprendre. Le lien, la relation sociale et émotive entre enseignants et étudiants doivent être maintenus en présentiel et en distanciel.

Si la présence physique est par nature dynamique et est mouvement vers l'autre, la distance du virtuel est aussi psychologique que géographique. En effet, on est passé d'un collectif de travail physiquement réuni à une communauté d'individus connectés, isolés et éloignés les uns des autres. Il est incontestable que les apports du numérique sont considérables, mais le déploiement de la digitalisation et du télé-tout en éducation génère une transformation du savoir transmis et des comportements numériques avec toutes les frustrations qu'ils génèrent.

Pour y remédier, les classes inversées constituent un cas particulier des dispositifs hybrides, par le mélange qu'elles proposent entre activités et interactivités d'apprentissage et d'enseignement à la fois en présence et à distance (Charlier & Peraya, 2013). *A posteriori*, des théories pédagogiques aussi nombreuses que variées, ont été invoquées pour soutenir la classe inversée, mêlant le constructivisme, le socioconstructivisme, l'apprentissage par l'action, l'apprentissage actif, les théories de la motivation

autodéterminée (Bishop & Verleger, 2013) et même les *digital natives* (Roehl, Reddy & Shannon, 2013).

L'hybridation permettrait aux enseignants d'adopter la posture de tuteurs afin d'accompagner et de favoriser la compréhension des savoirs et savoir-faire en présentiel et à distance et de s'assurer que les apprenants acquièrent les compétences nécessaires et demandées conformément aux objectifs escomptés. L'exemple d'un *passeport d'apprentissage* mis en place par l'UNICEF, Microsoft et l'université de Cambridge pourrait être un concept de cursus applicable comme solution conçue pour combler l'écart de pauvreté d'apprentissage. Il s'agit en fait, d'une plateforme technologique en ligne, mobile et hors ligne permettant un apprentissage flexible et de haute qualité.

■ **Finalement**

La formation à distance n'est pas appelée à disparaître totalement puisque des dispositifs mixtes sont envisagés à l'avenir, notamment des cours hybrides, en présence et à distance. De fait, l'offre d'une formation comodale (le cours se déroulera en présence et à distance en même temps) est appelée à croître dans le contexte actuel de la pandémie puisqu'il va permettre aux étudiants de bénéficier en même temps de la même formation selon le mode et le rythme qu'ils préfèrent. Ce qui contribuerait à une approche plus inclusive et permettrait une expérience d'apprentissage riche et équivalente pour tous.

La société change et il devient fondamental de viser l'apprentissage plus que l'enseignement. Pour une meilleure ingénierie et approche pédagogique, il faut que la pédagogie change et accueille les éventuelles valeurs ajoutées du numérique. Nous nous situons dans une approche systémique et non dans une approche déterministe. En outre, ce ne sont pas les plateformes ou les nouvelles technologies qui font la qualité de l'enseignement, mais leur interprétation et leur scénarisation par les acteurs impliqués.

Après la crise sanitaire de la Covid-19 et pour renforcer l'effort de l'innovation pédagogique, il est recommandé de :

A court et à moyen termes :

- doter les établissements universitaires de moyens matériels et logistiques adéquats pour mieux accompagner le numérique ;
- favoriser le passage d'une société de consommation du savoir à une société qui le produit et le diffuse, grâce à la maîtrise des technologies numériques et au développement de la recherche

scientifique, de la culture de l'innovation et de l'excellence conformément aux termes du rapport sur la « réforme de l'enseignement supérieur, perspectives stratégiques » (Conseil Supérieur de l'Éducation, de la formation et de la recherche scientifique, 2019) ;

- repenser l'articulation entre cours présentiels et à distance par la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques de nature hybride dans l'enseignement supérieur avec une approche en « do it yourself » (DIY) car construire une formation entièrement à distance pour le moment, s'avère un processus très complexe ;

- renforcer la formation :

- 1- du corps professoral pour appréhender les différences en termes d'aspects pédagogiques inhérents à l'enseignement à distance comparé à l'enseignement en présentiel et pour maîtriser les outils technologiques nécessaires pour créer et dispenser les cours en ligne ;

- 2- du personnel technique nécessaire pour entretenir l'infrastructure technique et soutenir les enseignants dans l'utilisation des outils de création ;

- 3- des étudiants pour bien utiliser les technologies, voire le numérique. Certes, ils sont des *digital natives*, mais s'ils ont appris à regarder des vidéos et à cliquer sur « j'aime », ils ne savent pas nécessairement utiliser les technologies dans l'optique d'apprendre.

A long terme :

- définir une politique nationale du développement numérique, un plan de mise en œuvre et sa déclinaison au niveau des universités, les moyens d'investissement, les parties prenantes à mobiliser, l'organisation à instaurer et la réglementation à pourvoir. L'objectif est de placer le numérique au cœur de la grande transformation universitaire pour pallier à leurs déficits et les rendre plus attractives en terme de qualité de leur formation, d'innovation, de gouvernance et de transparence ;

- consigner ladite politique dans un cadre législatif approprié pour que le numérique soit un moyen d'intensification de la dynamique de transformation des universités. La mise en œuvre réussie d'une telle politique peut se faire via le concours du Fonds du Service Universel des télécommunications (Rapport 2019).

Références bibliographiques

Bellanger P. (2014). La souveraineté numérique. Paris : Stock.

Bergmann J., & Sams, A. (2014). *La classe inversée*. Québec : Les éditions Reynald Goulet INC.

Bishop, J. L. & Verleger, M. A. (2013). The Flipped Classroom : A Survey of the Research. 120th American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition, 30, 1-18. [En ligne].

Consulté le 01/07/2021. URL :

[https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2331235](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2331235)

Charlier, B. & Peraya, D. (2013). "Les dispositifs de formation hybrides au supérieur". In D. Berthiaume & N. Rege Colet (Eds). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Peter Lang.

Cherif S., & Gekiere G. (2017). *Enseigner autrement avec le numérique*. Paris : Dunod.

Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (2016). *Pour une école de l'équité de la qualité et de la promotion, vision stratégique de la réforme 2015-2030*.

Dumont A., & Berthiaume D. (2016). *La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Internationale De L'Éducation. "L'éducation Post-COVID-19, Une Priorité Pour L'UNESCO." Dernière mise à jour : 21 octobre 2020. [En ligne]. Consulté le 20/06/2021. URL :

<https://www.ei-ie.org/fr/detail/16991/1%E2%80%99%C3%A9ducation-post-covid-19-une-priorit%C3%A9-pour-1%E2%80%99unesco>

Lebrun, M. & Lecoq J. (2015). *Classes inversées. Enseigner et apprendre à l'endroit*. Poitiers : Canopé.

Roehl, A., Reddy, S.L. & Shannon, G.J. (2013). The Flipped Classroom : An Opportunity to Engage Millennial Students through Active Learning Strategies. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 105(2), 44-49. [En ligne]. Consulté le 01/07/2021. URL : <https://www.learntechlib.org/p/154467>

Tricot A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Retz : Mythes et réalités.

Notice



Par
Bayed Nadia

Nadia Bayed est enseignante-chercheuse affiliée à l'École Nationale Supérieure d'Arts et Métiers (ENSAM) de l'Université Mohammed V de Rabat. Conjuguant dans sa recherche-action sciences du langage, didactique du français et communication, elle est membre du laboratoire « langues, littératures et communication ». L'ensemble de ses publications portent sur les pratiques innovantes dans le processus enseignement/apprentissage. Actuellement, elle travaille sur les TICE (Technologies d'Information et de Communication pour l'Enseignement) et plus particulièrement sur leur investissement dans la pédagogie inversée. Son expérimentation de la classe inversée au profit de ses élèves-ingénieurs vise à normaliser de nouvelles approches dans l'enseignement/apprentissage de la langue française et des techniques d'expression et de communication.

L'impact des activités techno-créatives sur le sentiment d'auto-efficacité en production écrite

Un projet de thèse, une vision



Par
**Kaoutar
El Hadi**

Depuis plusieurs années au Maroc, on se préoccupe de la qualité de l'écrit en français chez les élèves au primaire et au secondaire. Enseignants, inspecteurs, responsables de l'éducation et parents, tous expriment leur déception à ce propos. Rachid Arraichi (2002) souligne, dans une recherche sur les productions écrites en français, que les élèves éprouvent de grandes difficultés au niveau de la maîtrise de la langue, de la compétence scripturale, de la structuration du texte et de l'autonomie des idées et du style. Dans le même ordre d'idées, l'Association Marocaine des Enseignants de Français (AMEF, 2010) affirme que la production écrite constitue pour les élèves un véritable calvaire. Les élèves n'éprouvent aucun plaisir à écrire ni à apprendre à écrire et se sentent angoissés à rédiger le verdict de leur échec.

S'il s'agit, comme je le soutiens, de la peur de l'échec, quelles activités d'écriture permettraient-elles alors de dominer cette peur et d'aborder l'écrit en éprouvant du plaisir et non de la souffrance ?

Les nouvelles approches de l'écriture sont centrées autant sur les besoins que sur les difficultés des élèves et font place à la créativité, à l'autonomie et aux aspects collaboratifs dans l'activité d'écriture. De plus, elles motivent, par le biais de supports et d'activités susceptibles de donner envie d'écrire et de susciter autant que possible l'intérêt des jeunes pour l'écriture (Vincent, 2002 ; Barré De-Miniac, 2002, 1996).

La complexité de l'activité scripturale émane du fait que de nombreux processus - cognitifs et métacognitifs - entrent en jeu quand un élève doit produire un texte écrit (Piolat, 2004). En effet, le processus d'écriture se distingue par l'association de quatre sous-compétences : la planification, la rédaction, la réécriture et la révision (Groupe DIEPE, 1995).

Il faut une forte motivation pour qu'un élève s'engage dans une tâche scripturale. Cette motivation se construit tout au long de sa vie scolaire à partir de ses succès et de ses échecs scolaires (Hidi, 2007 ; Weiner, 2003 ; Dweck, 1986). Ces recherches sur la motivation scripturale ont ainsi démontré que plus la tâche intéresse l'élève, plus la motivation scripturale de ce dernier augmente.

Bandura (2003), Wigfield et Eccles (2002b) ont affirmé l'existence de quatre grands domaines de construits de la motivation en écriture. Premièrement, le domaine des motifs et des raisons poussant un élève à s'engager ou non dans une activité, en relation avec ses besoins et avec la valeur et l'intérêt accordés à la tâche. Il s'agit là d'une motivation orientée vers des buts. Par exemple, il se peut qu'un élève se fixe différents buts en fonction de son intérêt pour la tâche scripturale : un but de maîtrise, un but de performance ou un but d'évitement.

Deuxièmement, il y a le domaine de construit qui se rapporte à l'intérêt accordé à la tâche d'écriture, à la mobilisation et à l'usage de stratégies cognitives et métacognitives. Il faut que l'élève croie que le recours à ces stratégies va l'aider dans la réalisation de la tâche pour qu'il veuille les utiliser. Des chercheurs dans les champs de la motivation et de l'apprentissage de l'écrit (Troia et al., 2013 ; Hidi, Berndorff et Ainley, 2002 ; Pajares, 2003) ont démontré que ces deux domaines de variables sont étroitement reliés et qu'ils sont les états qui soutiennent la motivation.

Le troisième construit se rapporte aux contributions causales du succès ou d'échec dans une tâche. L'élève peut alors s'attribuer la cause de son succès en écriture ou attribuer son succès ou son échec à des facteurs extérieurs tels la nature de la tâche, l'aide de son enseignant... ces attributions causales peuvent être fixes. Autrement dit, l'élève pense qu'il ne peut pas progresser ou évoluer, ou qu'il peut s'améliorer en dépit de ses difficultés en écriture.

Le quatrième et dernier domaine de construits se rapporte à la perception de l'élève de sa propre compétence à l'écrit face à la tâche scripturale qui lui est proposée : c'est le sentiment d'efficacité personnelle (SEP). C'est ce sentiment d'efficacité personnelle à l'écrit des élèves qui fera l'objet de cet article à travers un projet d'écriture et multimédia intitulé « Produire un conte » conduit au sein du

collège Ahmed Belyamani situé à Sala Al Jadida auprès d'un public d'élèves âgés entre 11 et 13 ans admis en première année.

Selon Bandura (2003), « *l'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités* ». En se référant à cet auteur, on peut définir le sentiment d'efficacité personnelle à l'écrit comme étant l'évaluation de la compétence à exécuter la tâche scripturale assignée. Sa recherche a établi que le SEP est l'un des construits de la motivation le plus difficile à modifier ou à renforcer chez l'élève. Cependant, Troia (2009, 2007) avance qu'il existe des mesures que les enseignants peuvent prendre pour faire évoluer ou maintenir le SEP chez leurs élèves. Ils doivent s'assurer de proposer des tâches représentant un défi suffisamment réalisable pour les élèves, de fournir l'aide et l'étayage nécessaires à la réalisation de la tâche scripturale, de modéliser la résolution de difficultés liées à la tâche scripturale et de partager des rétroactions amélioratives.

Selon Grégoire, Bracewell & Laferrière (1996), l'emploi des TICE motive les élèves et favorise leur créativité. En fait, les élèves sont attirés par les outils multimédias pour leur dimension ludique et vu qu'elles offrent des possibilités d'apprentissage diverses. Du côté de l'enseignant, le multimédia lui offre les moyens de mettre en œuvre une pédagogie de plus en plus diversifiée.

L'exemple de Scratch renforce ce postulat. Ce logiciel de programmation a été conçu pour des utilisateurs ayant peu ou pas d'expérience en programmation. Il leur permet d'apprendre à programmer d'une manière ludique et facile. En plus, la programmation y est simple car il suffit de déplacer des blocs pour écrire son code.

Le langage Scratch est développé depuis 2003 par le laboratoire Lifelong Kindergarten (traduit par « A la maternelle toute la vie ! ») du Massachusetts Institute of Technology (MIT) dans la ville de Boston, aux Etats-Unis. Il a pour but d'apprendre à programmer, en particulier aux enfants, en créant d'intéressants projets multimédias (des animations, des jeux, des dessins...). Chacun progresse dans son apprentissage à partir de ses essais et de ses erreurs.

Scratch utilise une interface graphique que le MIT a créée en s'appuyant sur de nombreux travaux de recherche en informatique éducative façonnée par les théories constructionnistes de l'apprentissage. Ces théories mettent en avant la programmation en tant que vecteur d'idées puissantes et intéressantes grâce à un apprentissage actif.

Avant d'aborder le projet d'écriture, quelques séances d'initiation m'ont permise de familiariser les élèves avec le logiciel Scratch et la programmation. Ils ont été invités aussi à la lecture de quelques contes marocains et étrangers (version numérique) qui sont courts, faciles et motivants. Les élèves s'en sont inspirés plus tard pour la réalisation de leurs propres projets.

Le projet d'écriture intitulé « Produire un conte » s'est déroulé en 8 séances réparties sur 4 semaines (Cf. tableau 1). Le travail s'est fait sur l'application Scratch hors ligne. Les élèves accèdent à l'application et commencent le travail tout en suivant et respectant les consignes assignées dans le scénario planifié¹.

S	Séance 1	Séance 2
1	-Elaborer le canevas d'écriture d'un conte	-Rédiger le début d'un conte
2	-Rédiger un portrait valorisant	-Rédiger un portrait dévalorisant
3	-Rédiger une suite d'actions	-Insérer un dialogue dans une suite d'actions
4	-Rédiger la fin du conte	-Rédiger une morale pour le conte

Tableau 1 : Aperçu des séances 1 et 2 déroulées sur 4 semaines (S)

Notre échantillon est représenté par 45 élèves. Sur 45 élèves ayant répondu au questionnaire, 26 sont des filles et 19 sont des garçons, ce qui équivaut à un pourcentage de 58% de filles et 42% de garçons. L'aspect quantitatif repose ainsi sur un questionnaire qui m'a permis de recueillir des données permettant de mesurer le SEP des apprenants en production écrite.

La méthodologie de Bandura implique de réaliser d'abord une analyse détaillée de l'activité par rapport à laquelle le SEP de l'individu sera mesuré de manière à repérer tous les aspects qu'il convient de maîtriser pour réaliser cette tâche. S'agissant de la production écrite, quatre compétences nous semblent plus

¹ Le scénario pédagogique conçu décrit la planification du dispositif et présente toutes les activités d'apprentissage afin d'encadrer les apprentissages des élèves

avant, pendant et après l'activité avec mise en situation, ressources et grilles d'auto-évaluation.

particulièrement adaptées pour interroger des élèves sur leur SEP en ce domaine d'apprentissage : la compréhension de la consigne, le développement des idées, la structuration des idées et la rédaction du texte.

Chemin faisant, j'ai utilisé un outil comportant des items formulés sous forme de questions par rapport auxquelles les élèves répondants se positionnent de 1 à 9, selon qu'ils ont le sentiment ou non d'être efficaces au regard de la tâche mentionnée par l'item. Mes résultats ont été établis sur la base du *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

produire un texte.	un	6,64	1,11	5	9
-Je suis capable de trouver des idées.	suis de	6,16	1,09	4	8
-Je suis capable de structurer mes idées.	suis de	6,07	1,19	4	8
-Je suis capable de développer mes idées.	suis de				

■ Sentiment d'efficacité personnelle (pré-test)

Le tableau 1 montre que, de manière générale, les élèves de notre échantillon ne se sentent pas capables ($M \approx 2$, sur l'échelle de Likert allant jusqu'à 9). Par conséquent, leur sentiment d'efficacité personnelle est bas.

■ Sentiment d'efficacité personnelle (post test)

Le tableau suivant démontre que la moyenne des variables mesurant le SEP de l'écrit dans le post test a augmenté ($M \approx 6$)

Variable	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
-Je suis capable de comprendre la consigne.	5,93	1,47	3	9
-Je ne suis pas stressé lorsque je dois	6,38	1,19	3	9

Variable	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
-Je suis capable de comprendre la consigne.	2,96	1,74	1	7
-Je ne suis pas stressé lorsque je dois produire un texte.	2,56	1,50	1	7
-Je suis capable de trouver des idées.	2,60	1,27	1	6
-Je suis capable de structurer mes idées.	2,24	1,07	1	5
-Je suis capable de développer mes idées.	2,07	1,14	1	5

Les résultats ci-dessus montrent que l'effet des activités techno-créatives sur le SEP est néanmoins notable. En effet, les élèves ayant participé au projet voient leur SEP à l'écrit évoluer. Ceci est plutôt encourageant et confirme que les élèves développent leur confiance en leurs capacités grâce à ce dispositif intégrant des activités techno-ludiques. Ainsi, ces différentes activités déployées ont permis aux élèves de mobiliser de connaissances en français (lexique, grammaire, conjugaison). La possibilité de contextualiser l'apprentissage des savoirs dans des situations concrètes semble avoir déclenché une envie d'écrire, en plus de l'intérêt porté à la discussion autour du thème, du choix des personnages...et l'entraide.

La production des élèves ne s'est pas limitée à un simple accompagnement écrit des arrières-plans sélectionnés pour illustrer leur conte, ils ont rédigé des passages correspondant chacun à une étape du schéma narratif et des dialogues. Enregistrer des messages pour faire parler les personnages a permis aux élèves de s'entendre en parlant français. Ceci a fait en sorte qu'ils enregistrent leurs répliques à plusieurs reprises faisant attention à bien prononcer les mots, s'entraînant ainsi en production orale.

Références bibliographiques

- Arraichi R. (2002). « Environnement sociolinguistique et enseignement/apprentissage du français au Maroc ». Thèse de doctorat national. Rabat : Faculté des lettres.
- Bandura A. (2003). « Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle » (Trad. par Lecomte, P.) De Boeck Université.
- Briquet-Duhazé S., Ouellet, C. et Lavoie, N. (2015). « Progrès en lecture-écriture chez les élèves du primaire au post-secondaire ». Paris : L'Harmattan.
- Grégoire R., R. Bracewell & Laferrière T. (1996). « L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire ». Revue documentaire. Rescol/ Schoolnet. Ottawa.

Piolat A. (2004). « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail », Linx [En ligne], 51 | mis en ligne le 28 janvier 2011, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/linx/174> ; DOI : 10.4000/linx.174

Schunk D. H. (1991). « Self-efficacy and academic motivation ». *Educational Psychologist*, 26, 207-231.

Notice



Par
**Kaoutar
El Hadi**

Kaoutar EL Hadi est Professeure de français au cycle secondaire collégial depuis 2014. Titulaire d'un master en "Sciences du Langage et Didactique", elle prépare présentement son Doctorat National à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de l'Université Ibn Tofail (Kenitra). Ayant bénéficié en 2018 de la formation à distance impartie au projet RESET-Francophone (RELève Scientifique, Education et Technologies), elle prépare une thèse sur l'impact de l'intégration des activités techno-créatives sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle chez les collégiens.



Source URL : <http://www.mcinet.gov.ma/fr/>

EXTRAITS

La présentation de ces extraits traduit le soutien citoyen du RIRS aux efforts d'information et de sensibilisation consentis par le Royaume du Maroc et ses partenaires dans la lutte contre la COVID-19.



1

Privilégier le travail à domicile pour tous les postes qui le permettent mais aussi pour les personnes vulnérables tout en respectant la réglementation en vigueur en matière de santé sécurité au travail, relative au travail à domicile. La liste des personnes vulnérables au risque de contamination doit être arrêtée par le médecin du travail

2

Eviter les regroupements et rassemblements de personnes :

- Fermer les locaux destinés au repos, à la prière ainsi que les salles d'allaitement et les crèches ;
- Eviter, autant que possible, les réunions et formations ;
- Privilégier l'utilisation des outils numériques de réunion ou de formation à distance, y compris dans les locaux de l'entreprise.
- Si toutefois de tels regroupements s'avéreraient nécessaires, les règles ci-après doivent être respectées :
 - Limiter la présence au strict nécessaire,
 - Réduire la durée de ces rencontres ;
 - Aérer les lieux de ces rencontres (avant, pendant et après),
 - Prévoir des listes de présence de tous les participants avec leurs adresses et numéros de téléphones.

3

limiter au maximum la co-activité

4

Eviter l'échange de documents en papier et privilégier l'échange électronique et prévoir un traitement des documents en papier ne pouvant être dématérialisés ;

5

Eviter l'échange de documents en papier et privilégier l'échange électronique

6

Maintenir les règles de port des EPI selon la nature du poste de travail



La créativité et les émotions Vers une auto-éducation Pleinement assumée



Par
**Mohammed
Kahkahy**

Est-on plus créatif quand on est en bonne humeur, ou quand notre moral est au bas ? Des peintres travaillent souvent en écoutant leurs morceaux préférés qui stimulent leurs émotions et partant leurs inspirations. Par contre certains écrivains sont inspirés par le malheur qui s'abat sur eux : la mort d'un proche, la fin d'une relation amoureuse, l'expérience de l'incarcération. Il n'est pas inutile de rappeler que Victor Hugo, a écrit toute une section des *Contemplations* suite au décès de sa fille Léopoldine noyée, qu'Apollinaire s'est beaucoup inspiré de ses échecs amoureux à tel point qu'on l'a surnommé *Le Mal aimé*. Cela met l'émotion au cœur du processus créatif qui constitue aujourd'hui l'objet de la psychologie de la créativité. Celle-ci a pour vocation de réfléchir sur l'acte créatif en intégrant ses caractéristiques, ses composantes et ingrédients, ses conditions, son processus et ses étapes.

Force est de souligner que les émotions connaissent une belle fortune après des siècles de négligence. A l'âge classique dominé par le cogito cartésien, elles étaient perçues comme un obstacle qu'il faut dépasser pour penser sainement, autrement dit rationnellement, seule voie pour discerner le vrai du faux. *L'honnête homme* érigé en modèle social est celui qui réussit à triompher de ses passions. Manifester ses émotions, surtout celles bruyantes peut être perçu comme le symptôme d'un désordre mental.

La montée de la psychologie cognitive, positive, humaniste a pu réhabiliter les émotions, devenues pièce maîtresse dans l'équilibre. La santé mentale de l'homme ne peut faire l'économie de la réconciliation entre l'homme et ses ressentis, leur reconnaissance, et leur intégration dans le raisonnement, les prises de décision, les résolutions de problème. Les recherches de d'Amos Travesky et Daniel Kahneman qui ouvrent de nouvelles perspectives démontrent que le raisonnement

objectif est inefficace et que l'homme a tendance à utiliser des heuristiques plutôt que des algorithmes.

Considérée avant comme un don mystique (on l'a ou on ne l'a pas), elle est actuellement envisagée comme une compétence qui s'enseigne et qui se cultive par la pratique, la maîtrise de son processus. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre, notre réflexion sur l'articulation entre la créativité et l'émotion. Des recherches en psychologie cognitive, neuropsychologie mettent en évidence dans quelle mesure les potentialités créatives sont inhibées ou encouragées en rapport avec les états émotionnels.

■ Qu'entend-on par « créativité » ?

Il est difficile de dégager un consensus des multiples définitions proposées. Chacune définition correspond à un paradigme différent. Retenons celle de Lubart pour qui la créativité est « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (Lubart, 2003). Arrêtons-nous sur des mots clefs. La nouveauté s'oppose à ce qui est déjà là. Par contre « adaptée » renvoie à l'utilité du produit au contexte dans lequel elle se manifeste.

Il faut toutefois se garder de restreindre la créativité à l'art ou à la littérature. Elle déborde, en fait, vers d'autres dimensions pour embrasser l'entreprise, la décoration, le bricolage, la couture, la cuisine, l'architecture, le foyer... Elle se traduit par un certain nombre de traits comme la fluidité, la flexibilité et la pensée divergente.

■ Les émotions

L'émotion est ce qui, d'un point de vue étymologique, « met en mouvement » qui pousse vers l'action (Bloch et Wartburg, 1986). C'est une réaction physiologique (sudation, battement de cœur, palpitation), un comportement (fuite ou d'approche.) et une cognition qui va permettre d'évaluer le stimulus. Même si l'émotion est de brève durée, on a mis en évidence une cognition certaine qui analyse la situation, même de manière inconsciente. Cette idée centraliste venue dans le sillage du « tournant cognitif » des années 60, du siècle passé, s'oppose à la thèse périphériste d'un William James pour qui les émotions consistent en sensations corporelles causées par nos mouvements et réactions physiologiques. C'est un état du corps avant d'être une perception dans le cerveau. Cela se confirme dans des expressions avec « peur dans le ventre ».

On distingue les émotions de base (la peur, la colère, la tristesse, la joie), émotions que nous ressentons très tôt dans la vie, dont la l'expression ne requiert sans doute plus qu'un mécanisme préprogrammé, jamesien et secondaires « dont le mécanisme a été élaboré progressivement en prenant pour base les émotions de l'âge précoce » (Damasio, 1995).

Rappelons que la psychologie a coutume de distinguer trois cerveaux, reptilien, limbique et le cortex. Si le premier contient les réflexes archaïques de survie et le dernier le lieu des fonctions exécutives, on a tendance de lier le cerveau limbique à l'affectivité. Il serait le centre qui a pour fonction de réguler nos émotions. Cependant les avancées en neuroscience ont mis en évidence l'activation de plusieurs cortex pendant un vécu émotionnel. Ce qui récuse toute explication réductrice d'une prétendue spécificité du cerveau limbique. En fait, chaque émotion intègre un large réseau cérébral.

Par ailleurs, les émotions assument plusieurs tâches. Les neurosciences et neuropsychologies ont renouvelé l'idée évolutionniste selon laquelle les émotions jouent un rôle adaptatif. Elles sont également fortement impliquées dans un certain nombre de fonctions cognitives, dans les opérations supérieures comme la pensée, la résolution des problèmes, le raisonnement, la mémoire. Les recherches ont montré leurs rôles actifs dans le processus créatif.

Après avoir abordé chaque notion à part, il est légitime de penser l'articulation des deux. S'il est aisé de concevoir la relation entre l'émotion et la musique ou la poésie lyrique (on peut travailler en écoutant un morceau musical), il est toutefois assez délicat d'envisager comment la créativité intervient dans la pratique des mathématiques alors qu'on a tendance à croire que la résolution de problèmes, proche de de la créativité se base principalement sur l'intelligence logico-mathématique. Plusieurs orientations existent. Celle d'abord qui estime qu'on est créatif quand des émotions positives sont de la partie. D'autres en revanche, tendent à dire que la valence négative inspire mieux.

■ Les émotions positives boostent la créativité

Certaines recherches en psychologie ont mis en évidence un effet facilitateur des états émotionnels sur les performances créatives ; Isen est la première à avoir étudié et théorisé l'idée selon laquelle les performances créatives seraient favorisées par des états émotionnels positifs. Elle soutient et développe la thèse selon laquelle seules les émotions positives sont capables d'inspirer et de faciliter la créativité. Elle a provoqué des

expériences de la tâche des bougies et le test des associations lointaines. Les deux tests sont précédés par un contact visuel avec des séquences vidéo extraites de films de *western* (élément positif) ou avec des séquences filmiques relatives aux mathématiques (stimulant neutre). Un autre groupe témoin s'attèle à la tâche sans aucune transition ni induction aucune. Les résultats sont plus qu'éloquents : le groupe, au contact de l'induction positive, produit plus de résultats que le groupe au contact avec le stimulant neutre.

Alice M. Isen (1999) explique cela en faisant intervenir des mécanismes cognitifs. Le stimulant positif favorise aussi bien l'attention que la perception. La première devient sensible à toutes les dimensions du problème. Elle s'appuie également sur les données physiologiques. La sécrétion de la dopamine est plus importante en présence d'une émotion positive. D'autre part, la joie désactive les mécanismes de l'inhibition cognitive qui pourrait alourdir la génération et le flux des idées. Une personne dans un état émotionnel positif de joie est mieux connectée à sa mémoire où se trouvent plus d'idées positives que négatives. Cela nous donne une idée sur le cadre qu'il faut préparer pour les étudiants pour qu'ils soient plus créatifs. L'intimidation à laquelle recourent certains enseignants aura tendance à les démotiver. D'où cette tendance au décrochage scolaire dans les écoles traditionnelles.

La psychologie positive adhère dans ce sens, surtout la théorie optimale de Mihaly Csikszentmihalyi (1990) auteur de la notion de *flow*, une sensation agréable que ressent un sportif, un artiste lorsqu'il s's'absorbe dans un exercice ou un travail. C'est une émotion agréable caractérisée par une absorption totale, une attention imperturbable, une très forte concentration, un sentiment de beauté, un oubli de soi. Il écrit :

« Dans le but de rendre compte de leur expérience intime, j'ai développé la théorie de l'expérience optimale qui correspond à l'état dans lequel se trouvent ceux qui sont fortement engagés dans une activité pour elle-même ; ce qu'ils éprouvent alors est si agréable et si intense qu'ils veulent le revivre à tout prix et pour le simple plaisir que produit l'activité elle-même et rien d'autre. »

L'émotion positive ne se trouve pas uniquement en amont du processus créatif mais il l'accompagne aussi. Le créateur éprouve une certaine euphorie dans l'accomplissement d'un ouvrage qui le passionne. Toutefois, il faut se garder d'exclure la souffrance. Parcourir des kilomètres sur son vélo, arpenter une colline, écrire un ouvrage sont des activités éprouvantes qui exigent beaucoup d'effort, sinon n'importe qui peut les effectuer même sans expertise. Toutefois, et malgré cette souffrance, le plaisir escompté et la réalisation de soi qu'offre ce travail, font de cette activité autotélique un travail enchantant.

Bien sûr, les conséquences de la persistance sont importantes à commencer par l'acquisition d'une expertise. En effet, une personne qui trouve du plaisir à accomplir une tâche à tel point de s'oublier finit par la maîtriser. Barbara Fredrickson, psychologue américaine abonde dans le même sens. Elle a élaboré une approche théorique appelé le modèle « EXPANSION ET CONSTRUCTION » (Reed, Hu et Tugade, 2017), selon laquelle les émotions positives participent efficacement à l'élargissement de la perception et de l'attention, chose qui ne peut qu'impacter agréablement la créativité :

« Cette théorie explique la façon selon laquelle les émotions positives favorisent un élargissement du répertoire pensée-action (ouverture de l'attention, par exemple), ce qui a pour effet de construire de nouvelles ressources sur les plans de la pensée, des décisions et de l'action. »

Pour la chercheuse américaine, la répétition de ces activités génératrices d'émotion augmente l'expertise, condition essentielle de la créativité. Elle a provoqué une expérience qui ressemble à celle d'Isen. Des images sont présentées à des participants. Ceux qui ont eu droit à une expérience positive étaient plus attentifs à un plus grand nombre d'éléments figurants sur l'image que ceux qui avaient été exposés à des émotions négatives ou neutres.

■ Les émotions négatives facilitent mieux la créativité

D'autres recherches vont dans un autre sens, défendant plutôt l'idée que ce sont plutôt les émotions négatives qui favorisent la création. Citons comme exemple les théories de Kaufmann et Vosburg qui articulent la créativité aux émotions négatives. Les deux chercheurs

s'inscrivent dans le crédo du « calibrage cognitif » de Schwarz, qui veut que les émotions impactent le traitement de l'information et le fonctionnement cognitif. Pour Kaufmann, dans un état émotionnel positif l'individu possède un critère de satisfaction moins élevé par rapport à un état émotionnel négatif. Une situation sans contrainte n'impose pas beaucoup d'effort, en revanche dans un état de contrainte et d'urgence stressante, l'écolier déploie tous ses efforts pour relever le défi. A l'approche des examens, par exemple, les étudiants multiplient leurs efforts, passant des nuits blanches pour atteindre leurs objectifs alors que quand il s'agit d'un exercice non noté, ils peuvent présenter un travail vite bâclé puisque le critère de satisfaction n'est pas assez élevé.

Par la suite, les deux chercheurs nuanceront leurs propos en introduisant les réponses « optimisantes » produites dans des situations de contraintes et « des réponses satisfaisantes » mises en situation lorsqu'ils sont libres de toutes contraintes. Cela permet d'expliquer pourquoi des artistes en herbe, dans des situations de compétition, produisent des exploits meilleurs que lorsqu'ils se produisent face à leurs publics habituels.

Nous pouvons déduire que les émotions, qu'elles soient de valence positive ou négative, constituent des stimulants à la créativité. Et dans les deux cas, il existe bien un rapport avec la motivation. L'état émotionnel positif peut focaliser des énergies parce que l'acte créatif est potentiellement un moyen d'évacuer une énergie émotionnelle dans un travail productif. Il peut également faciliter la pensée divergente, et l'acceptation d'idées souvent rejetées comme « délirantes ». D'autre part, être conscient que notre action puisse débloquer une situation stressante pourra constituer en elle-même une grande motivation.

■ Les troubles émotionnels et la créativité

Par ailleurs, les potentialités créatives ont été corrélées à des déséquilibres émotionnels de types dépressif, bipolaire ou schizophrénique. Il est facile de dénombrer un certain nombre de créateurs et savants parmi des personnes affectées par psychopathologies. Antonin Artaud, Hemingway, Woolf, Van Gogh, Goya, Berlioz...

La bipolarité se démarque par un déséquilibre thymique, une éruption émotionnelle liée à la joie et à l'euphorie. Le maniaque (ou à moindre degré l'hypomaniaque) est doté d'une richesse au niveau des ressentis, une fluidité des idées, une jubilation à

toute épreuve qui confortent trouvent leurs comptes dans la créativité puisque des émotions positives comme elle a été vu plus haut permettent une meilleure concentration, une meilleure connexion des neurones, boostée par une forte sécrétion de la dopamine. D'autre part la fluidité cognitive, ingrédient familier dans le tableau clinique du bipolaire, est un atout qui l'aide à générer plus d'idées et de solutions. Ainsi, il n'est pas loin de la pensée divergente, pilier principal de la créativité. Il n'est pas loin non plus de la pensée janussienne : l'instabilité de son humeur lui permet de percevoir les objets tantôt en noir tantôt en couleur impliquant un changement de catégorie pour analyser le monde. La créativité a été également associée à la souffrance. Rupture consommée entre le public et le poète, peine inspirée d'une passion incurable, douleur de séparation ont de tout temps constitué des topos qui ont alimenté la poésie lyrique, les confessions, la musique.

« Nul n'a jamais écrit ou peint, sculpté, modelé, construit, inventé que pour sortir de l'enfer. » écrit Antonin Artaud atteint de schizophrénie.

Le romantisme n'a-t-il pas exalté la mélancolie comme énergie créatrice. Le créateur a été assimilé à une figure prométhéenne qui doit souffrir pour pouvoir créer.

« Honte au penseur qui se mutile
Et s'en va, chanteur inutile,
Par la porte de la cité ! »

Chante Victor Hugo dans le poème intitulé « Fonction du poète » extrait de « *Les rayons et Les ombres* ». Grâce à ce malheur/destin du poète, la création est possible. L'œuvre tente pour ainsi dire de rétablir un équilibre, accomplir la voie vers une résilience. La création constitue un pont pour aller vers des émotions positives. La théorie freudienne envisage la création comme une sublimation des pulsions sexuelles, sublimation artistique /esthétique socialement valorisée. Elle est pour ainsi dire la voie sublimée vers la résilience.

Allant au-delà des dichotomies, la créativité se trouve à la croisée entre le désordre des émotions et les règles de la technique. Ce qu'exprime Nietzsche quand il avance sa théorie sur l'art tragique résultante de la rencontre entre le désordre et le chaos, attributs

de Dionysius et la symétrie, le calme, liés à l'art apollonien.

Ainsi, la créativité est tributaire des émotions à valence aussi bien négative que positive. Il va sans dire qu'un pédagogue soucieux de développer l'esprit créatif chez ses apprenants doit s'intéresser au côté émotionnel de ses apprenants. Aspect très négligé dans notre école qui s'intéresse principalement à la transmission du savoir et à la mémorisation. Il va sans dire qu'il serait non éthique et inhumain de prétendre booster la créativité en leur inoculant des émotions négatives. Or, les méthodes traditionnelles basées sur la punition particulièrement corporelle génèrent ce qu'on appelle « la maltraitance émotionnelle » qu'on peut définir de la manière suivante (Junier, 2018) :

« Est maltraitant sur le plan émotionnel tout comportement qui vient isoler l'enfant, le priver de liberté, le rabaisser, le ridiculiser, le punir, lui imposer une pression, le critiquer, l'humilier, lui faire honte, le terroriser. »

Un enfant qui subit des insultes et des punitions corporelles finit par perdre l'estime de soi et la confiance en lui-même. Il lui sera partant difficile de s'épanouir et d'oser des idées inhabituelles, nouvelles. La crainte produit souvent des enfants peureux soumis, et conformistes, l'antithèse du profil d'un créateur.

Pour restituer aux émotions la place qui leur revient, il faudrait à prime abord favoriser une éducation qui prend en compte le facteur affectif. Les enfants doivent être initiés à reconnaître, nommer, accepter et réguler leurs émotions aussi bien agréables que désagréables. Par ailleurs, il faut travailler à stimuler les émotions à valence positive, en créant un cadre agréable, y introduire l'art, la musique, la peinture qui stimulent et enrichissent les émotions, voie principale de la créativité. Le rapport de respect, de confiance entre l'encadrant et l'élève impacte les potentialités créatives de l'enfant.

Références bibliographiques

Bloch O., Von Wartburg W. (1986). *Dictionnaire étymologique de la langue française*. Paris : PUF.

Csikszentmihalyi M. (1990). *Vivre la psychologie du bonheur*. Robert Lafont : Pocket.

Damasio A. R. (1995). *L'erreur de Descartes*. Paris : Odile Jacob.

Lubart T., Mouchiroud C., Tordjman S., Zenasni F. (2015). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin, 2^e Edition.

Reed, B., Hu, S. & Tugade, M. M. (2017). « Émotions positives et résilience : effets des émotions positives sur le bien-être physique et psychologique ». *Revue québécoise de psychologie*, 38(2), 5-19. <https://doi.org/10.7202/1040768ar>

Junier H. (2018). « Chap 7. Qu'appelle-t-on la maltraitance émotionnelle ? », dans : *Guide pratique pour les pros de la petite enfance. 38 fiches pour affronter toutes les situations*, sous la direction de Junier Héloïse. Paris : Dunod, « Petite enfance ». 44-46.

Notice



Par
**Mohammed
Kahkahy**

Mohammed Kahkahy est enseignant-chercheur à l'université Hassan II de Casablanca. Il est titulaire d'une agrégation en langue française et d'un doctorat en littérature française et comparée obtenue à Bordeaux Michel de Montaigne III. Son intérêt pour les sciences sociales l'a poussé à préparer une licence en psychologie. Sa recherche est axée sur toutes sortes de problématiques liées à l'identité, l'altérité, la diversité et le cosmopolitisme. Ayant un engouement pour les récits dans ses différentes manifestations, il a été sollicité comme lecteur et scénariste avec *Ali 'n Production* de Nabil AYOUCHE et comme *consultant script doctor* avec le producteur et cinéaste ZAÏRI Khalid dans « Journal intime » de Mohammed Charif Tribak (2019), « Duel » d'Elisabeth Mabiala (2018).




Source URL : <http://www.mcinet.gov.ma/fr/>

EXTRAITS



LES GESTES BARRIÈRES

 L'employeur doit vérifier que les fournitures générales nécessaires au respect des consignes sanitaires sont disponibles en quantité suffisante, avant et pendant les interventions et Consulter le service médical du travail et le comité de sécurité et d'hygiène pour le choix des produits appropriés et le contenu des messages de sensibilisation conformément aux mesures de précaution recommandées par les autorités sanitaire pour lutter contre la propagation du COVID-19.

- 1** Mettre en œuvre les mesures de distanciation physique :
 - Ne pas se serrer les mains ou embrasser pour se saluer et éviter les accolades ;
 - Distance physique d'au moins 1 mètre entre 2 personnes.
- 2** Se laver régulièrement les mains à l'eau et au savon ou avec une solution hydro-alcoolique ;
- 3** Porter un masque adapté et le changer fréquemment selon son type ;
- 4** Porter des équipements de protection adaptés au risque selon le poste de travail (gants, visière, lunettes...) ;
- 5** Eviter de se toucher le visage en particulier le nez et la bouche ;
- 6** Tousser et éternuer dans le coude ou dans un mouchoir en papier jetable et le jeter dans une poubelle fermée ;
- 7** Rester à domicile en cas de symptômes évocateurs du COVID-19 (toux, difficultés respiratoires, fièvre, etc.) et informer l'employeur en cas de symptômes évocateurs ou en cas de contact avec un cas confirmé.

Emoticônes et pictogrammes Leurs fonctions dans la messagerie instantanée



Par
Ahmad Mousa

La communication est un phénomène qui, bien que partagé par pratiquement tous les êtres vivants, a été développée plus minutieusement par l'espèce humaine. La communication pourrait être définie comme un contact interpersonnel, une interaction sociale, une association ou des rapports qui se créent, se développent et se maintiennent ou disparaissent lors de tout échange (Fontanille, 2011 :55). Bien que cette explication générale en expose le principe de base, la communication entre Homme-Homme se définit plus précisément comme la transmission ou l'échange d'information, du savoir ou/des idées par des moyens d'expression orale, écrite, ou par un médium électronique (McKenna & Bargh, 2000). De ce fait, il existe un consensus général sur le fait que ce qui est communiqué est non seulement significatif, mais le médium par lequel l'on communique occupe une place importante dans les travaux traitant cette question (Coltier et al., 2009). La manière de communication inclut des caractéristiques verbales, comme par exemple la prosodie, l'intonation, le ton, etc., mais aussi des caractéristiques non verbales comme la mimique, la kinésique, le rythme respiratoire, les apparences extérieures et bien d'autres. La mimique et les informations non verbales pourraient être transmises quand les participants se communiquent *in situ*. Toutefois, à l'ère actuelle, beaucoup d'interactions humaines se réalisent *via* l'Internet.

L'émergence et l'utilisation très répandue des *smartphones* et des tablettes ont contribué au développement de l'interaction virtuelle, en fournissant aux gens diverses applications de messagerie instantanée, telles que *Facebook Messenger*, *Imessage* ou *WhatsApp*. Ces applications permettent aux utilisateurs d'échanger des messages, à la fois rapides et synchrones (Binachi, 2008). De plus, il y a une autre caractéristique qui distingue ces messages de la messagerie traditionnelle (SMS) : l'immense abondance des émoticônes et des

pictogrammes qui sont disponibles gratuitement pour les utilisateurs (Marcocchia et Gauducheau, 2007).

Il semble que les chercheurs s'accordent sur le fait que les émoticônes peuvent être considérées comme un substitut des expressions faciales (Derks et al., 2008 ; Luor, 2010 ; Jibril & Abdullah, 2013). Mais comme il y a beaucoup plus de pictogrammes que ceux représentant simplement des visages différents, on peut avancer que les émoticônes et les pictogrammes, utilisés sur WhatsApp, sont allés bien au-delà des fonctions compensatoires qui leur étaient attribuées, et remplissent désormais des fonctions plus complexes. Cet article examine comment les émoticônes ont été jusque-là conceptualisés, et comment cette conceptualisation subit, d'ores et déjà, un processus de changement. Dans un premier temps, et dans l'objectif de clarifier le contexte, la notion de la communication médiée par l'ordinateur (CMO) sera précisée. L'accent sera d'abord mis sur la messagerie instantanée comme médium de communication, tout en nous servant de la messagerie WhatsApp comme exemple.

Par la suite, les hypothèses centrales rencontrées jusqu'à présent dans les travaux traitant les fonctions des émoticônes et pictogrammes dans le contexte de la communication médiée par l'ordinateur seront analysées et discutées. Ensuite, l'accent se déplacera vers la situation actuelle des émoticônes et pictogrammes sur WhatsApp. En nous appuyant sur des observations générales et sur un corpus des conversations, l'utilisation des émoticônes et des pictogrammes sera discutée. Finalement, les résultats de nos observations et analyses seront fusionnés pour arriver à un compte-rendu plus élaboré de leurs fonctions.

■ La Communication Médiée par Ordinateur

La communication médiée par l'ordinateur pourrait être définie comme l'interaction Homme-Homme basée principalement sur des textes. Cette médiation serait médiée par des ordinateurs connectés *via* un réseau ou par des téléphones mobiles (Herring, 2007). Comme mentionné dans l'introduction, beaucoup de communications ont lieu *via* plusieurs médiums. L'usage croissant des e-mails, du chat ou des réseaux sociaux et la messagerie instantanée, tout cela représente des formes de la communication médiée par l'ordinateur. Elle se définit comme une communication informatique en tête-à-tête et quasi synchrone (Bradner, 2000).

Pour utiliser telle ou telle application de la messagerie instantanée, l'utilisateur choisit un de ses contacts et tape des messages après ouverture d'une fenêtre de discussion. Cette dernière ne serait visible que par les participants à cet échange et uniquement accessible à eux. Toutefois, plusieurs applications de messagerie instantanée donnent la possibilité de converser avec plusieurs personnes en même temps. Pour que ces conversations fonctionnent correctement, chaque participant doit s'équiper d'un téléphone mobile ayant une connexion Internet, sans oublier que les deux partenaires doivent avoir installé l'application *via* laquelle l'échange a lieu. Actuellement, l'on peut échanger des messages écrits et/ou enregistrés, des vidéos, etc.

WhatsApp

Une des applications les plus populaires, WhatsApp est une messagerie instantanée qui permet aux utilisateurs de communiquer et d'échanger des messages écrits et/ou multimédia. L'appellation serait dérivée de la fusion de l'expression familière *What's up?* (Quoi de neuf) et de l'abréviation du mot *application*. Cette combinaison explique l'intention du lanceur de l'application qui serait de créer une application d'une messagerie rapide *via* laquelle les gens racontent leurs journées sans délai. Comme dans le cas des messageries instantanées, l'utilisateur de WhatsApp a besoin d'un téléphone mobile *smart* et d'une connexion Internet. Après avoir installé cette application, il doit créer un compte et le personnaliser. L'interaction n'est possible que si les participants ont préalablement échangé leurs numéros de téléphone. WhatsApp donne à l'utilisateur l'opportunité de publier des informations sociales pour personnaliser davantage son compte. De plus, on pourrait créer un nom d'utilisateur qui diffère de celui qu'on a dans la vie réelle, télécharger une image de profil et ajouter un message d'état. En outre, les autres utilisateurs peuvent voir quand leurs amis sont en ligne, quand ils tapent et quand ces derniers ont consulté l'application (Church & Oliveira, 2013).

Les émoticônes dans la CMO

Le terme (émoticône), qui est une abréviation de *emotion-icon*, fait référence à des signes graphiques, comme un ☺, qui accompagnent souvent une communication textuelle médiée par l'ordinateur (Dresner & Herring, 2010). Comme la technologie évolue, les émoticônes ne sont plus uniquement composées de combinaisons de signes graphiques comme ☺ ou ;-). Qu'il s'agisse de messagerie

électronique ou de messagerie instantanée, la plupart des applications offrent un large éventail de petites images fixes et colorées que l'utilisateur peut attacher à sa conversation (Halté, 2011). Une caractéristique spécifique de la communication médiée par l'ordinateur, c'est que cette dernière est basée principalement sur des échanges écrits. Dès lors, il y a un manque d'indices non verbaux. Outre la partie verbale du message, une façon de donner une expression à nos pensées passerait par l'utilisation des émoticônes (Derks et al., 2008).

En effet, la CMO manque de la plupart des informations non verbales, comme des expressions faciales ou autre langage corporel qui servent à décoder correctement un message lors d'une interaction face-à-face. Quand on envoie un message *via* Internet, beaucoup de significations originales seraient perdues ou mal comprises ; cela est dû à l'absence des indices non verbaux non transmis dans un médium virtuel (Derks et al., 2008). Donc, on pourrait déduire que les chercheurs semblent être d'accord sur le fait que le rôle de l'information non verbale dans toute communication face-à-face serait de fournir des connaissances supplémentaires qui servent à réguler l'interaction humaine (Tossell et al., 2011 ; Anscombe et Tamba, 2013 ; Blakemore, 2002). Les émoticônes servent ainsi de substituts à l'absence des expressions faciales (Ekman & Friesen, 1969 ; Lee & Wagner, 2002 ; Derks et al., 2008 ; Jibril & Abdullah, 2013). Ils sont considérés comme des fournisseurs socio-émotionnels dans la CMO.



Figure 1 : Émoticônes choisies sur WhatsApp

Il a été soutenu que les émoticônes ont la capacité de souligner le contenu du message textuel et pourraient être utilisés pour clarifier les sentiments de soi, mais aussi pour adoucir un ton négatif et de réguler l'interaction, comme lorsqu'on sourit ou fronce les sourcils dans la vie réelle (Derks et al., 2008). De plus, les émoticônes seraient utilisés plus consciemment qu'un comportement non verbal réel, qui implique plus de contrôle sur le message que l'on transmet (*Ibid.*). Cela semble redondant de mentionner que les expressions faciales sont liées aux émotions. Comme nos émotions changent inconsciemment, les expressions faciales sont susceptibles de changer sans intention. Toutefois, toute utilisation, changement et/ou modification de telle ou telle émoticône, lors d'une communication virtuelle, se réalisent intentionnellement. Comme les participants ne se voient ni s'écouent, ils doivent signaler leurs humeurs autrement. Ceci est réalisé en insérant volontairement des émoticônes à des endroits spécifiques (Behague, 2008).

Alors, puisque les émoticônes doivent être choisis délibérément, l'expéditeur peut fortement influencer la façon dont le destinataire décodera le message. Ce processus est également renforcé par l'aptitude du cerveau qui traite les éléments visuels 60 000 fois plus rapidement qu'un texte écrit. Alors que les éléments picturaux sont traités instantanément, les chaînes de texte sont décodées chronologiquement, nécessitant un délai supplémentaire pour le traitement (Jibril & Abdullah, 2013).

On pourrait donc dire que, se basant sur ces analyses, une fois que le destinataire aperçoit l'émoticône, cela donne le ton sous-jacent à l'ensemble du message. Pour conclure, les chercheurs semblent jusqu'à présent s'être mis d'accord sur le fait que les utilisateurs de la CMO emploient les émoticônes comme des substituts aux indices non verbaux. L'utilisation des émoticônes peut améliorer des aspects spécifiques du message, le clarifier ou y ajouter un ton supplémentaire. Étant donné que la sélection et le positionnement de tel ou tel émoticône sont faits consciemment et intentionnellement par l'expéditeur, on pourrait dire que ce dernier a plus de contrôle sur l'interprétation du message que dans la communication face-à-face. Il reste à discuter la fonction des pictogrammes qui ne ressemblent manifestement pas à des expressions faciales, mais sont plutôt des choses comme des animaux, des drapeaux nationaux, de la nourriture, etc.

Les pictogrammes dans la CMO

Une des caractéristiques principales de l'application WhatsApp, est l'abondance de petites images fixes et colorées représentant des choses variées, et qui sont librement disponibles pour chaque utilisateur. Comme mentionné, les émoticônes et les pictogrammes occupent une place importante dans nos échanges virtuels. Les pictogrammes sont définis comme des éléments picturaux désignant des images qui sont, par définition, exclues de l'autre catégorie *émoticône* (Derks et al., 2008).



Figure 2 : Pictogrammes choisis sur WhatsApp

D'après Jibril et Abdullah, les émoticônes ne sont plus uniquement composés de caractères du clavier, mais se sont développées en petites images qui ressemblent davantage à des visages humains. Au fil du temps, une nécessité d'avoir plus d'indices non verbaux dans la CMO est née. Les pictogrammes ont vu le jour dans l'objectif de donner plus d'indices non verbaux à nos échanges (Jibril & Abdullah, 2013).

Au total, WhatsApp fournit 889 pictogrammes, qui sont divisés en cinq catégories. Ces dernières n'étant pas titrées de mots mais uniquement d'images, nous essayerons de proposer des titres pour plus de clarté. La première catégorie *Visage et Corps*, inclut 189 émoticônes et pictogrammes, dont 58 sont en fait destinés à ressembler à un visage humain avec plusieurs expressions faciales. Les 131 pictogrammes restants montrent des images liées, comme par exemple des visages de différents groupes d'âges, des visages de chats montrant des expressions, des signes de la main, des vêtements et différentes variations du cœur. La deuxième grande catégorie *Divers*, contient 230 divers pictogrammes. Bien qu'il y en ait pour différents événements festifs ou types de nourriture, la catégorie contient également des signes picturaux ressemblant à des formes de sport, d'autres activités de loisirs, des choses qui peuvent être trouvées dans un bureau ou des articles divers liés à la vie quotidienne. Dans la troisième catégorie *Nature*, il y a 116 pictogrammes qui désignent des animaux, des plantes, les phases de la lune et des conditions météorologiques. La quatrième catégorie, *Trafic et Drapeaux*, comprend 147 pictogrammes qui rassemblent différents types de maisons ou institutions, des formes variées du transport en commun et les drapeaux d'environ 56 pays. Dans la cinquième catégorie, *Symboles*, on trouve 207 pictogrammes. Ces derniers représentent des icônes simples comme des nombres et des flèches de direction, des caractères asiatiques, des icônes publiques, des symboles de signes d'étoile et des horloges montrant des moments différents de la journée. De ce qui précède, on conclut que l'utilisateur de WhatsApp pourra choisir, à partir d'une gamme extrêmement vaste d'émoticônes et de pictogrammes, le symbole ou l'image qui correspond au contenu de son message et qui sert à le clarifier.

Les émoticônes et les pictogrammes dans la messagerie instantanée WhatsApp

Beaucoup d'utilisateurs de messagerie instantanée ont recours aux émoticônes et pictogrammes, notamment lors des conversations *via* la CMO. D'après les recherches que nous avons analysées *supra*, on pourrait donc supposer que l'usage de ces images et représentations a pour objectif de supplanter les expressions faciales absentes. Néanmoins, plusieurs arguments peuvent réfuter ces affirmations établies par des chercheurs, du fait que ces e-outils remplissent des fonctions beaucoup plus significatives dans la CMO (Dürscheid et Frick, 2014).

Initialement, il faut noter que sur 889 pictogrammes et émoticônes que l'on retrouve sur WhatsApp, il y en a 831 qui désignent autre chose que des expressions faciales. D'après les cinq catégories que nous avons classées dans la section précédente, on pourrait déduire que ces photos, utilisées sur WhatsApp, peuvent représenter d'autres choses que de simples visages humains qui expriment des sentiments et des émotions. Le fait que WhatsApp fournisse ce nombre d'émoticônes et de pictogrammes différents révèle clairement que les développeurs de l'application supposent et attendent des utilisateurs qu'ils utilisent les images à des fins diverses en plus de visualiser leurs écrans faciaux actuels. Ces fins diverses, ces fonctions plus sophistiquées, seront analysées et vérifiées à l'aide d'un corpus de conversations sur WhatsApp, que nous avons collectées auprès d'un groupe d'étudiants au département des langues modernes, à l'université de Petra. Pour respecter l'anonymat, nous avons effacé les noms des participants. D'abord, les émoticônes et pictogrammes peuvent servir de commentaire d'accompagnement. Ce rôle peut être exécuté par les émoticônes et pictogrammes de manière similaire, comme illustré dans les figures 3 et 4.



Figure 3 : Émoticônes comme commentaire



Figure 4 : Pictogrammes comme commentaire

Bien que les émoticônes et pictogrammes utilisés dans les conversations ne montrent pas nécessairement les affichages faciaux réels au moment de l'envoi ou de la réception du message, ils remplissent toutefois un rôle particulier en tant que commentaire. Tandis que le premier émoticône inséré dans la figure 3 dépeint un moment de choc dû à la nouvelle annoncée par le premier participant (la sortie du nouvel album de Céline Dion sur YouTube), on s'aperçoit de l'insertion, dans la réplique numéro 4, des visages qui expriment l'agacement et de la colère. De plus, on notera que les émoticônes ne sont pas insérés une fois, mais plusieurs fois. Cela sert à renforcer une signification supplémentaire qui est ajoutée à la partie textuelle du message.

Dans la figure numéro 4, les pictogrammes remplissent le même rôle : à savoir commenter le contenu textuel de manière visuelle. Dans la réplique numéro 6, l'utilisateur ajoute un pictogramme ressemblant à un pouce vers le bas, dans le but de donner un sens supplémentaire - la déception - à son message. Dans le même message, et pour montrer au destinataire le changement de son état d'âme, a recours au pictogramme (pouce vers le haut). Ce pictogramme vient juste après avoir obtenu une bonne note à l'examen de Français. Dans la réplique

suivante, des mains qui applaudissent sont utilisées. Ce pictogramme servirait à commenter et à renforcer la signification du mot « Bravo » qu'on retrouve dans le texte. Donc, on notera que les pictogrammes jouent quasiment le même rôle que les émoticônes. Tous les deux peuvent fonctionner en tant que commentaire ajouté au contenu textuel du message. La répétition de telle ou telle émoticône ou pictogramme renforce l'effet que l'on veut donner à son message.

Dürscheid et Frick soutiennent deuxièmement que les pictogrammes remplissent souvent des fonctions illustratives (Dürscheid & Frick, 2014). D'après eux, en fonction du contenu du message textuel et de l'aspect qu'on cherche à illustrer, ce rôle peut être également joué par les émoticônes, bien que les pictogrammes semblent être beaucoup plus utilisés que les émoticônes. La fonction d'illustration diffère de la fonction de commentaire, car dans le cas d'illustration, une signification supplémentaire n'est pas liée au texte. Les pictogrammes illustratifs ne remplissent pas nécessairement une fonction essentielle car ils ne visualisent généralement que le même contenu du texte, comme on peut le voir dans les exemples ci-dessous.



Figure 5 : Pictogrammes comme illustration

Suite à nos observations et analyses de notre corpus de conversations, nous nous sommes rendu compte que les pictogrammes ont des fonctions beaucoup

plus complexes. Ces derniers peuvent remplacer des éléments verbaux, des mots entiers tels que des noms et des verbes et même des phrases entières.



Figure 6 : Pictogrammes comme mots



Figure 7 : Pictogrammes comme phrases

Dans la figure numéro 6, les personnes qui échangent des messages sur WhatsApp ont intégré des pictogrammes qui représentent et remplacent des mots. Dans la première réplique, on notera que le pictogramme inséré (une image d'une femme enceinte) a remplacé le mot (enceinte). Les deux autres pictogrammes utilisés dans la réponse du participant représentent un bébé et une femme portant un nourrisson. Les pictogrammes employés dans la figure numéro 7 remplacent des phrases entières. Il faut noter que les deux participants, d'après leurs témoignages, ont l'habitude de remplacer des phrases entières par des pictogrammes. Cette insertion serait pour réduire le temps d'écriture sur leur smartphone. L'icône du parapluie représente la phrase « il pleut ? ». La représentation faite par l'icône d'un soleil et des

nuages est employée comme substitut pour une phrase complète « C'est ensoleillé mais nuageux ». Les deux icônes suivantes (un t-shirt et un manteau) peuvent être traduites comme « donc, je mets un t-shirt ou un manteau ? ». Et les deux derniers pictogrammes sont censés remplacer la phrase « non, prends un manteau parce qu'il y a du vent ».

En guise de conclusion, nous pouvons dire que les fonctions que nous avons analysées représentent la variété croissante des rôles assignés aux émoticônes et pictogrammes et vont bien au-delà de la simple fonction compensatoire proposée par les chercheurs. Pour rendre ces fonctions plus compréhensibles et les placer en contexte actuel, nous avons pu analyser un corpus de conversations sur la messagerie instantanée WhatsApp. Comme les exemples de ce corpus offrent de nouvelles facettes à cette discussion et qu'ils enrichissent les données antérieures des chercheurs, on peut affirmer qu'ils ont servi à démontrer dans quelle mesure l'approche théorique des émoticônes dans l'ordinateur peut être considérée comme un processus de changement. En accord avec les progrès technologiques dans divers domaines, les petites images qui sont incorporées dans presque tous les programmes de messagerie sont arrivées à un point où elles remplissent des fonctions qui n'étaient pas auparavant imaginables par les chercheurs dans le domaine de la CMO. Étant donné que cet article ne fournit que des informations sous un angle particulier et que le progrès technologique ne s'arrêtera pas dans un avenir prévisible, il y a davantage de recherches à mener dans ce domaine.

Références bibliographiques

- Anscombe J.-C. et Tamba I. (2013). « Autour du concept d'intensification ». *Langue française*, 177 : 3-8. Paris : Armand Colin.
- Béhague D. (2008). *Analyse multimodale de l'émotion dans un discours convaincant*. Paris : Université Paris 8.
- Bianchi L. (2008). « De la mobilité des téléphones et de la langue ». *Le Tigre*, 21 : 54-58. Paris : Pressatilis.
- Blakemore D. (2002). *Relevance and linguistic meaning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bradner E. (2000). « Interaction and Outer-action : Instant Messenger in Action ». CSCW'00:79-88. [En ligne], consulté le 05/01/2021. URL : <http://www.carstensorenson.com/download/NardiEtAl2000.pdf>.
- Church K., and de Oliveira R. (2013). « What's up with WhatsApp ? Comparing Mobile Instant Messaging Behaviors with Traditional SMS ». *Mobile HCI 2013 – Collaboration and Communication* : 352-361. [En ligne], consulté le 20/12/2019. URL : http://www.ic.unicamp.br/~oliveira/doc/MHCI2013_Whats-up-with-whatsapp.pdf

Colletta J.-M., and Tcherkassof A. (2003). *Les émotions, Cognition, langage et développement*. Sprimont : Mardaga.

Coltier D., Dendale P., Brabanter Ph. de. (2009). La notion de « prise en charge » en linguistique. *Langue française*, 162 : 3-27. Paris : Armand Colin.

Cosnier J. (1996). Les gestes du dialogue, la communication non verbale. *Le dialogue, Psychologie de la motivation*, 21 : 129-138. Lyon : Chronique sociale.

Derks D., Arjan E.R. B., Von Grumbkow J. (2008). « Emoticons and Online Message Interpretation ». *Social Science Computer Review* : 379-388.

Dresner E., Herring S. (2010). « Functions of the nonverbal » in CMC : Emoticons and illocutionary force. *Communication Theory*, 20 : 249-268. Munich : Thomas Hanitzch.

Dürscheid Ch., Frick K. (2014). *Neue Kommunikationspraktiken, neue Fragen ? WhatsApp auf dem Vormarsch* [PowerPoint Slides]. [En ligne], consulté le 21/12/2020. URL : <http://www.ds.uzh.ch/Linguistik/personen.php?detail=333&get=svarchive=2014&show=lehrstuhl&lehrstuhl=d%FCr>

Ekman P., Friesen W. (1981). « The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding ». In : A. Kendon et al. (Eds.), *Nonverbal Communication, Interaction, and Gesture : Selections from SEMIOTICA*. Berlin : Walter de Gruyter, pp. 57-105.

Fontanille J. (2011). *Corps et sens*. Paris : PUF.

Halté P. (2011). « Formules interjectives et identité linguistique des internautes : différents usages pour différentes langues ? » In : P. Marillaud et R. Gauthier (dirs.), *Actes du colloque international « CALS 2011 : Traduire... interpréter »*. Toulouse : CALS/CPST, pp. 415-427.

Herring S. (2007). « A Faceted Classification Scheme for Computer-Mediated Discourse ». *Language@Internet*, 4, 1-37. [En ligne], consulté le 02/11/2020. URL : <http://www.languageatinter.net.org/articles/2007/761>

Jibril T.-A., Abdullah M.-H. (2013). « Relevance of Emoticons in Computer-Mediated Communication Contexts : An Overview ». *Asian Social Science*, 9.4 : 201-207.

Lee V., Wagner H. (2002). « The Effect of Social Presence on the Facial and Verbal Expression of Emotion and the Interrelationships among Emotion Components ». *Journal of Nonverbal Behavior*, 26.1 : 3-25.

Luor T. (2010). « The Effect of Emoticon in Simplex and Complex Task-Oriented Communication : An Empirical Study of Instant Messaging ». *Computers in Human Behavior*, 26 : 889-895.

Marcoccia M., Gauducheau N. (2007). Le rôle des smileys dans la production et l'interprétation des messages électroniques. *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes* : 279-295. Paris : L'Harmattan.

McKenna K., Bargh J. (2000). « Plan 9 From Cyberspace : The Implications of the Internet for Personality and Social Psychology ». *Personality and Social Psychology Review*, 4 : 57-75.

Tossell Ch., Kortum Ph., Shepard C., Barg-Walkow L., Rahmati A., Zhong L. (2011). A Longitudinal Study of Emoticon Usage in Text Messaging from Smartphones. *Computers in Human Behavior*, 28 : 659-663.

Notice

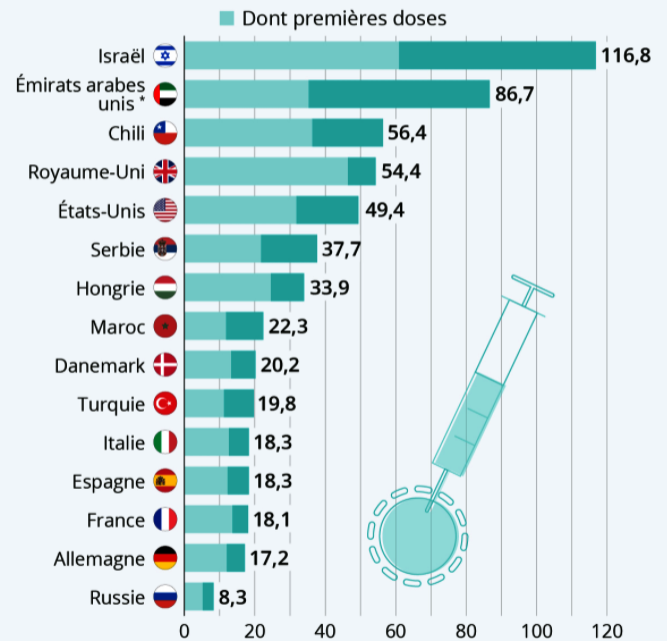


Ahmad Mousa

Ahmad MOUSA est un enseignant-chercheur jordanien, et Professeur-Associé (HDR) au département des langues modernes à l'Université de Petra d'Amman (JORDANIE). Il a obtenu son doctorat dans le domaine des sciences du langage-linguistique française de l'université de Lorraine-France. Il a publié plusieurs articles dans les domaines de la didactique des langues, la cyber anthropologie et les technologies de l'information et de la communication.

Covid-19 : où le taux de vaccination est le plus élevé ?

Nombre total de doses de vaccin anti-Covid-19 administrées pour 100 habitants, en date du 3-4 avril 2021



* Premières doses aux EAU en date du 23 février (dernière donnée disponible). Sources : Our World in Data, autorités sanitaires





**Pr. Nadia
Chafik**

&



**Pr. Abdelkhaleq
Javed**

L'éducation à l'université marocaine Quand l'intelligence, la compétence et la gouvernance font bon ménage !

Propos recueillis par Hicham Jirari

Si le Beau, le Vrai, le Bien et le Juste devaient être les ingrédients d'une formule magique, leur alchimie devrait animer des femmes et des hommes à l'image de Nadia Chafik et Abdelkhaleq Javed. Deux Professeur-e-s de l'Enseignement Supérieur, deux auteur-e-s, deux intellectuel-l-e-l-s, deux gestionnaires, deux lumières qui rayonnent au quotidien autant par leurs paroles que par leurs actes.

Professeure Chafik, Professeur Javed

Si, votre vocation, vos études littéraires, vos écritures, vos responsabilités vous rapprochent tant, la Revue du RIRS est fière de réduire davantage les distances entre vos univers à la fois ressemblants et différents. En tant que facteurs adjuvants au développement durable, vous justifiez d'expériences riches en apprentissages et en réussites. Vous connaissez très bien les systèmes éducatifs marocain, français et nord-américain. Vous êtes membres de plusieurs instances nationales et internationales dont la reconnaissance ne culmine qu'avec l'exemplarité de votre exercice professionnel, surtout en temps de crises.

Et en parlant de crises, la COVID-19 est le nom donné à la pandémie qui a paralysé le monde entier. Le Maroc, comme beaucoup de pays, a dû redéfinir les règles de vie en société en un temps record. Nous

sommes en 2021, à nouveau en liberté, toutes tranches d'âges confondues, enclin-e-s à faire preuve d'autoréflexivité vis-à-vis de l'avenir et surtout de la jeunesse à laquelle incomberaient de lourdes responsabilités à posteriori. Le secteur de l'éducation et de l'enseignement en a pâti au point qu'il est devenu une affaire de cohabitation, de partage et de territoires au sein du foyer familial. L'expérience des études à distance et du rétablissement progressif du présentiel, demeure étroitement liée au confort ou à l'inconfort éprouvés par le public étudiant. Selon vous **Professeure N. Chafik**, les études littéraires telles que vous les dispensez, ont-elles permis de prioriser les valeurs humanistes chez un public apprenant habitué depuis des années à composer avec des valeurs utilitaristes ? Et quelle est la pertinence d'intégrer les études littéraires dans une faculté dédiée à l'édification des sciences de l'éducation ?

« Si vous le permettez, Professeur Jirari, je tiens à vous remercier ainsi que le Professeur Samira Bahoum, de m'avoir invitée à participer à ce nouveau numéro de la Revue Interuniversitaire pour la Recherche et la Science.

Je traiterai simultanément les questions 1 et 2 auxquelles j'apporterai des réponses corrélatives, non sans quelques digressions qui embrasseraient la perspective d'ensemble, très large, que vous esquissez. Fréquemment posées aux enseignants de littérature, j'y réponds partiellement dans la revue de la Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE), *Attadriss*². Au détour d'une présentation de stratégies innovantes qui, au niveau du supérieur, seraient susceptibles de contribuer à la (re)mise à niveau linguistique et à une (re)structuration de la pensée fondée sur une (re)considération de l'éducation, en général, j'y énonce au moyen d'un article les fonctions « utilitaristes » des études littéraires, justement. Pour soutenir mon raisonnement, j'ai pris sciemment comme support l'enseignement de la littérature, francophone en l'occurrence, que le développement personnel et les prestations technologiques facilitent et enrichissent. J'ai anticipé ainsi quant à la priorisation « des valeurs humanistes » chez un « public apprenant habitué depuis des années à composer avec des « valeurs utilitaristes », de même que sur celle des *soft skills* et, plus ou moins, sur celle des supports numériques. Je m'appuierai ici essentiellement sur mon expérience en tant que membre de l'équipe

²« La lecture de la différence : une voie innovante vers la mise à niveau linguistique et la formation de la pensée. Cas de la littérature

francophone », *Attadriss* n°9/10, Faculté des Sciences de l'Éducation, Rabat, 2018, pp.99-119.

pédagogique de la filière Licence *Études françaises* et du Master *Francophonie : Politique linguistique et éducative* (éventuellement, en devenir : *Études francophones : Éducation et Interculturalité*) que je coordonne actuellement à la FSE, faculté à accès régulé, rappelons-le, où l'effectif réduit contribue à des conditions de travail plutôt favorables. Dans le contexte pandémique l'équipe n'aurait pu accomplir sa mission sans trois clés : les valeurs humanistes, celles-ci immuables, les *soft skills* et le numérique, aux propriétés mouvantes.

Bien que l'enseignement en présentiel accordent « aux valeurs humanistes » tout leur sens et me conforte plus que jamais dans la transmission de leur utilité et dans la mission d'enseignant (de littérature), celui à distance n'enlève rien à la constance de leur portée si, du côté de l'apprenant, il dispose des conditions optimales pour une diffusion massive et une réception équitable. Mais écartons-nous pour le moment de la polémique présentiel/distanciel, du recours aux supports numériques, qui relèvent d'un autre débat. Je réserverai ma réponse consacrée aux *soft skills* à la question 3, et m'arrêterai sur les « valeurs humanistes » que véhiculent les « études littéraires », au cœur de la question.

Il faut d'abord le rappeler, les « valeurs humanistes » vont de pair avec les « études littéraires », elles en sont indissociables. Ensuite, pourquoi encore départir les études littéraires de leurs « valeurs utilitaristes » ? Situation pandémique ou non, ne sont-elles pas « utilitaristes », au sens premier du terme ? Si, bien sûr, par le sens premier on entend les cautions du « bonheur » collectif : « outil », « pratique », « adaptation » et « efficacité ». Or à ma connaissance, comme toutes les études, elles présentent ces qualités. Comme elles, elles évoluent et sont adaptables aux facteurs temps et espace. Depuis l'Histoire et l'Antiquité, elles sont « utilitaristes » et, pour ceux qui en sont les spécialistes, elles n'ont jamais cessé de l'être. La littérature est aussi, et à la fois, pour ne pas dire exclusivement, un outil didactique et un support pédagogique indispensables aux enseignements qui soutiennent l'éducation. Lorsque le mot est employé au sens large, on parle même d'une « littérature scientifique », médicale, pharmaceutique, etc. C'est

sur la littérature, mythes, légendes et épopées, que les Anciens³, tous confondus, Amazighs Arabes, Égyptiens, Grecs, Perses, et Romains ont fondé les valeurs humanistes, bâti les soubassements de l'éducation. L'Histoire, arbitre souverain, en a montré l'heureux résultat à travers le monde. Les études littéraires étant le socle de l'éducation, les médiatrices nécessaires à la socialisation, elles sont indéniablement un dispositif pédagogique, c'est là toute la pertinence de leur intégration dans une faculté des sciences de l'éducation. Plus proches de nous, des recherches d'envergure, des théories et leurs mises en pratique⁴, montrent la place médiane des *œuvres* dans le socioconstructivisme⁵, parmi lesquelles l'œuvre littéraire combien importante. La littérature (orale et écrite) accompagne l'apprenant dès ses balbutiements (berceuses, contes, comptines), l'initie au langage (réfèrent/référent), le forme à l'argumentation dans son parcours scolaire et académique, lui sert de garde-fous, l'enrichit bien au-delà, dans sa vie d'adulte. Cela, le public apprenant l'a compris, peut-être davantage dans le contexte pandémique ; contexte lors duquel les plus chanceux ont eu le loisir de lire et, tous, sans exclusion, celui de réfléchir profondément à l'humanité. Elle lui aura été salutaire, tout au moins instructive et divertissante, sinon une échappatoire à la dépression, aux relations familiales pouvant être compliquées.

Face aux études purement scientifiques que l'on encense à outrance, souvent à leur détriment, alors qu'elles en sont les accompagnatrices et le moyen de diffusion, les études littéraires ont apporté la preuve de leur efficacité et de leur pérennité, elles n'ont jamais disparu, ni décliné. Si elles étaient amenées à disparaître, n'y a-t-il pas longtemps qu'elles auraient dû l'être ? Je fais allusion aux sciences applicables, plus fonctionnellement utilitaristes, à l'industrie, à l'aéronautique, à la robotique, etc., face auxquelles la littérature paraît bien futile, en effet, et contre lesquelles elle céderait, a-t-on longtemps cru. À la moindre découverte, à chaque tournant d'une nouvelle ère, on la dit menacée, en danger, or elle traverse les siècles, non par hasard, mais parce qu'elle est la sauvegarde de la science, plus encore, elle est la mémoire collective. Aujourd'hui foisonnent les écrits en tous genres sur la Covid-19,

³Pour ne citer que ceux-là : *L'âne d'or ou les métamorphoses* du philosophe numide du II^e siècle Afulay (Apulée), *L'Odyssée* de Homère, *Les Mille et une nuits*, recueil anonyme de contes populaires d'origine persane, indienne et arabe, traduit par Antoine Galland.

⁴Alain Baubion-Broye, Violette Hajjar et Philippe Malrieu, « Le rôle des œuvres dans la socialisation de l'enfant et de l'adolescent », in *La*

socialisation de l'enfance à l'adolescence (collectif sous la direction de Hanna Malewska-Peyre et Pierre Tap), Paris, PUF, 1991.

⁵Suzanne Richard, *Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires au secondaire*, Thèse de doctorat en Didactique, Québec, Université Laval, 2004.

articles médicaux, journalistiques, fictions, etc., qui demain préserveront les traces humaines de l'année 2019 et de ses retombées, jusqu'à l'éternité. La littérature est le témoignage d'une époque, la connaissance du monde, celle de l'Homme et de son évolution, la connaissance de soi et de *l'autre* sans laquelle la socialisation et la cohabitation seraient impossibles. Si par contre par « valeurs utilitaristes » il faut entendre « sciences exactes » au sens strict, ou « sciences moins exactes, mais dans l'air du temps », j'avancerais qu'en plus de leur fonction-mémoire, les études littéraires participent, dans une certaine mesure, au progrès et aux sciences qu'elles escortent dans leurs avancées. Quand Zola écrivait *Les Rougon-Macquart*⁶, gigantesque fresque sociale, la psychanalyse n'était pas officiellement reconnue, ni établie comme une discipline à part entière, et on était loin encore de la découverte de l'ADN. Pourtant Zola, romancier, homme de lettres, en était aussi le précurseur, son œuvre *naturaliste* en présentait en tous cas tous les prémices. L'écrivain a introduit dans la littérature la méthode expérimentale de Claude Bernard. Il a consacré une étude littéraire aux pulsions et aux effets de l'hérédité chez les membres d'une même famille, des personnages de « fiction », certes, mais inspirés de personnes réelles qu'il a longuement observées dans les franges de la société, les coronas et les bas-fonds parisiens. Il est donc légitime d'affirmer que les études littéraires ne permettent pas de « prioriser » les « valeurs humanistes » sporadiquement, par intermittence, ou relativement à une période ou à une situation, celles-ci en sont la priorité inhérente et permanente. Après, il reste la question du choix, celui des supports pédagogiques à en extraire, à adapter adéquatement à l'apprentissage.

L'équipe du master s'est interrogée, par ailleurs, sur un curieux phénomène qu'elle constate chaque année durant le déroulement des concours des filières dont le programme comprend des modules littéraires : le nombre croissant des candidats détenteurs d'un baccalauréat scientifique avec mention et de bulletins de notes honorables. Comment expliquer la demande si ce n'est par une prospection des réalités, les besoins pressants de satisfaire un marché de l'emploi en quête de profils polyvalents ? Littéraires ou scientifiques, les études suivent une courbe relative. Elles se complètent, se relayent pour

répondre normalement à la demande. On a voulu parfois nous expliquer au dépens des études littéraires, non sans un certain dédain à leur égard, que dans la hiérarchisation des enseignements (et des enseignants, par ricochet) arrivent en tête les études « scientifiques », physiques, mathématiques, économiques, juridiques, etc., bien avant les études linguistiques et littéraires. La logique du compartimentage et du cloisonnement est simpliste, ma réplique l'est tout autant : sans la littérature qui véhicule les langues qui, elles, diffusent les sciences, ni l'équation, ni l'anatomie, ni la loi, ni l'atome, ne sauraient être compris, communiqués, enseignés, et mis en pratique. Malencontreusement, il existe encore une tendance non avisée, prisonnière des préjugés, qui méprise la littérature, la réduit au superflu, au romanesque, au divertissement, voire qui la décrète « interdite », d'où la nécessité de réitérer la question : *Qu'est-ce que la littérature ?* Comment la définit-on ? En connaît-on seulement la finalité ? Manifestement, l'interrogation que l'on doit à Bachelard, à Barthes, et aux théoriciens de la littérature qui leur ont succédé, reste d'actualité et le restera tant que, servi par les valeurs humanistes, va le monde. Brièvement, résumons, simplifions : même au sens restrictif qu'on lui donne, telle qu'elle est souvent vulgarisée, la littérature reste une fenêtre ouverte sur le monde que l'apprenant explore à l'infini et se surprend à découvrir et à comprendre progressivement, de mieux en mieux. À chaque page d'un livre, la littérature l'instruit, l'éduque, le construit. Il rencontre grâce à elle une autre vision que la sienne qui structure son mental par des remises en question auxquelles elle l'accule. Les personnages « de papier » et les mises en scène à « effet de réel » déclenchent chez lui le processus d'identification ou de distanciation. Il se heurte aux démonstrations qui le sensibilisent au fait que le monde ne peut-être réductible à un *moi*, à une région du globe ou à une autre, pas plus qu'il n'existe un paysage lisse, sans aspérités, une pensée monolithe, une civilisation supérieure à une autre, une culture plus harmonieuse qu'une autre, une seule planète, terre, dans l'univers, ou... (sourire) une discipline plus « utilitariste »

⁶Emile Zola, *Les Rougon-Macquart*, Paris, Collection Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1960.

qu'une autre. À propos de transcendance et de dépassement de soi, j'ai souvent conseillé à l'apprenant une lecture qui mérite son attention et une méditation : *Balzac ou la petite tailleuse chinoise*⁷. Il s'agit du parcours initiatique de deux adolescents chinois qui, sous le régime de Mao, sont envoyés aux camps de « rééducation » et, ironie du sort, doivent leur salut et leur « (ré)éducation » au cinéma clandestin, à la musique en sourdine et aux livres destinés à l'autodafé qu'ils lisent en cachette ; les grands classiques français. De prime à bord rien ne laisse entrevoir que, outre leur affranchissement et celui de la petite tailleuse inculte qu'ils entourent de leur bienveillance, ce petit bijou de la littérature inviterait le lecteur à l'interculturalité, à l'universalisation et, par extrapolation, à la mondialisation à laquelle l'auteur le prépare subtilement. Il est tout aussi opportun d'interviewer l'apprenant, celui qui, délibérément, opte pour des études littéraires comme celui qui, « à défaut d'autres options », s'oriente vers elles : dans sa formation (en sciences de l'éducation) que lui apporte la littérature ? Comment le lui enseigne-t-on ? En saisit-il la finalité, la lui a-t-on expliquée ? A-t-elle impacté sa perception du monde, changé sa philosophie de vie ? L'a-t-elle transformé ? Etc. Dans un esprit constructif, en quête de défi et d'amélioration, j'ai procédé, auprès de certaines de mes classes, à une sorte d'autoévaluation et d'évaluation de l'enseignement des études littéraires, mais l'intérêt du travail gagnerait à être étendu, effectué, surtout, dans les cycles antérieurs. L'apprenant recouvrerait sa place effective et en saisirait l'importance dans les rapports qu'il entretient avec *l'œuvre* (littéraire) et avec l'encadrant qui lui en facilite l'apprentissage et lui assure la socialisation et l'échange avec *l'autre* ; l'échange interculturel de surcroît. Nous ne saurions mieux en illustrer le concept et en convaincre l'incrédule que le schéma de Baubion-Broye, Hajjar et Malrieu⁸. »

Je reviens vers vous Professeur A. Jayed, les études littéraires telles que vous les dispensez, ont-elles permis de prioriser les valeurs humanistes chez un public apprenant habitué depuis des années à composer avec des valeurs utilitaristes ?

⁷Daï Siji, *Balzac ou la petite tailleuse chinoise*, Gallimard, Paris, 2000.

« Je pense qu'au-delà des difficultés que la crise sanitaire liée à la pandémie a générées, et de la problématique des liens à repenser ou à réinventer, cette parenthèse, - s'il est vrai qu'on puisse parler de parenthèse, il s'agit plutôt d'un sérieux avertissement pour une réforme globale, l'avertissement de la nécessité impérieuse de réformer en profondeur et de manière efficiente l'enseignement, en particulier. Et cette réforme concerne aussi les pratiques enseignantes et l'ingénierie pédagogique. Depuis mars 2020, nous faisons face à des besoins de formation rapides et efficaces. Aujourd'hui, nous avons l'opportunité d'intégrer les processus d'ingénierie pédagogique liés à l'enseignement à distance, de les généraliser et de les utiliser de manière maximale et efficiente-, je pense donc que l'étudiant est plus sensible aux valeurs humanistes que véhiculent la littérature et son enseignement que par le passé. Le moment d'isolement que l'humanité a connu est un moment de solitude subie qui pousse à la réflexion, au dialogue de soi avec soi. C'est également un moment de recueillement, de lecture, de découverte et de redécouverte d'auteurs et de livres où nous puisons la force de faire face aux aléas de la vie et de la nature. Oui, la littérature est capable de nous révéler les moyens de nous connaître, de connaître le monde autour de nous, de découvrir aussi les ressources intérieures à même de nous aider à surmonter tous types d'épreuves. La culture cultivée que les études littéraires permettent de renforcer est susceptible de baliser le terrain vers la découverte et l'obtention d'une forme supérieure d'humanisme.

Il est évident que la littérature est précieuse, elle est importante dans la formation de la personnalité, dans le développement de la société, notamment par les valeurs qu'elle véhicule. D'autre part, elle est le lieu où s'exerce un contre-pouvoir. Elle nous permet de réfléchir par nous-mêmes et de ne point accepter les impératifs qui nous sont dictés de l'extérieur. Son enseignement devrait se renforcer et se généraliser à l'Université et ce dans toutes les spécialités disponibles. »

Professeur A. Jayed, pour quelle raison la Faculté des Langues, des Arts et des Sciences Humaines d'Ait Melloul n'a pas été baptisée « Faculté des Lettres et des Sciences Humaines » à l'instar de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines d'Agadir ? Est-ce juste un effet de mode ? Est-ce une façon de distinguer entre les études littéraires telles qu'elles ont existé depuis toujours dans les facultés des lettres et les champs d'études

⁸Op.cit., p.165.

répertoriés sous l'enseigne « Langues, Arts et Sciences Humaines » ? Ou est-ce autre chose ?

« La Faculté des langues, des Arts et des Sciences Humaines de l'Université Ibn Zohr est une jeune Faculté faisant partie de la génération de jeunes Facultés censées faire de la place à l'enseignement des Arts et renforcer l'enseignement des langues étrangères. Il y a derrière cette création la volonté d'ouvrir davantage l'enseignement supérieur (les établissements à accès ouvert) aux formations portant sur les langues et les arts et privilégiant la pluridisciplinarité. Nous envisageons justement de mettre en place dès septembre 2021 de nouvelles filières comme Arts, Patrimoine et Tourisme ou encore Les Métiers de la Culture et le Travail social, conçues dans une logique d'équilibre entre un noyau disciplinaire et la pluridisciplinarité, une place de choix aux langues étrangères et aux compétences comportementales pour augmenter la perfectibilité de nos étudiants et leur permettre d'exploiter leur potentiel dans le domaine pour lequel ils découvriront une vocation et des atouts. D'autre part, et pour répondre à la deuxième question, au niveau du Cycle Master, nous ouvrirons probablement 3 nouveaux masters de recherche obéissant à la même logique, à savoir le dialogue et le croisement des disciplines, notamment Lettres et Arts qui fait le lien entre les études littéraires et les études artistiques, ou encore *Social and Cultural encounters* qui offrira aux étudiants de notre Université la possibilité de poursuivre leurs études dans un domaine très prometteur et d'actualité. »

Continuons si vous le voulez bien Professeur A. Jayed et je laisserai réagir, juste après, sur la même question votre homologue Professeure N. Chafik : le lancement attendu du système « BACHELOR » a été qualifié de « novateur » par l'intégration d'un ensemble de modules répertoriés sous l'enseigne « soft skills ». Ces modules sont, en toute vraisemblance, destinés à confirmer l'employabilité des jeunes apprenant-e-s futur-e-s diplômé-e-s. Comment envisageriez-vous concilier entre l'architecture traditionnelle des études littéraires et l'architecture des « soft skills » ?

« L'architecture du Bachelor a été très bien pensée, car elle fait le bon dosage au niveau de l'année fondatrice entre les modules disciplinaires et les modules langues et Soft skills. Les Facultés des Lettres et des Sciences Humaines ont l'habitude de dispenser ce genre de modules sous d'autres appellations. Il importe maintenant d'actualiser les

contenus et de mieux les articuler au monde d'aujourd'hui, en visant surtout le développement personnel de l'étudiant, lui fournir les moyens d'assurer son auto-apprentissage, mais également lui donner l'opportunité de se remettre en question, de critiquer et de commenter, de prendre l'initiative et de participer ainsi à sa formation et aux orientations qu'elle est appelée à prendre au fil des années. La littérature assume aussi ce rôle d'initiatrice aux valeurs humanistes. Elle contribue grandement à notre épanouissement. Elle nous apprend à être nous-mêmes, à remettre en question les certitudes. Elle permet à chacun de nous de découvrir par lui-même, en partie grâce à la lumière des livres, les moyens d'aboutir à la connaissance de soi et du monde. L'individu devient ainsi un sujet autonome, capable de construire et d'assumer son sort, et de cheminer lentement et patiemment vers une manière saine et heureuse d'exister face à soi et face au monde complexe où il évolue. »

« Nous partons bien maintenant du postulat que les « études littéraires », au même titre que toutes les sciences, « exactes », informatiques, humaines ou sociales, sont complémentaires et essentielles l'une à l'autre, donc « utilitaristes ». Comme la linguistique, la didactique, la sociologie, la psychologie, etc., elles sont au centre d'intérêt des sciences de l'éducation qui les traitent conjointement, ou distinctement, en fonction des impératifs. Quel est le dénominateur commun de ces disciplines si ce n'est que toutes, qui par le travail de terrain, qui par la théorie, ou par l'analyse, s'intéressent aux sciences du comportement lesquelles englobent les *soft skills* ? Comment concilier entre l'architecture traditionnelle des études littéraires et l'architecture des *soft skills* ? La question ne tient-elle pas qu'à une appellation ? Comme les études littéraires, les *soft skills* (*savoir-être*) ne datent pas d'aujourd'hui non plus, ils relèvent de la rhétorique, de l'art de parler, de savoir convaincre. Ils existaient bien avant leur désignation nouvelle en anglais qui, au fond, n'a d'utilité que de charmer le public en réactualisant l'une des recherches majeures en sciences de l'éducation pour ainsi la rehausser et la mettre au goût du jour. Pour le glamour, mais aussi parce que l'ambition est de satisfaire le travail de groupe et la production globale de manière imminente, de pallier aux urgences conjoncturelles, on a étreint le *savoir-être* (parfois appelé indifféremment *développement personnel*) d'une expression très tendance ; comme le sont souvent les expressions

anglophones, héritage lointain de l'influence hollywoodienne et du music-hall, sans vouloir déprécier ni le cinéma, ni la musique, autres constituantes de la culture et de l'éducation. Dépouillés de leurs artifices, les *soft skills*, tel qu'on les désigne en ce début du 21^e siècle, doivent bien et bel leur existence aux sciences de l'éducation qui, depuis leur apparition en France, à la fin du 19^e siècle, leur portent autant d'intérêt qu'aux *hard skills* (*savoir-faire*) ; ce que souvent, par ignorance, ou par omission, on oublie de rappeler. Par exemple, pendant les simulations de cours, peu importe la matière enseignée, l'apprenant met à l'épreuve son *savoir-être* et son *savoir-faire* qui sont interdépendants. Il observe la classe, se filme, s'enregistre, étudie ensuite le filmage de ses comportements, verbaux et non verbaux, sa voix (débit, intonation, diction), sous le regard de l'enseignant qui, pour de meilleurs performances, pointe les failles et les manquements, valorise les apports, fait des recommandations, prodigue des conseils sur la canalisation des émotions, l'exercice de la patience, de la flexibilité, ou de la créativité, etc. Mis à part la nouveauté du lexique, les *soft skills* proposés à l'apprenant lui offrent des stratégies nées d'une émergence d'« écoles », souvent « autodidactes » mais plus autonomes et moins conventionnelles que les sciences de l'éducation. À la différence d'un enseignement classique, traditionnel, l'apprenant les acquiert dans un souffle de liberté et bénéficie de méthodes avant-gardistes adaptées à une panoplie d'emplois autres que l'enseignement : le travail en entreprise, l'événementiel, les relations diplomatiques, le marketing, etc. En revanche, sur ces terrains, il les pratique souvent sans suivi, sans formation continue, sans ce qu'on appelle plus couramment « recyclage ». Il s'y exerce plus ou moins seul, les applique, les adapte aux conjonctures et aux contextes, au marché de l'emploi et à la vie active, au risque, parfois, de se perdre dans ses choix, ou de les manquer. De plus, pratiqué hors cadre académique, le *coaching* est lucratif, livré à la surenchère et ne peut prétendre à la popularisation. Le choix d'un *coach* de vie, ou professionnel, devient comparable à celui d'un praticien, ou d'un psychologue privé. Il doit obéir à la fois à des critères rationnels (coût de la séance, compétences et notoriété du *coach*, recommandations d'un tiers, etc.) et à celui du confort personnel (*feeling* et *atomes crochus* avec le *coach*). Je ne minimise aucunement ni le travail de *coaching* indépendant,

ni les *soft skills* tels qu'on les définit et les communique aujourd'hui, je les apprécie et les pratique dans les enseignements académiques que je dispense. Je mets seulement en garde contre leurs limites hors encadrement, leurs dérapages éventuels et leurs promesses qui pourraient s'avérer grisantes mais peu probantes, comme le seraient celles d'un produit en vogue, attrayant mais éphémère. Aussi, à l'université, à la FSE particulièrement, où ils sont institutionnalisés et démocratisés, les différentes équipes les revisitent-elles régulièrement, d'où d'ailleurs leur insertion au système Bachelor. Pour répondre aux exigences concurrentielles auxquelles l'apprenant est de plus en plus confronté sur le marché de l'emploi, les équipes les concilient avec les « bonnes » méthodes conventionnelles, ce qui n'est pas incompatible, bien au contraire ; ces dernières les consolident. En 2018, au moment de la conception du master pour lequel j'avais été sollicitée par notre ancien doyen, Monsieur Abdelhanine Belhaj, linguiste de formation, j'avais réfléchi à la création de nouveaux modules qui seraient en articulation avec les modules déjà existants (en didactique, littérature et linguistique) mais ne cibleraient pas uniquement le métier d'enseignant, et profiteraient à une formation polyvalente laquelle serait en accord avec l'employabilité du futur diplômé. Parmi ces modules, il en est qui se fondent parfaitement dans l'architecture des études littéraires. L'apprenant y travaille directement et régulièrement sur *les soft skills* qu'il met en pratique grâce à des stages encadrés par nos partenaires nationaux et internationaux : établissements scolaires, maisons d'édition, bibliothèques, instituts, organismes culturels, diplomatie parallèle, etc. Si on consulte la grille des modules du master, disponible sur le site de la FSE, on notera leurs intitulés qui donnent un aperçu sur leur contenu et sur l'ensemble du parcours : Module 2 : *Enseignement de la langue française*, Module 17 : *Art dramatique et cinéma*, Module 16 : *Création littéraire et métiers du livre*, Module 12 : *Industrie et management culturel* ou, plus proche encore des formations qui développent les *soft skills* et les explicitent, Module 6 : *Psychologie et apprentissage*. Dans ce dernier, outre les ateliers ponctuels, les cours y sont dispensés par un confrère psychologue⁹ qui, par des contextualisations, assiste l'apprenant, le familiarise avec des éventualités qu'il pourrait rencontrer en tant qu'éducateur, enseignant, médiateur culturel, etc. Il n'est pas rare non plus

⁹Pr. Smaïl Hafidi Alaoui.

qu'en dehors de ses obligations, notre collègue mette bénévolement ses compétences au service des apprenants en difficulté, en attente d'une écoute particulière, ou d'un encadrement personnalisé. Pendant le confinement, son soutien a été salvateur à certains d'entre eux, notamment dans la gestion de la promiscuité, l'« affaire de cohabitation, de partage de territoires au sein du foyer familial », que vous évoquez. À cet effet, grâce à la collaboration d'autres spécialistes qui s'y sont investis, une cellule d'écoute et de suivi en ligne a vu le jour à la FSE ; elle est ouverte aux apprenants, de même qu'aux enseignants¹⁰. C'est dire, en somme, que l'architecture des études littéraires est indéfiniment porteuse de projets et n'est absolument pas réductrice. Pourvu que l'architecte soit quelque peu créatif et novateur, elle est à même de composer avec d'autres disciplines entre lesquelles elle jette des passerelles. Puisqu'on parle d'architecture, poussons la métaphore plus loin, et concluons. Les sciences de l'éducation sont un immense chantier où se déploie un travail en synergie. Pour bâtir, innover et pourvoir une édification fonctionnelle, à la fois solide et esthétique – le capital humain, le fort du Maroc sur lequel il pourra compter dans tous les domaines – on a besoin de tous les corps de métier, de toutes les compétences et de toutes les tendances, traditionnelles et modernistes, ouvertes sur l'avenir. »

J'enchaîne sur une dernière question et je vous laisse réagir **Professeure N. Chafik**. S'il vous est permis de recommander une proposition de réforme au sein de l'université marocaine en général, quelle serait votre recommandation ?

« Profitant encore de l'évocation de mon article anticipatif, je rappellerai que si l'enseignant est considéré comme un « visionnaire » « maître » sur le terrain, il n'en est pas plus un décideur de l'éducation. Pourtant nanti de tels atouts, il est souvent moins audible que le politique, raison pour laquelle face aux failles d'un terrain ayant subi les coups et les contrecoups de réformes qu'il n'a pas forcément élaborées, ni approuvées, il a montré ses limites. Un retour sur le sujet alors que le Maroc, comme de nombreux pays, se dégage progressivement de la crise dans laquelle l'a figé la pandémie, est plus que pertinent, il est une étape obligée. Une ère nouvelle s'annonce dans tous les

domaines, à commencer par l'éducation, pilier fondamental de toute nation. L'heure est au bilan, aux prises de décisions nouvelles et adaptées qui, à tous les niveaux, envisageraient l'avenir selon les conjonctures et les enjeux, nationaux et internationaux. Avant l'élaboration d'une feuille de route, s'impose incontestablement un état des lieux, une étude du terrain. L'initiative de relancer les débats est tout à fait d'à-propos. Elle permet d'abord un retour sur expérience, une expérience imprévue néanmoins, dans un contexte de confinement, ou de distanciation : le télétravail et l'enseignement à distance. Il apparaît qu'à l'heure actuelle les projets en cours sont prometteurs et tous les partis, enseignants comme décideurs politiques, sont animés des meilleures intentions pour l'avenir.

Toute réforme est séduisante à priori, ses maîtres mots étant « rénovation », « amélioration », « perfectionnement » qui miroitent l'efficacité sur une longue durée. Elle est, en principe, la préparation d'un terrain sain qui deviendrait ensuite le propre de l'accroissement du capital humain et de son employabilité, l'une des dynamiques du Maroc. J'ai en tête l'exemple admirable du Japon. Seules sont à déplorer les réformes que l'on remet obstinément sur le tapis alors qu'elles ont amplement montré leur échec, ou leurs limites, mais dont on veut encore faire un cheval de bataille, malgré le double langage, les incohérences et les contradictions ; celles guidées par la pensée monolithique, de piètres intérêts, ou des règlements de comptes politiques. Une réforme ne s'improvise pas. Elle ne peut aboutir qu'après de mûres réflexions, un travail d'équipe de longue haleine réalisé au prix d'humilité, d'impartialité et de renoncements même à ses convictions quand la réalité nous rattrape. Elle requiert du recul sur la base de plusieurs années d'études, d'observation et d'expérimentations. De ce fait, proposer une réforme de A à Z en quelques mots, ou quelques lignes, serait présomptueux. Je préconiserai plutôt des programmes pédagogiques qui relèvent plus de mon ressort. De même, je me restreindrai à appuyer les propositions qui me paraissent judicieuses, celles qui s'inspirent des modèles de réussite qui ont révélé leur efficacité. Par exemple, les politiques linguistiques qui intègrent les langues étrangères et renforcent leur apprentissage. L'enseignement a été concluant chez nous lorsqu'il n'était pas impacté par une politique d'arabisation caduque et désorganisée¹¹, ou des

¹⁰https://www.lopinion.ma/Des-psychologues-a-l-ecoute-de-tous_a2412.html

¹¹Nombreuses et convergentes sont les analyses sur le sujet :

-Fouzia Benzakour, « Langue française et langues locales en terre marocaine : rapports de force et reconstructions identitaires », Hérodote n°126, pp.45-56, 2007/3.

idéologies rétrogrades. Il a fait ses preuves à travers l'émergence d'une génération d'apprenants parfaitement bilingues, intellectuellement et linguistiquement équilibrés ; génération, malheureusement, en extinction. Il est temps d'arrêter de se voiler la face et de dépasser les complexes tributaires de l'Histoire. Dès leur indépendance, nos voisins africains subsahariens l'ont compris. Des hommes politiques, des hommes d'état, mais aussi de simples paysans ont définitivement résolu le dilemme école traditionnelle/école moderne lié à la langue d'enseignement. En témoignent le parcours initiatique de certains d'entre eux. À titre illustratif, voici un passage littéraire significatif, un fragment lucide, extrait d'une œuvre publiée en 1961 (!), à mi-chemin entre le récit autobiographique et le roman, qui relate le point de vue d'un personnage, non des moindres : il s'agit de l'éducatrice de la petite enfance, la première enseignante de la vie, la femme : « (...) je n'aime pas l'école étrangère (...) Mon avis est qu'il faut y envoyer nos enfants cependant. (...) L'école où je pousse nos enfants tuera en eux ce qu'aujourd'hui nous aimons et conservons avec soin, à juste titre (...) Mon avis à moi (...) c'est que nos meilleures graines et nos champs les plus chers, ce sont nos enfants »¹². À cette occasion, délectons-nous du pragmatisme de Senghor : « Dans les décombres de la colonisation nous avons trouvé un outil merveilleux, la langue française ». Mais bien avant Kane et Senghor, l'esprit éclairé du prophète Mohammed ne balisait-il pas déjà, au biais de l'apprentissage des langues, les chemins universels de la culture garante d'échanges et de paix entre les peuples :

الحديث : « من تعلم لغة قوم اتقى شرهم، وجلب خيرهم »

« Autant de langues on parle, autant de personnes on vaut », proclamera après lui Ali Ibn Abi Tâlib qui, à son tour, inspirera plus tard Charles Quint¹³.

Sommairement donc, si elles ne sont pas déjà entérinées, voici les mesures que j'estimerai

urgentes ou prioritaires dans une réforme, qui restent discutables :

I La (re)mise à niveau et la revalorisation de l'enseignant du primaire qui, forcément, se répercuteront sur la qualité des enseignements des cycles suivants ; la formation d'un apprenant dépend initialement du formateur, de son *savoir-être* et de son *savoir-faire*. Nous ne sommes pas sans le savoir, après l'environnement familial, l'enseignant du primaire est celui qui « socialise », « sert de modèle », « donne une formation de base ». Autrefois appelé « instituteur », il est celui, qui, étymologiquement, « établit de manière durable », officialise, institutionnalise l'éducation, en assure la continuité. Mais force est de constater qu'à cause de ses lacunes, conséquentes à des réformes regrettables, hâtives ou instables, son statut et son rôle ont perdu de leur crédibilité. Cependant, à l'heure où l'on prend également conscience de l'importance du préscolaire, on devrait pouvoir le (re)motiver, lui redorer le blason, lui restituer ses compétences et son prestige. D'innombrables recherches ont démontré que plus l'apprentissage est précoce, plus il est affirmé. La réussite de l'apprenant dépend de sa préparation et de son éveil si bien que les pays avancés en matière d'enseignement et d'éducation en sont à repenser l'organisation des prématernelles et la formation des auxiliaires de puériculture ou des assistant(e)s maternel(le)s (plus communément appelés puériculteurs/trices). Le projet du préscolaire au Maroc est excellent, mais ne pourrait aboutir qu'à la condition de le raccorder avec perspicacité à un enseignement du primaire rigoureux, restauré et renforcé.

I Le volume horaire, le suivi et la stabilité de l'enseignement des langues maternelles et véhiculaires. L'apprentissage des langues maternelles, amazighe et arabe et, l'initiation à la culture juive à l'école¹⁴, arborent notre richesse linguistique et culturelle. Leur valorisation équivaut au *gnothi seauton*, le fameux « connais-toi toi-même » socratique qui, avant l'apprentissage des

-Omar Brouksy, « Le Maroc enterre trente ans d'arabisation pour retourner au français », *Le Monde Afrique*, 19 février 2016.

-Ghalia Kadiri, « Au Maroc, les langues de la discorde », *Le Monde Afrique*, 21 février 2018.

-Fouad Laroui, *Le drame linguistique marocain*, Casablanca, Le Fennec, 2011.

¹²Cheikh Hamidou Kane, *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard, Collection 10/18, 1961, pp.56-58.

¹³Sagesse souvent assimilée à tort à un proverbe, reprise au 16^e siècle par Charles Quint, on la doit bien à Alī ibn Abī Tālib, *Nahj al-balagha, La voie de l'éloquence*, Paris, Éditions Albouraq, 2019.

¹⁴https://www.francetvinfo.fr/monde/afrique/culture-africaine/au-maroc-la-culture-juive-sera-enseinee-a-lecole_4236413.html

<https://www.medias24.com/2020/11/23/lhistoire-judeo-marocaine-enseinee-des-cette-annee-a-lecole-primaire/>

Avant cette première, le master avait inclus dans son programme le Module 14 : *Langues, cultures et littératures marocaines : Amazighité-Arabité-Judaïté* dont les cours ont été confiés à notre collègue Pr. Ali Lamnouar, récemment nommé Directeur de l'École Supérieure de l'Éducation et de la Formation de l'Université Moulay Slimane de Béni Mellal.

langues véhiculaires et la formation à l'altérité et aux cultures du monde, débarrasse l'apprenant de ses « complexes », résoud ses « conflits » identitaires, le rassure dans ses appartenances diverses et multiples ; « il faut savoir d'où l'on vient pour savoir où l'on va », dit l'adage. La stabilité et le suivi de l'apprentissage des langues passeraient d'abord, en toute logique, par un rééquilibrage des volumes horaires, l'adaptation des outils pédagogiques et la rigueur de la formation des formateurs (dont le nombre à l'employabilité serait équitable).

I Le retour définitif à l'enseignement des disciplines scientifiques en langue française, et la préservation de l'homogénéité linguistique entre les cycles car au Maroc la langue française est la langue véhiculaire qui, suivie de l'anglais et de l'espagnol, langues internationales, crée et consolide les liens et les échanges avec les pays du nord, et du sud. Elle est aussi l'une des premières, voire la première, à inscrire le citoyen marocain dans l'interculturalité, l'internationalisation et la mondialisation à laquelle, tôt ou tard, bien évidemment, il sera appelé. Faut-il rappeler les flux migratoires qui remettent à l'ordre du jour la question du « village planétaire », de la « citoyenneté du monde » ? Les coups de boutoir de la pandémie, les pourparlers et les polémiques autour d'un « passeport (sanitaire) international » ne laissent-ils pas d'ores et déjà filtrer, se profiler ?

I La focalisation sur la qualité des enseignements, au lieu de leur exhaustivité, qui impliquerait l'interaction de l'apprenant, le responsabiliserait, l'épanouirait, réajusterait les exercices théoriques et pratiques, bannirait ceux obsolètes, inutiles à certaines disciplines, car ils empêchent l'argumentation et l'esprit d'analyse.

I L'aménagement de plages horaires consacrées au bien-être et au développement personnel qui, par la spontanéité et le lâcher-prise, faciliteraient les acquis, ceux des *soft skills*, entre autres. Dans un espace convivial que l'on réserverait aux activités parallèles adaptées à tous les niveaux, du primaire au supérieur, en classe ou hors classe, on y accorderait la primauté à l'expression du *moi* de l'apprenant déterminant dans le rendement collectif. Seraient à l'ordre du jour des animations encadrées et pratiquées « avec conscience » qui rallient le corps et

l'esprit : sports, randonnées, méditation, jeux, ciné-club, ateliers de théâtre, etc. À court et à long terme, la performance des apprenants et des formateurs ne pourrait que se révéler meilleure. Référons-nous, à ce propos, à l'article de Bernard Vergely : *On leur apprend à respirer et ils vont beaucoup mieux*¹⁵ ; l'intitulé parle de lui-même.

Enfin, combien urgente et primordiale est :

I La création de modules réservés au civisme, à l'apprentissage exclusif du respect de l'écosystème et de *l'autre* (dans sa différence), au sens du devoir (en contrepartie des droits) et aux valeurs citoyennes. Du primaire au supérieur, indépendamment des cours de langues, des études littéraires ou théologiques, introduire des classes de civisme à part entière, grâce auxquelles l'apprenant synchroniserait son rythme avec celui du développement croissant de notre nation, car le décalage est pour le moment notoire. Via toutes les infrastructures, la médiatisation, les programmes d'alphabétisation, etc., élargir ces apprentissages aux adultes qui, « [o]bstinés à élever nos enfants, dépourvus de formation, très désireux de leur en donner une »¹⁶, prétendent « dresser » et « éduquer ». Je recommanderai, au passage, un très beau film de Christophe Barratier dans lequel joue Gérard Jugnot, *Les Choristes*¹⁷. Et, pour terminer, j'emprunterai à Laurent Greilsamer son interrogation : « Finira-t-on un jour par s'intéresser à l'éducation des adultes ? Comprendre que l'urgence est là ? (...) Chercher l'erreur... »¹⁸. »

Professeure A. Jayed, à l'instar du Professeure N. Chafik, s'il vous est permis de recommander une proposition de réforme au sein de l'université marocaine en général, quelle serait votre recommandation ?

« Le chantier est tellement vaste que les recommandations sont légion. Mais je dirais pour être bref et clair que, la vocation première de l'université, il nous revient à tous, étudiants, enseignants, chercheurs, décideurs, de la consolider, de la défendre et de la protéger, cette vocation consiste à reconduire le savoir et à construire de nouveaux savoirs. Bien évidemment, le lien des études universitaires au monde du travail ne met pas en péril cette vocation première. L'université

¹⁵Bernard Vergely, « On leur apprend à respirer et ils vont beaucoup mieux », dans *Quel enseignement pour nos enfants ? Comprendre les enjeux de l'école* (sous la direction d'Éric Fottorino), Éditions Philippe Rey, Paris, 2016.

¹⁶Laurent Greilsamer, « Cherchez l'erreur... », dans *Quel enseignement pour nos enfants ? Comprendre les enjeux de l'école*, op.cit., p.47.

¹⁷Christophe Barratier (réalisateur), *Les Choristes* (1h 32 mns), Pathé Films, 2004

¹⁸Laurent Greilsamer, op.cit., p.47.

est capable de faire cohabiter sa vocation première et le lien des études universitaires au monde du travail. Il est donc vital de former les étudiants à la recherche, de proposer une offre de formation qui enrichit la culture cultivée des apprenants, en fait des personnes hautement instruites et épanouies, ayant une bonne maîtrise des langues et des connaissances et surtout capables d'en construire de nouvelles.

- I D'autre part, l'université est un lieu de l'excellence et doit le rester. Il importe par conséquent d'encourager l'innovation pédagogique et la recherche scientifique sur des thématiques et des axes à la fois novateurs et prioritaires.
- I La ligne de démarcation entre le cours universitaire et la recherche scientifique est à effacer, car la recherche scientifique est censée irriguer la formation.
- I La rigueur méthodologique en Sciences Sociales et humaines est à renforcer pour développer l'attractivité de ces disciplines injustement discréditées.
- I La mise en place de programmes « Recherche-Création. » pour faire le lien entre les apprentissages théoriques et les pratiques artistiques et culturelles. »

Notice



Abdelkhaleq JAYED est depuis 1994 enseignant-chercheur à l'Université Ibn Zohr. Il est Docteur ès Lettres et Arts de l'Université Lumière Lyon 2 (France) et Docteur d'Etat ès Lettres de l'Université Ibn Zohr. Il est Directeur du Laboratoire d'Etudes et de Recherches LLCI et Coordonnateur du Master Spécialité Tourisme, Communication et Développement. De 2014 à 2016, il a occupé le poste de Vice-Doyen à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines d'Agadir, en charge de la recherche scientifique et de la coopération. Il a publié deux ouvrages de critique littéraire : *Ecriture de soi et spiritualité* (2013) et *Espace et spiritualité* (2015) et plusieurs articles dans des ouvrages collectifs et des revues spécialisées. Côté création, il a déjà publié quatre romans : *Bu Allun Le Joueur de tambourin* (Editions Aïni Bennaï, Casablanca, 2007), *Embrassement* (Editions l'Harmattan, Paris, 2011), *Une Histoire marocaine* (Finaliste du Prix Grand Atlas 2017 et du Prix ADELFI 2018, Afrique Orient Editions, Casablanca, 2016), et *L'Enfant d'Ighoudi*,

(Virgule Editions, 2020), ainsi que deux recueils de poésie : *Musique de pierres* (Editions l'Harmattan, Paris, 2012) et *Et je me nourris de vide pour le songe* (Virgule Editions, Tanger, 2017). Il a écrit plusieurs textes dans des ouvrages collectifs, dont *Voix d'auteurs du Maroc 1*, (Editions Marsam, Maroc, 2017), *VAM 2 Nos indignations*, (Editions Marsam, Maroc, 2018) et *VAM 3 Plumes et pinceaux*, (Editions Marsam, Maroc, 2019). Plusieurs poèmes de ses recueils de poésie sont traduits en espagnol et figurent dans *AL SUR DE LA PALABRA Poetas marroquies contemporáneos*, Anthologie établie par Juan Antonio Tello (2018).

Notice



Nadia Chafik est professeure de l'enseignement supérieur, titulaire d'un Ph.D Arts et Science en Études françaises de l'Université de Montréal. Conceptrice du Master Francophonie qu'elle coordonne à l'Université Mohammed V de Rabat, elle est membre du Parlement des écrivaines francophones (Orléans) et membre administrateur de l'Association Internationale des Études Québécoises (AIEQ). Outre ses ouvrages de fiction, romans et recueils de nouvelles qui mettent en scène l'Histoire, la femme, les thématiques autour de l'interculturalité et de l'éducation (*À l'ombre de Jugurtha* (1999) ; *Tête de poivre* (2012) ; *Tihya. La légende des papillons aux ailes déployées* (2021)), ses centres d'intérêt portent sur l'écriture, la peinture et la littérature orientales, l'enseignement de la langue française, les littératures francophones et les stratégies éducatives novatrices : « L'école, un traumatisme pour nos enfants ? » (2001) ; *L'atelier d'écriture. Un laboratoire littéraire à larges spectres didactiques* (2013) ; « La lecture de la différence : une voie innovante vers la mise à niveau linguistique et la formation de la pensée. Cas de la littérature francophone » (2018).



سهام لعرايش

الفكر المقاولاتي والخطاب التربوي الجديد لمفهومي

الابتكار والاختراع

أستاذة بالسلك الثانوي، طالبة باحثة بمسلك علم الاجتماع والأنترولوجيا. حاصلة على شهادة الماستر تخصص "سوسيولوجيا التربية" بجامعة بن طفيل بالفتيطة. لها عدة مقالات أبرزها "أزمة كورونا والخطاب المدرسي الجديد حول المواطنة العالمية الناجحة"، "المشروع الشخصي للتلميذ بين التنظير والممارسة". تهتم حاليا بمواضيع المرأة وقضايا الطفل والمجتمع.

لا مشاحة في أن النموذج المدرسي القائم على معرفة نظرية داخل دوائر مغلقة هو نموذج غير صانع لحراك، فعالم اليوم يرفع تحديات جديدة لا تستطيع لا المعرفة النمطية الكلاسيكية ولا منهجياتها السير وفقها إلا من خلال خصائص التصنيع و التقننة والابتكار. هذه البوابة التصنيعية للمعرفة المدرسية هي الشعار الجديد للتغيير ومشروع المدرسة المقاولاتية إحدى هذه القنوات التي تتغى هذه الدراسة توضيح أهميتها في سياق تصور علمي دقيق، فالمدرسة في عصرنا الحالي مطالبة باقتباس النظرية الصناعية ضمن نفس جديد يشجع روح التجديد والابتكار.

فأهم التحديات التي يرفعها المختصون في الشأن التربوي اليوم هو جعل التربية نموذجا للتلاقي العلمي والاقتصادي والتقني. فالمعرفة التربوية لم تعد كما كانت من قبل مرحلة فحسب من مراحل فهم سيرورة الأشياء واستيعاب كفايات حدوثها بل أضحت شكلا جديدا من التصنيع المعرفي القابل للأجراة والتطبيق داخل جميع أصناف دروب الحياة العامة للإنسان. ولقد ركز هؤلاء الباحثون على خاصية "تقننة المعرفة" من خلال إلحاقها بمجموعة من المفاهيم من قبيل (التسويق، التدبير، التسيير، التأهيل التقني، الخصوصية) التي لا تكتفي فقط بتحويل المدرسة إلى ما يسمى مدرسة السوق "Ecole du Marché" بل في التأسيس أيضا لمجموعة من العلاقات الدينامية الجديدة للصناعة لحراك تنموي.

إن "تقننة" المعرفة لا يمكن تفعيلها إلا من خلال هابيتوس (Habitus) (استعدادات تطبيقية) قائم على "العقلنة التقنية" على حد تعبير بيرجي (2012) و التي تسعى إلى تحويل التربية إلى نظام تقني، منظم ومنتج. ترمي في نفس الوقت إلى الأخذ بنموذج القاعات المتخصصة الكائنة في المؤسسات التعليمية باعتبارها فضاء لتفعيل هذه "التقننة" أو "المكننة المعرفية" (Derouet et Dutercq, 1997). إن التربية على المقولة تستدعي شركاء عقلانيين يحملون إرادة موحدة وينخرطون تحت عمل قيادي جماعي. وبالتالي فإن أحد أهداف هذا التوجه المقاولاتي هو إحداث مجموعات مهنية متخصصة (متخصصين معلوماتيين، مدراء منصات الكترونية، عاملين تقنيين، أساتذة خبراء...).

وتفعيلا لهذا التوجه، تسعى المنظومة التربوية إلى تجويد ملكات المتعلم من خلال تعزيز نسقه القيمي¹ فكما هو معلوم، فبناء شخصية المتعلم لا يتأتى بدون استدعاء الجوانب الثلاث : الجانب المعرفي، الجانب الانفعالي، الجانب السلوكي. ويقول فيليب ميريو (2015) في هذا الصدد: "علينا أن نعلم المتعلم تعلم الاشتغال لا تعلم التعلم". فالتعليم الذي يتغى نقل المعرفة فحسب للمتعم يعتبر تعليما سطحيا وعاجزا على مجابهة تحديات التغيير والتجديد. بينما يبقى النموذج الأمثل هو إرساء تعلم يساعد المتعلمين على إعطاء معنى لتعلماتهم حتى يتمكنوا من التوصل إلى معرفة ذواتهم، إدراك تمثلاتهم، في سلسلة التبادل الفكري، وقدرتهم على التعاقد مع ذواتهم ومع محيطهم. إذن فالتعلم يجب أن يراعي على حد سواء البعد الوجداني والسلوكي. ولا يتم تأصيل هذين البعدين إلا من خلال نسق من القيم يتم استدماجها في مكونات شخصية المتعلم.

إن هذا البناء الذاتي للمتعم له دور مهم في اختيارات التلميذ حيث يكتشف ذاته فيزداد تحفيزه ويتمكن من اتخاذ قرارات مبنية بشكل أفضل تجعله واعيا بقدراته وكفاياته واهتماماته، أكثر انساقا مع ذاته، متحررا من التبعية والاعتماد على الغير، وقادرا أيضا على تحمل المسؤولية وتفسير الوضعيات الراهنة والمستقبلية. كما أن للمشروع الشخصي دور بارز في عملية تحقيق الذات لدى المتعلم، فهي آلية تمكن الفرد من استخدام كل إمكانياته وقدراته ومواهبه لتحقيق الاندماج الذاتي والوعي بشخصيته، وتعطي للفرد الطاقة الدافعة نحو الابتكار والخلق (المذكورة رقم 172 ، التلميذ المبدع الاجتماعي ، برامج التمكين، إنجاز). فالفرد بطبيعته يميل إلى تحقيق ذاته وهو الدافع الأساس للإبداع كما أكد ذلك روجرز.

ويسعى الخطاب التربوي الحالي إلى تجميع هذه الرزمانة المفاهيمية من خلال الخطوات الآتية :

- إعداد مشروع مدرسة مقاولاتية مبنية على التصورات الصناعية والتقنية ومواكبة لسيرورة العالم المعولم وديناميته عبر تشجيع الابتكار والاختراع.
- التخلص من قيود وتبعات معرفة مدرسية مستهلكة لا تسائر متطلبات العصر والإعلان عن فشل النظرية المعرفية الخالصة لوحدها في ظل التغيرات الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية والثقافية.
- التأكيد الدائم على دور القيم المدرسية في المصاحبة والتتبع والتقويم داخل المشاريع المقاولاتية المقترحة وتلويها بالطابع الثقافي المحلي.
- دور التكوين في الانتقال من مرحلة اكتساب المعارف إلى مرحلة اكتساب الخبرات (الانتقال من التعلم إلى الإنجاز).
- دور المؤسسات الجامعية في صقل، تتبع وتقييم خبرات الطلبة المقبلين على إعداد مشاريعهم المقاولاتية.

¹ لأن القيم المطروحة في علاقتها مع الطرح المقاولاتي يتجاوز معنى القيم هنا الدلالات التأملية والفلسفية السائدة في التراث الأدبي الكلاسيكي هي قيم تدبيرية وليست مجردة.

قد لا تختلف في أن سياسات الحاضر هي سياسات تدجين وحجر على الكفاءات والاجتهادات ، وهي بذلك تستصدر جميع أشكال بروز "الإنسان" الذي أصبح بريقه ينمحي داخل دوائر الفساد والشطط والزبونية وداخل أروقة المال و الأعمال، ليصبح إنسانا منكفئا ومحبطا. لذلك تبرز المدرسة المقاولاتية كمحاولة للالتفاف من جديد حول موضوع "الإنسان" باعتباره النموذج الحقيقي لكل بناء تنموي جاد وفعال، فتنمية الإنسان من خلال إحلال اتجاهات إيجابية لديه هي الصانع لحراك حقيقي.

ولقد سبق أن أكد كثيرون ومن بينهم 'ويليام بيدل' و'ارسنت وي' و'ويليام ايفان' على ضرورة تنمية الإنسان وتدعيم مشاركته الطوعية خلال مراحل الاستكشاف، البناء، التخطيط، التقرير والتقويم. فالبشر هم الثروة الحقيقية للأمم كما جاء في تقرير الأمم المتحدة، والبشر فاعلون مركزيون في مشاريع التنمية والبناء. لا بد إذن من توسيع فرص الإبداع الإنساني (شومبيتر وكينز، 2005) في إطار مقارنة شمولية للتنمية داخل الحقل التربوي تجمع في آن واحد بين الذاتية المنفعية والمنطق المجتمعي المركب، وتتصهر فيه روح الأفراد Liberal Leader بروح الجماعة والقيادات .

بهذا المعنى، لا بد من إشراك الإنسان في مشروع التنمية، في التخطيط وفي صنع القرار ، لا بد من احترام خصوصياته كفاعل ذي إرادة حامل لمشروع ذهني و معرفي و من تحريره من مشاعر الغربة والإنتمارية من خلال إشباع حاجاته و رغباته (علم النفس الإنساني عند 'أبراهام ماسلو' ، (1972) له الحق في التنمية (كارل فاسيك، 1985) كما له الحق في المدينة (فديريكو مايور، 2000)، له الحق في العدالة باعتبارها إنصافا (رولز، 1999) كما له الحق في رسم معالم السياسة و تفعيل مشاركته (الدراسات السياسية والعلاقات الدولية عند ريزيت و روجرز)، له الحق في التدبير العادل للثروات وتوزيعها ، له الحق في المجال وفي السلطة (فوكو، 1971). لا بد من استدعاء هذه الترسنة الحقوقية داخل الرسائل المعرفية الموجهة للأجيال المدرسية حتى يسمها الطموح والرغبة في الارتقاء بالأوطان من بوابة الابتكار .

إن تنمية الجيل المدرسي الجديد تعبد الطريق نحو تنمية الأجيال اللاحقة. هذه النظرة الشمولية العقلانية هي رهان ذو زاوية صاعدة يتفاعل فيه الذاتي بالمجتمعي ، المحلي بالوطني والخاص بالعام. إنها سيرورة العدالة بلغة (رولز) التي عليها أن تتجاوز ما يسمى بأشكال "الائتلاف المهيمين" أو "التفاوض المهيمين" أو "الهيمنة المرنة" (كورباسون، 2000، ص 17) وتستصدر جميع أساليب الرأسمالية العائلية الطفيلية. على هذا الأساس ، يصير مفهوم الابتكار فلسفة وإرشادا تربويا على حد تعبير "سوتوي" و "كارل مانهايم"². فمسألة التربية على الانجاز قضية أخلاقية تفرض بالضرورة المصالحة مع الذات والواقع من خلال رسم خارطة طريق تدييرية واضحة الوسائل والأهداف.

عندما نتحدث عن المدرسة الجادة و المسؤولة (غير المؤدجة و غير المرتزقة) الذي تتغى الدفاع عن حق الإنسان في مسائلة واقعه والسعي إلى تغييره ، فإننا نشيد دربا جديدا من العقلانية المتنورة التي سوف تحررنا من المكونات اللاشعورية وتخلق لدينا اتجاهات جديدة من الضبط الذاتي الشعوري. تبعا لذلك، على المدرسة المقاولاتية أن تخلق لدينا نموذجا من الشخصية يتسم بالحراك النفسي (Psychic mobility) على حد تعبير "جاك ليرنر" ، شخصية تتسم بالمشاركة الانفعالية (موراي، 1988) على غرار ما يوجد عند الشخص الياباني والكوري على سبيل المثال ، حتى وان كانت المحددات السوسيوثقافية غير متشابهة ، شخصية تستمد روح التنمية وأفكارها من مبادئ "العون الذاتي" "المبادأة المحلية" و"استثارة الجهود" (بيتر دوسوتوي، 1968).

صحيح أن العولمة والرقمنة هما أكبر معضلة نواجهها اليوم ، لكن لغة الإنسان ليست مغلوقة بدليل أنها تتزعم شتى الاستراتيجيات ، أمبريقية كانت أو عقلانية ، قانونية أو ثورية ، علمية كانت أو نفسية. إنها حاضرة في كل شيء، وبكل المعاني، فالتنمية المقاولاتية في المدرسة هو مشروع لإعادة هيكلة الإنسان كمركز تنطلق منه كل الخطط والآليات والتدابير (لافيوليت و لو، 2006). فإذا كانت العديد من المدارس التربوية الكبرى من مثل "مدرسة التحليل النفسي التربوي" و"مدرسة الجماعة" و"حلققات النقاشات الجمعية" قد أقرت بمركزية المتعلم في أروقة العمليات التربوية التواصلية والتفاعلية ، فعلى الفكر المقاولاتي بدوره أن يقر بدعامتي الابتكار والاختراع كمحركين و منشطين أساسيين ، وكأصل للأشياء (كتاب "أصل الأشياء" للكاتب 'Julios Lips'). فكل تنمية صادقة تبتدئ من الإنسان وتتمر بواسطة الإنسان لأجل الإنسان. وتلميذ اليوم هو أمل صناعة المستقبل.

توصيات

في سياق مخرجات هذه الدراسة، ومن أجل تفعيل الحمولات النظرية التي تتضمنها بادرنا إلى استدعاء العديد من التوصيات تحت عنوان "مشروع جامعة مغربية منفتحة على الفكر المقاولاتي" وقادرة على تحفيز طلابها لقيادة مشاريع مقاولاتية مستقبلية (سانطوس، لويدا، 2014) . ويمكن أن نوجزها فيما يلي :

■ إحلال مشاريع مقررات مقاولاتية بما يتناسب مع حاجة الطلبة في إنشاء وتطوير مؤسسات صغرى خاصة بهم.

■ فتح مسارات تكوينية في المقاولاتية على مستوى التوجيه وجعلها مسالك خاصة لذاتها، وتعميم ذلك في جميع مراحل التمدرس (الإعدادي، الثانوي والجامعي) .

² استحدث كارل مانهايم مفهوم التخطيط الشامل Overall Planning

التفكير في إعداد برامج خاصة مستقلة تهتم بالفكر المقاولاتي، غايتها تكوين الطلبة في هذا المجال وتكون تحت إشراف الأطر المقاولاتية الممارسة.

العمل على إنشاء حاضنات أعمال ومشاتل على مستوى الجامعات بالتنسيق مع الأجهزة الداعمة الساهرة على انتقاء المشاريع الإبداعية التي يصممها الطلبة وذلك قصد تنمية وترقية الروح المقاولاتية لديهم.

اعتماد الذكاء الاصطناعي ووسائل التكنولوجيا والتواصل المعمول بها في الجامعات العالمية عوض الاكتفاء بالوسائل الكلاسيكية (التلقين، إلقاء، بحث، حصص نظرية...).

نشر ثقافة العمل الحر لدى الطلبة من خلال الارتكاز على الأبحاث الميدانية وكذلك مناهج دراسة الحالة للأعمال الحرة الناجحة.

تكوين وتأطير أساتذة مختصين في المجال المقاولاتي يساعدون على تتبع وتقييم المشاريع الخاصة بالطلبة وحثهم على الاختراع والإبداع.

استدعاء منظرين ومقاولين أجانب في سياق ندوات علمية من أجل تبادل الخبرات والتجارب وفتح قنوات شراكات خارجية داعمة ماديا ومعنويا لمشاريع الطلبة المتفوقين.

وختاماً، فمشروع التربية على المقاولاتية بالمدرسة أو الجامعة لا يستند فحسب على أسس اقتصادية محضة لكنه يزكي فرضية انسجام المتمدرس مع واقع حامل لتحديات جديدة، ورهان المدرسة المقاولاتية اليوم هو تسهيل الانخراط بشكل ايجابي داخل هذا الواقع، فالتطور البيداغوجي ملزم بمجاراة عالم متغير وليس هناك من بديل إلا الحجر على التتميط والسلبية والاستعاضة عنهما بخطاب تنموي واضح وشفاف.

النموذج التربوي اليوم، أكثر من ذي قبل، مجبر على قبول التحدي بتغيير منظومته وبرامجه بما يستجيب لمصلحة المورد البشري والتجربة المقاولاتية بالمعنى الذي تناولته الدراسة رقم دال ليس فقط في أروقة المال والاقتصاد بل ينسجم مع الخطاب الجديد للتنمية حيث يصبح الجيل المدرسي قادراً على الابتكار والتجديد مستدعياً في كل مراحل مشروعه حسه القيمي وفق مواطنة سليمة وواعدة.

المراجع بالعربية

أميزان، محمد. (2008). منهج البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعيارية. فرجينيا المعهد العالمي للفكر الاسلامي. سلسلة الرسائل، هرنند.

مريزق، عدنان. (2010). المقاربات البيداغوجية لتدريس المقاولاتية والمقاربة بالكفاءة، الملتقى الدولي الأول حول المقاولاتية: التكوين وفرص الأعمال، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة الحسن الأول، المغرب.

فوجيل، أحمد. (2010). دور التعليم في ترقية الروح المقاولاتية، الملتقى الدولي الأول حول المقاولاتية، التكوين وفرص الاعمال، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة الحسن الأول، المغرب.

المراجع بالفرنسية

Bernoux P. (2009). *Sociologie des organisations. Initiation théorique suivie de douze cas pratiques*. Paris : Seuil.

Bouslikhane A. (2011). *Enseignement de l'entrepreneuriat : pour un regard paradigmatique autour du processus entrepreneurial*. Thèse de doctorat en sciences de gestion. Université de Nancy 2.

Courpasson D. (2000). *L'action contrainte*. Paris : PUF.

Derouet J. L., Duterq Y. (1998). « L'établissement scolaire, autonomie locale et service public ». *Revue française de pédagogie*, n° 124, p. 168-169

Laviolette E. M., Loue C. (2006). *Les compétences entrepreneuriales. Définition et construction d'un référentiel, communication au séminaire l'internationalisation des PME et ses conséquences sur les stratégies entrepreneuriales*. Haute Ecole de Gestion. Fribourg, Suisse, 25, 26, 27 octobre, p. 75-82

Loyda L. et Santos G. (2014). *L'enseignement de l'entrepreneuriat au sein de l'université : la contribution de la méthode des cas*. Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université de Lorraine, p. 212-235

Maslow A. (1972). *Vers une psychologie de l'Être*. Traduit par Mesrie-Hadesque. Paris : Fayard.

Moeglin P. (2016). *Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée (1913-2012), Question de communication*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes. Coll. Médias, p. 112-123

Rogers C. (1968). *Le développement de la personne*, trad. E.L.Herbert. Paris : Dunod.



محمد أمهري

حقوق المؤلف في مجال التعليم عن بعد

أستاذ باحث في القانون الخاص بكلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية السويسرية بالرباط (جامعة محمد الخامس)، متخصص في قانون الأعمال وقوانين السوق المالية، وباحث مهتم بقانون الملكية الفكرية وتطبيقاته الحديثة.

يعيش العالم اليوم تحولا رقميا طال مختلف مجالات الخدمات العمومية وعلى رأسها مجال التربية والتكوين، وكان من نتائج ذلك أن استفادت العملية التعليمية من التكنولوجيات الحديثة في التدريس والتأطير والتدبير والتقييم. ومع تفشي جائحة كورونا، أصبحت الحاجة ملحة لتوظيف هذه التكنولوجيات لضمان الاستمرارية البيداغوجية، والحد من تداعيات هذه الجائحة، وقد ترتب عن ذلك تسريع وثيرة اعتماد التعليم عن بعد¹، حيث تم إنتاج العديد من المضامين البيداغوجية الرقمية إما بشكل رسمي من طرف السلطات الحكومية المعنية، أو من طرف الأطر التربوية والإدارية والتقنية بالمؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها.

وإذا كان التعليم عن بعد من الناحية العملية يحظى حاليا باهتمام متزايد، فإنه في المقابل لم يلقى نفس العناية التشريعية والفقهية اللازمة، فرغم انتشار التعامل به خلال الجائحة، إلا أنه لم تسجل قبل الآن أية محاولة تشريعية تروم تأطيره، باستثناء تلك المبادئ العامة التي سطرتهما الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030²، والقانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بإصلاح منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي³، والتي حثت على تنمية وتطوير التعليم عن بعد باعتباره مكملا للتعليم الحضوري، وتبقى معه العديد من التساؤلات القانونية قائمة، لا سيما تلك المتعلقة بحماية حقوق الملكية الفكرية على الموارد والمضامين البيداغوجية الرقمية التي يتم إعدادها من طرف القائمين على العملية التربوية وفي مقدمتهم الأساتذة، خاصة وأن تداول هذه الموارد والمضامين الموجهة للتعليم عن بعد يعتمد على مجموع من البرامج المعلوماتية والتفاعلية، والأدوات التكنولوجية والأجهزة الإلكترونية المختلفة، علاوة على شبكات وأنظمة الاتصال.

ومما يزيد من أهمية البعد القانوني لحقوق المؤلف على المصنفات البيداغوجية الموجهة للتعليم عن بعد، توجه المشرع نحو مأسسة هذا النوع من التعليم بتكريسه ضمن النصوص القانونية التي تستصدر تنزيلا لمقتضيات القانون الإطار سالف الذكر، حيث سيتيح هذا الأمر إمكانية إحداث مؤسسات رقمية متخصصة أو متعددة التخصصات من طرف الجامعات، وكذلك إحداث مراكز للتعليم والتكوين عن بعد ضمن هيكل الجامعة³. وحيث إن مأسسة التعليم عن بعد لا يمكن أن تتحقق إلا بواسطة الأستاذ الذي يعد جزءا من الثروة الإجمالية لمنظومة التربية والتكوين، وأهم مكون من مكونات رأسمالها غير المادي، فإنه يتعين أن تضمن الترسنة القانونية حقوقه على الإبداعات الفكرية التي ينتجها لهذا الغرض، دون أن يمس ذلك العمل الحقوق المحمية لباقي الأطراف ذات الصلة بالمضامين البيداغوجية كمؤلفي المصنفات التي تم الاعتماد عليها في عملية الإنتاج الفكري، وهو ما يدفع إلى التساؤل حول أنجع السبل لحماية المضامين البيداغوجية المعدة لأغراض التعليم عن بعد؟

وترتبط بهذا التساؤل عدة أسئلة فرعية من أهمها:

- ما المقصود بالمصنفات الأدبية والفنية، وما هي أشكالها المختلفة؟
- ما هي الشروط المطلوبة لحماية المصنف حتى يتمتع بالحماية القانونية؟
- ما هي الآثار المترتبة عن اكتساب حق المؤلف؟

وبما أن حماية حقوق المؤلف في مجال التعليم عن بعد تقتضي أن يكون هناك تلازم بين حقوقه على ما ينتجه من ابتكارات بيداغوجية من جهة، وواجب احترام حقوق أصحاب المصادر والمصنفات التي استعان بها لإعداد وتقديم منتوجه البيداغوجي، فإنه يتعين على المؤلف عدم المساس بحقوق أصحاب الإبداعات الأدبية والفنية القائمة. لذلك، فإن الأجدر أن نقوم بتحديد كيفية اكتساب منتج المصنف البيداغوجي لحقوق المؤلف، ثم بعد ذلك سنقوم ببيان الآثار المترتبة عن اكتساب هذه الحقوق. وهكذا، سنعالج هذا الموضوع في مطلبين وذلك على النحو التالي:

المطلب الأول: قيام حق المؤلف في مجال التعليم عن بعد

المطلب الثاني: الآثار المترتبة عن قيام حق المؤلف

المطلب الأول: قيام حق المؤلف في مجال التعليم عن بعد

إن العنصر الجوهرية الذي يدخل في تكوين كل حق سواء كان ماديا أو معنويا هو وجود محل يرد عليه هذا الحق. وفي مجال حقوق المؤلف، يتمثل محل الحق بالنسبة لعملية التعليم عن بعد في تلك المصنفات البيداغوجية التي يقوم الأستاذ بإعدادها لأغراض تعليمية، وحتى تكون هذه المصنفات جديرة بالحماية لا بد من أن تنتم بالمسلة الابتكارية لصاحبها. لذلك، سنتطرق في نقطة أولى إلى حماية المصنف باعتباره وعاء لحق المؤلف (أولا) على أن نتناول في نقطة ثانية شروط حماية المصنف.

¹ الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ص. 59.

² المادة 33 من القانون رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الصادر الأمر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.19.113 بتاريخ 9 غشت 2019. (الجريدة الرسمية عدد 6805 بتاريخ 19 غشت 2019)

³ لمزيد من التفصيل حول إدماج الرقمنة في التعليم والخدمات التعليمية بقطاع التعليم العالي، راجع: إصلاح التعليم العالي، آفاق استراتيجية، تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي رقم 2019/05، يونيو 2019، ص52-53

يتمحور حق المؤلف، بشكل أساسي، حول حماية المصنفات الفنية والأدبية، هذه الحماية التي تدور وجوداً وعدمها مع وجود المصنف. وعليه سنحدد في نقطة أولى المقصود بالمصنف المشمول بالحماية (أ)، ثم بعد ذلك سنتطرق إلى أنواع المصنفات المحمية (ب).

أ. مفهوم المصنف

سنقوم في هذا النقطة ببيان المقصود من "المصنف" الذي خصه المشرع بالحماية (1)، لنميزه عن باقي أشكال التعبير المستبعدة من الحماية القانونية لا سيما الأفكار (2).

1. تعريف المصنف

حاول المشرع المغربي تقديم تعريف للمصنف وذلك في المادة الأولى من القانون رقم 2.00 المتعلق بحقوق المؤلف والحقوق المجاورة حيث اعتبره "كل إبداع أدبي أو فني بالمعنى الذي تحدده أحكام المادة الثالثة الواردة أدناه". وبالرجوع إلى المادة الثالثة التي أحال عليها التعريف سالف الذكر نجد أنها تقدم لنا مزيداً من التوضيح حول مفهوم المصنف إذ نصت على أن "... المصنفات الأدبية والفنية ... هي إبداعات فكرية أصلية في مجالات الأدب والفن...". وقد عدد المشرع في نفس المادة، على سبيل المثال لا الحصر⁴، المصنفات الجديرة بالحماية القانونية نذكر منها:

- المصنفات المعبر عنها كتابة؛
- المحاضرات والكلمات والخطب، والمواظم والمصنفات الأخرى المكتوبة بكلمات أو المعبر عنها شفاهياً؛
- المصنفات السمعية البصرية؛
- الصور والرسوم التوضيحية والخرائط الجغرافية والتصاميم والرسوم الأولية والإنتاجات الثلاثية الأبعاد الخاصة بالجغرافيا ومسح الأراضي والهندسة المعمارية والعلوم."

ويلاحظ من خلال هذا التعريف والتحديد الذي أورده المشرع أنه بدلاً عن تعريف المصنف بشكل دقيق ونافي للجهالة، والاضطلاع بتحديد الخصائص أو الشروط التي ينبغي استيفؤها للارتقاء إلى مرتبة الحماية، اقتصر على تعداد تمثيلي بالمصنفات المحمية⁵. ويترجم اللجوء إلى منهجية التعداد رفض وضع تعريف تحليلي عام ومجرد قد يظهر قصوره فيما بعد، كما أن هذا التعداد الذي من المقترض أن يكون حصرياً، يكشف حقيقة مفادها أن هذه المصنفات جد متنوعة، إذ يمكن أن تكون عبارة عن إبداعات مادية ملموسة، وقد تكون عبارة عن إبداعات غير ملموسة كالمؤلفات والمقالات الرقمية والمحاضرات المتلفزة. ومع ذلك، يمكن القول أن المشرع حسناً فعل عندما قدم أمثلة عن المصنفات الأدبية والفنية، إيماناً منه أن الإبداع لا يشمل فقط مضمون المصنف، ولكن يلحق كذلك القوالب التي سيتخذها والقنوات التي سيسلكها ليصل إلى عموم الجمهور.

وفي مقابل النظرة التشريعية للمصنف، نجد أن الفقه قام بمحاولات إبداعية لتقديم تعريف للمصنف. وهكذا، نجد الأستاذ محمد الأزهر يعتبر المصنفات بأنه "تلك التي تتضمن التركيب الإبداعي والخيال المنسوج بنسيج الفكر والتأمل، معتمداً التوجه الحسي عند الإنسان"⁶. وفي تعريف فقهي آخر، اعتبر المصنف بكونه هو "التعبير الخصب عن الذكاء الذي يقوم بتنمية فكرة تتبدى في صور ملموسة، تتسم بدرجة كافية من الأصالة والتفرد وتكون قابلة للاستغلال والتوصيل إلى الجمهور"⁷. ومن خلال هذه التعاريف، يمكن القول أن المشرع المغربي يحمي المصنفات أياً كان نوعها أو أهميتها أو شكلها أو الغرض منها⁸. وبالتالي، فإن جميع صور الابتكارات الفكرية تعتبر مصنفات مشمولة بالحماية في مجال حق المؤلف، شريطة أن تكون أصلية، وأن يتم التعبير عنها في شكل قابل للاستنساخ.

2. استبعاد الأفكار من نطاق الحماية القانونية

إذا كان المصنف قد خصه القانون بالحماية، فإن الأفكار مستثناءة من هذه الحماية، فهذه الأخيرة تعتبر حرة وغير قابلة للتملك، ما دامت حبيسة الذهن ولم توضع في قالب معين، وبمجرد الإفصاح عنها يجوز لأي كان إعادة تناولها واستعمالها بكل حرية. وقد أشار المشرع إلى هذا الاستثناء بشكل صريح في المادة الثامنة من قانون حقوق المؤلف والحقوق المجاورة، حيث نص على أنه "لا تشمل الحماية المنصوص عليها في هذا القانون ما يلي: (...) الأفكار ...". وبالتالي، فإن الأفكار لا تترتب عليها أية حقوق استثنائية ما لم تتخذ شكلاً معيناً، فحماية حق المؤلف ينبغي أن تنصب ليس على الفكرة التي تظل دائماً مكتنفة بعدم التحديد، وإنما على الشكل الملموس الذي أفرغ فيه المصنف⁹. وما قيل عن الأفكار ينسحب كذلك على النصوص الرسمية كالنصوص التشريعية والتنظيمية والأحكام والقرارات القضائية، والأساليب والأنظمة ومناهج التسيير والمفاهيم والمبادئ والاكتشافات أو البيانات البسيطة، فهي غير مشمولة بالحماية بواسطة حق المؤلف. وعليه، يحق للأطر التربوية عند إعداد المضامين الرقمية البيداغوجية لأغراض التعليم عن بعد توظيف الأفكار والنصوص الرسمية والمفاهيم والمبادئ المشار إليها بكل حرية ما لم تتخذ شكلاً معيناً جدير بالحماية.

⁴ استعمل المشرع في المادة 3 من القانون رقم 2.00 كلمة "مثل" ليعين أن التعداد الذي أورده جاء على سبيل التمثيل لا الحصر.

⁵ عبد الحفيظ بلفاضي، مفهوم حق المؤلف وحدود حمايته جنائياً، دراسة تحليلية نقدية، دار الأمان، 1997، ص. 71.

⁶ محمد الأزهر، حقوق المؤلف في القانون المغربي، دراسة مقارنة، الملكية الأدبية والفنية، مطبعة دار النشر المغربية، 1994، ص. 117.

⁷ نبيل بوطوبية، إبداعات الأجراء، وفقاً لقانون حقوق المؤلف والحقوق المجاورة، منشورات مجلة القضاء المدني، ص. 16.

⁸ إدريس الفخوري، حقوق الملكية الفكرية في التشريع المغربي، منشورات مجلة الحقوق، 2017، ص. 83.

⁹ عبد الحفيظ بلفاضي، مرجع سابق، ص. 47.

تشمل الحماية القانونية جميع المصنفات الأدبية والفنية، شريطة أن يكون هذا التعبير الأدبي أو الفني يتضمن لمسة إبداعية تجسدت في شكل مادي ملموس. وقد عمد المشرع إلى تعداد المصنفات الأدبية والفنية المشمولة بالحماية بواسطة حق المؤلف¹⁰، إلا أنه ما جاء من تعداد يعتبر على سبيل المثال وذلك بصريح الفقرة الأولى من المادة 3 من القانون رقم 2.00 سالف الذكر، إذ نصت على أنه " يسري هذا القانون على المصنفات الأدبية والفنية المسماة فيما بعد "بالمصنفات" التي هي إبداعات فكرية أصلية في مجالات الأدب والفن مثل: (...) " وقد دفعت هذه اللائحة في التعداد البعض إلى القول أن هناك مصنفات مسماة تشمل تلك التي خصها المشرع بالذكر ضمن النص القانوني، ومصنفات غير مسماة لم يأت على ذكرها، وأن هذه اللائحة في التعداد هي التي سمحت بحماية أعمال لم يكن منصوصاً عليها قانوناً كما هو الحال بالنسبة للمضامين البيداغوجية الرقمية التي تنتم بطابع الأصالة¹¹. ويمكن أن تكون المصنفات المحمية التي يبدعها أعضاء هيئة التدريس إما مصنفات أصلية، وإما مصنفات مشتقة.

- المصنفات الأصلية:

ويقصد بها المصنفات الأدبية والعلمية التي أبدعها مؤلفوها بأنفسهم، ودون اقتباس من مصنفات أخرى، من أهمها المصنفات المعبر عنها كتابة أو شفها، وبرامج الحاسوب، والمحاضرات والكلمات والخطب، والمصنفات السمعية البصرية، والصور والرسوم التوضيحية، وعناوين المصنفات وغيرها من المصنفات المستحدثة. وتجدر الإشارة إلى أنه رغم استعمال المشرع لفظ "الأدب"، فإن مدلولها لا ينحصر في الأعمال الأدبية بالمفهوم الضيق، وإنما تشمل أيضاً سائر المصنفات سواء اتخذت شكلاً مكتوباً أو منطوقاً، بغض النظر عن مضمونها أو محتواها، أدبياً كان أو علمياً أو تقنياً، ولا يؤثر ذلك على التكليف الصحيح. فالأعمال البيداغوجية والعلمية التي يتم إنجازها لأجل التعليم عن بعد، إذا كانت تتضمن للمسة الشخصية لمؤلفها، يمكن أن توصف بأنها أعمال أدبية، ومن ثم تسري عليها الحماية القانونية المقررة في قانون حقوق المؤلف والحقوق المجاورة. أما بالنسبة للإبداعات والابتكارات الفنية، فإنها تتمتع بحماية قانونية مزدوجة، إذ يضمن قانون حقوق المؤلف والحقوق المجاورة الحقوق الاستثنائية على المصنف، ويتدخل كذلك قانون الملكية الصناعية ليضمن الحقوق الاستثنائية على الرسوم والنماذج الصناعية التي تتضمنها هذه الابتكارات.

- المصنفات المشتقة:

وقد خص المشرع هذه المصنفات بالحماية¹² كلما تضمنت لمسة إبداعية، من قبيل الترجمات والاقتباسات، والتعديلات الموسيقية وكذا تحويلات المصنفات، وتتمتع أيضاً بنفس الحماية التي خص بها المشرع المصنفات الأدبية والفنية الأصلية وذلك بصريح نص المادة الخامسة من القانون سالف الذكر، حيث نصت على أنه يقصد بالمصنف المشتق كل إبداع جديد تم تصوره وإنتاجه انطلاقاً من مصنف موجود من قبل أو مصنفات موجودة من قبل. وتجدر الإشارة إلى أن لجوء المشرع إلى إيراد تعداد غير حصري للأعمال الأدبية والفنية المحمية يهدف إلى الحيلولة دون الشيوخة المبكرة للنصوص القانونية، فالتقدم التقني لا يخلق أشكالاً جديدة لنقل المصنفات واستنساخها فحسب، بل يصبح قادراً أيضاً على إيجاد أصناف جديدة من المصنفات، كما بالنسبة للمواقع والمنصات الإلكترونية والمضامين البيداغوجية الرقمية من كتب وكتيبات ومخطوطات وتسجيلات سمعية بصرية، ومحاضرات عن بعد.

ثانياً: شروط الحماية المقررة للمصنف البيداغوجي

لكي يكون المصنف البيداغوجي المعد لغرض التعليم عن بعد مشمولاً بالحماية لا بد أن يكون مبتكراً (أ)، وأن يتجلى هذا الابتكار في شكل مادي (ب).

أ. شرط الابتكار في المصنف

يشكل شرط الابتكار البصمة الوراثية لحق المؤلف¹³، لذلك انعقد بشأن هذا المفهوم المركزي ما يشبه الإجماع على أن المصنف الجدير بالحماية هو الذي تتوفر فيه خاصية الابتكار *L'originalité*. ويقصد بالابتكار في مجال حقوق المؤلف تميز المصنف بالأصالة والابتكار عن مصنف آخر. وعليه، يجب أن ينطوي المصنف على قدر من التأليف الإبداعي، سواء في الإنشاء أو التعبير أو غيره. وهنا لا يقصد بعنصر الابتكار بالضرورة الجدة المطلقة في خلق المصنف، بل يكفي لتوافره أن يكون المؤلف قد أضاف من جهده وعبقريته جديداً، وأن يكون له دور يبرز شخصيته في الموضوع وفي طريقة المعالجة، من حيث تنظيمه وتبويبه وعرض أفكاره، لذلك فإن أي مجهود فكري ذهني يقوم به المؤلف وتظهر فيه شخصيته يعد ابتكاراً. وانطلاقاً من هذا التصور تم تطوير مؤسسة الملكية الأدبية والفنية بما يجعلها مواكبة لما يجد من أعمال إبداعية غير مسبوقه كما هو الشأن بالنسبة للمواقع والمنصات الإلكترونية والتطبيقات الذكية والمضامين البيداغوجية الرقمية. وعليه، وحتى يتم بسط الحماية القانونية على المصنف، اشترط المشرع أصالة المصنف، أي أن يتضمن لمسة المؤلف وبصمته الخاصة على ما ينتج من مصنفات، دون الجدة المطلقة. وبالتالي، قد يكون المصنف مجرد إعادة إظهار للمصنف الأصلي بعد الإضافة أو التنقيح أو التبويب الجديد، وقد يكون الإبداع

¹⁰ المواد من 3 إلى 7 من القانون رقم 2.00 المتعلق بحقوق المؤلف والحقوق المجاورة كما وقع تعديله وتتميمه، الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.00.20 بتاريخ 15 فبراير 2000.

¹¹ بلال محمود عبد الله، حق المؤلف في القوانين العربية، المركز العربي للبحوث القانونية والقضائية، الطبعة الأولى، بيروت - لبنان، 2018، ص. 66.

¹² المادة 5 من القانون رقم 2.00 سالف الذكر.

¹³ بلال محمود عبد الله، م. س، ص. 39.

عن طريق تلخيص مصنف سابق، أو مجرد إعادة إنتاج لمصنف سابق وذلك بتحويل مضمونه إلى عرض مكتوب أو شفهي، كما قد يتجلى الإبداع في مجرد ترجمة للمصنف إلى لغة أخرى¹⁴.

وفي مجال التعليم عن بعد، فإن مناهج الحماية التي ينشأ عنها الاعتراف بحقوق الاستغلال والصلاحيات الأدبية للأستاذ هو ما يقوم به من جهد إبداعي وعمل خلاق. أما إذا اقتصر عمل المؤلف على النقل الحرفي للعناصر الآلية إلى الملك العام أو مجرد استنساخ مصنف للغير لم تسقط عنه الحماية القانونية بعد، فإن الابتكار كعلة منشئة للحماية على أساس الملكية الأدبية والفنية يغدو معدوماً، بل ويغدو العدوان على حقوق الغير في التأليف أمراً محققاً، مما يعد سبباً سائغاً لرفع دعوى التقليد إذا ما توفرت سائر شروطها¹⁵.

ب. المظهر المادي للإبداع الشخصي

يراد به أن تكون الأفكار الإبداعية قد أفرغت في شكل مادي ظاهر وملحوس يبرز فيه إلى الوجود إما في شكل مؤلف مكتوب أو تسجيل مسموع أو مرئي، أو في شكل خطاطات أو رسوم. فالأفكار ما لم تتخذ شكلاً معيناً لا تتمتع بالحماية، ومن ثم فإن وجود الشكل يعتبر شرطاً لنشوء الحق¹⁶. وقد جعل المشرع وسائل التعبير عن الأفكار مطلقة، حيث تشمل جميع الأشكال المحسوسة التي تمكن الجمهور من تلقيها. وهكذا، فإن بعض المصنفات يمكن تلقيها بالنظر كالمصنفات المكتوبة والمسموعة، وأخرى يمكن تلقيها بالسمع كالخطب والمحاضرات والتسجيلات الصوتية. كما أن الشكل الذي تتخذه المصنفات يمكن أن يتمتع بالحماية ولو كان مؤقتاً، كما هو الشأن بالنسبة لصفحات الانترنت ومضامين المنصات الالكترونية التي تتغير باستمرار لتواكب المستجدات. وهكذا، يمكن القول أن المصنف الذي يتمتع بحماية حق المؤلف هو المصنف المبتكر، بغض النظر عن مواصفاته، إذ أن الحماية لا ترتبط بنوع التعبير ولا بشكله ولا بنوعية المصنف وهدفه¹⁷، وتترتب الحماية كذلك بمعزل عن الدولة التي أنشأ فيها المصنف، كما لا يشترط لتحقيق هذه الحماية القيام بأي إجراء شكلي.

المطلب الثاني: الآثار المترتبة عن اكتساب حق المؤلف

يقضي تحديد الآثار المترتبة عن اكتساب حق المؤلف على مصنفه البيداغوجي، التطرق إلى نطاق الحق المحمي (أولاً)، والجزاء المترتبة عن التعدي على هذا الحق (ثانياً).

أولاً: نطاق حقوق المؤلف صاحب المصنف البيداغوجي

إن تحديد نطاق حقوق المؤلف صاحب المصنف البيداغوجي يقتضي تحديد أصحاب حق المؤلف (أ)، ثم بعد ذلك مضمون حق المؤلف (ب).

أ. تحديد المؤلف صاحب الحق

الأصل هو أن صاحب حقوق المؤلف هو المؤلف نفسه، يكون له كامل الحقوق على إبداعه الذهني، ولا تثار أية مشكلة في تحديد صاحب الحق ولا في تحديد مضمون الحق، لكن الأمر يختلف بالنسبة للمصنف المشترك (1)، والمصنف الجماعي (2)، والمصنف المشتق (3).

1. مؤلف المصنف المشترك

قد يكون المصنف البيداغوجي أو العلمي المستعمل في التكوين عن بعد مشتركاً أي أسهم في إبداعه مؤلفان أو عدة مؤلفين¹⁸، وفي هذه الحالة يسند حق المؤلف إلى جميع المشاركين في هذا العمل. ويعتبر المؤلفون المشاركون في هذا المصنف المالكين الأولين للحقوق المعنوية والمادية لهذا المصنف، وإذا أمكن تقسيم المصنف المشترك إلى أجزاء مستقلة، فإنه يمكن لكل مشارك الاستفادة بشكل مستقل من الجزء الذي ساهم فيه، مع احتفاظهم بكافة الحقوق التي يخلوها المصنف المشترك¹⁹.

2. مؤلف المصنف الجماعي

المصنف الجماعي هو كل مصنف تم إبداعه من قبل مجموعة من المؤلفين بإيعاز من شخص ذاتي أو معنوي يتولى نشره على مسؤوليته وباسمه. وتكون المشاركة الشخصية لمختلف المؤلفين المساهمين في إبداع المصنف ذاتية في مجموع المصنف من غير أن ينأى تمييز مختلف الإسهامات وتحديد أصحابها. ويلتقي المصنف الجماعي مع المصنف المشترك في كونه يتم باشتراك عدة أشخاص، لكن يختلف عنه في كون المصنف الجماعي ينجز تحت إشراف ولحساب شخص طبيعي أو معنوي. ويعتبر الشخص الذاتي أو المعنوي الذي اتخذ مبادرة إنجاز المؤلف الجماعي هو المالك الأول للحقوق المادية والمعنوية.

¹⁴ إدريس الفاخوري، مرجع سابق، ص. 42.

¹⁵ عبد الحفيظ بلقاضي، م. س.، ص. 81.

¹⁶ بلال محمود عبد الله، م. س.، ص. 33.

¹⁷ الفقرة الأخيرة من المادة 3 من القانون رقم 2.00 المتعلق بحقوق المؤلف والحقوق المجاورة.

¹⁸ البند الرابع من المادة الأولى من القانون رقم 2.00 المتعلق بحقوق المؤلف والحقوق المجاورة.

¹⁹ المادة 32 من القانون رقم 2.00 سالف الذكر.

المصنف المشتق، حسب مقتضيات المادة الأولى من القانون رقم 2.00، هو كل إبداع جديد تم تصوره وإنتاجه انطلاقاً من مصنف موجود من قبل أو مصنفات موجودة من قبل. وتتعدد صور المصنفات المشتقة، التي تدخل في حكم المصنفات المحمية وتتمتع بنفس الحماية ونذكر منها: الترجمات والاقتباسات والتعديلات الموسيقية وكذا تحويلات المصنفات والتعبيرات الفولكلورية؛ مجموعة المصنفات أو التعابير الفولكلورية، أو مجرد مجموعات أعمال أو بيانات، مثل الموسوعات والمنتخبات وقواعد البيانات سواء تم استنساخها على دعامة قابلة للاستغلال بواسطة آلة أو بأي شكل آخر من شأنه، بواسطة الاختيار والتنسيق أو الترتيب للمواد، أن يجعل منها إبداعات فكرية. لا يمكن أن تضر الحماية المنصوص عليها في الفقرة الأولى أعلاه بحماية المصنفات الموجودة سابقاً والمستعملة في إعداد هذه المصنفات. وكما هو الشأن بالنسبة للمصنفات الأصلية، يجب حتى يتمتع المصنف بخاصة الابتكار، بروز شخصية ولمسة المؤلف.

ب. مضمون حق المؤلف

تخول الإبداعات الأدبية والفنية للمؤلف مجموعة من الحقوق صنفت إلى حقوق مادية وأخرى معنوية، وقد كان الحق المحمي في البداية حقاً مالياً، حيث يشكل المصنف مصدراً للدعم المالي وحافزاً على الإبداع الفكري الذي قام به، ثم بعد ذلك تم الاعتراف بعدد من الصلاحيات التي تهدف إبراز الاعتبار الشخصي للمؤلف. ومن ثم، فإن المؤلف يعتبر المالك الأول للحقوق المعنوية (1) والمادية (2) لمصنفه.

1. الحقوق المعنوية:

تعد الحقوق المعنوية للمؤلف من الحقوق اللصيقة بشخص المؤلف، فهو ليس إلا تجسيدا للعروة الوثقى القائمة بين المؤلف وإبداعه الفكري، كما أن الحق المعنوي أسبق في الوجود من الحق المالي²⁰، إذ من غير المتصور أن يبدأ المؤلف في الحصول على المزايا المالية من مصنفه قبل أن يقرر نشره. وهكذا، فقد حددت المادة 9 من القانون رقم 2.00 المتعلقة بحقوق المؤلف والحقوق المجاورة، المقصود بالحق المعنوي، حيث نصت على أن "مؤلف المصنف، بصرف النظر عن حقوقه المادية وحتى في حالة تخليه عنها، يمتلك الحق فيما يلي:

أ. أن يطالب بانتساب مصنفه له، وبالخصوص أن يوضع اسمه على جميع نسخ هذا المصنف في حدود الإمكان وبالطريقة المألوفة ارتباطاً مع كل استعمال عمومي لهذا المصنف؛

ب. أن يبقى اسمه مجهولاً أو أن يستعمل اسماً مستعاراً؛

ج. أن يعترض على كل تحريف أو بتر أو أي تغيير لمصنفه أو كل مس به من شأنه أن يلحق ضرراً بشرفه أو بسمعته."

وعليه، فإن أهم الحقوق والامتيازات المعنوية المخولة للمؤلف هي: الحق في النشر بكل الطرق المتاحة، ونسبة مصنفه إليه، والحق في التغيير أو السحب من التداول. ويتميز الحق المعنوي بأنه غير قابل للتصرف فيه أو حجزه، كما أنه حق خالد للمؤلف لا يسري عليه التقادم نهائياً، كما لا يمكن إلغاؤه، وأنه حق لا ينقضي بالوفاة وإنما ينتقل إلى ورثة المؤلف²¹.

2. حقوق المؤلف المادية

إلى جانب الحقوق المعنوية التي ترتبط بشخصية المؤلف ووجدانه، يستأثر هذا الأخير، بشكل شمولي ومطلق، بالعائدات المالية التي قد يدرها استغلال إنتاجه الأدبي والفني، ولا يحد من هذا الإطلاق إلا القيود الواردة على حق المؤلف بنص صريح في القانون. وهكذا، تعتبر الحقوق المادية بمثابة السلطة القانونية للمؤلف على مصنفه، وقد حددت المادة 10 من قانون حقوق المؤلف والحقوق المجاورة صوراً لهذه الحقوق، إذ تخول حق التصرف المطلق للمؤلف في مصنفه بجميع أنواع التصرفات القانونية، كحق استنساخ أو ترجمة المصنف، وحق الترخيص بالتوزيع على العموم عن طريق البيع وغيرها من حقوق الملكية الفكرية. وتختلف الحقوق المالية من حيث طبيعتها عن الحقوق المعنوية، فالحقوق المالية تخول صاحبها حقوق إستثنائية، كما أنها قابلة للتصرف والحجز عليها، وتتميز بطابعها المؤقت. أما عن مدة حماية الحقوق المادية للمؤلف فهي تستمر طوال حياته وخلال سبعين سنة بعد وفاته²².

3. الاستثناءات الواردة على الحقوق المادية للمؤلف

أورد المشرع عدة استثناءات تحد من حقوق المؤلف الاستثنائية، وتعتبر هذه الحالات استثناءات محددة واردة على المبدأ العام القاضي بعدم جواز قيام أي شخص غير مؤلف المصنف باستنساخه أو نقله إلى الجمهور أو استغلاله بأي طريقة أخرى. والحد من حقوق المؤلف قد ينقرر إما لعلّة في القيد أو الاستثناء، أو بسبب طبيعة المصنف أو الغرض المخصص له، كما هو الشأن بالنسبة لاستنساخ المصنفات لأغراض تعليمية، والوثائق الرسمية (النصوص القانونية، الأحكام والقرارات القضائية...) التي تسقط عنها الحماية لتؤول إلى الملك العام. ويجوز ممارسة حق استنساخ أو استعمال المصنف أو غيرها من الحقوق المستثناة من الحماية من غير موافقة المؤلف ومن دون أداء أي تعويض للمؤلف مقابل ممارسة الحقوق المذكورة.

²⁰ عبد الحفيظ بلقاضي، م. س.، ص. 165.

²¹ نصت المادة 25 من القانون رقم 2.00 المتعلقة بحقوق المؤلف والحقوق المجاورة على ما يلي: "وتعتبر الحقوق المعنوية غير محددة في الزمان وغير قابلة للتقادم أو الإلغاء وتنتقل بعد وفاة المؤلف إلى ذوي حقوقه."

²² المادة 25 من القانون رقم 2.00 المتعلقة بحقوق المؤلف والحقوق المجاورة.

ولن نتصدى لكل الاستثناءات المقيدة لحقوق المؤلف الوارد تعدادها في المواد من 12 إلى 24 من قانون حقوق المؤلف والحقوق المجاورة، وإنما نتناول ذلك الجانب فقط المرتبط بالتعليم عن بعد.

- حرية الاستنساخ للاستعمال الشخصي:

يخول هذا الاستثناء الحق في استنساخ مصنف قصد الاستعمال الشخصي حصرا، لكن هذا الاستثناء لا يشمل الاستنساخ طبق الأصل لكتاب بالكامل، أو استنساخ قواعد البيانات كليا أو جزئيا بشكل رقمي، كما لا يسمح باستنساخ المصنف إذا كانت هذه العملية من شأنها أن تضر بالاستغلال العادي لهذا المصنف، أو من شأنها أن تضر دون مبرر بالمصالح المشروعة للمؤلف.

- حرية الاستنساخ الذي يكتسي طابعا استثنائيا:

يخول هذا الاستثناء الاستشهاد بمصنف ضمن مصنف آخر، ويشترط في هذه الحالة ذكر المصدر واسم المؤلف إذا ورد في المصدر وأن يكون الاستشهاد قد استعمل لغاية حسنة ويقدر ما يبرر ذلك الغاية المراد تحقيقها.

- حرية استعمال المصنفات لغرض التعليم

يخول هذا الاستثناء استعمال مصنف بمثابة توضيح في منشورات أو برامج إذاعية أو تسجيلات صوتية أو مرئية موجهة للتعليم، شريطة ذكر المصدر واسم المؤلف إذا ورد في المصدر. وكذلك القيام بعملية الاستنساخ، بوسائل النسخ التصويري من أجل التعليم أو الامتحانات داخل مؤسسات التعليم في الأنشطة التي لا تستهدف الربح التجاري مباشرة أو بصفة غير مباشرة في الحدود التي تبرزها الأغراض المتوخاة بمقالات منفصلة منشورة بصفة مشروعة في جريدة أو دورية، أو مقاطع مختصرة من مصنف منشور بصفة مشروعة أو لمصنف قصير منشور بصفة مشروعة.

ثانيا: الحماية الجزائية لحقوق المؤلف في مجال التعليم عن بعد

إن اعتماد التعليم عن بعد على تكنولوجيا المعلومات والاتصال قد ساهم بشكل كبير في تحقيق طفرة نوعية في تداول المصنفات بما فيها تلك المعدة لأغراض التعليم عن بعد، حيث أضحى من السهولة حفظها والإطلاع عليها وإعادة استنساخها على نطاق واسع وخلال حيز زمني وجيز، وهو ما هيئ فرصا غير مسبوقة للنيل من حقوق المؤلف والمس بمصالحه الأدبية والمالية²³، مما استوجب معه إيقاع جزاءات تتناسب وجسامة الفعل المقترف من جهة، وأهمية المصلحة المشمولة بالحماية من جهة أخرى. وبالرجوع إلى مقتضيات التي أقرها المشرع لحماية حقوق المؤلف نلاحظ أن وسائل الحماية القانونية تتوزع بين ما هو تدابير تحفظية تكتسي طابعا استثنائيا (أ)، وجزاءات مدنية (ب) وأخرى جنائية (ج).

أ. التدابير التحفظية

تهدف التدابير التحفظية إلى الوقف الفوري للاعتداء على حقوق المؤلف المادية والمعنوية، ومن تداول المصنف المحمي، وهي تدابير وقائية مؤقتة تأمر بها المحكمة الابتدائية المختصة، بناء على طلب المؤلف المتضرر حماية لمصالحه إلى حين البت النهائي في الدعوى القضائية التي قد يطول أمدها. وتتمثل هذه التدابير التحفظية في إصدار حكم بمنع أو أمر بإنهاء خرق الحق المحمي، أو الأمر بحجز نسخ المصنفات أو المسجلات الصوتية التي يشتبه في كونها أنجزت بدون ترخيص صاحب الحق المحمي، والأدوات التي يمكن أن تكون قد استعملت لإنجاز هذه النسخ. وبما أن التدابير المزمع اتخاذها تكتسي طابعا استثنائيا، فإن الاختصاص القضائي ينعقد لرئيس المحكمة الابتدائية بصفته قاضيا للمستعجلات وذلك استنادا إلى مقتضيات الفصل 149 من قانون المسطرة المدنية.

ب. الحماية المدنية

بالموازاة مع التدابير التحفظية التي توقف الاعتداء على الحق المحمي، يمكن للمتضرر المطالبة بالتعويض عن الأضرار التي لحقت به وذلك على أساس قواعد المسؤولية المدنية. وفي هذا السياق، يحق للمؤلف الخيار بين رفع دعوى التعويض مباشرة أمام القضاء المدني، أو المطالبة بالتعويض في إطار الدعوى المدنية التابعة بمناسبة نظر القضاء الجزري في الدعوى المتعلقة بجنحة التقليد²⁴. ومتى تبنت مسؤولية المعتدي، جاز للمحكمة الحكم بالتعويض لجبر الضرر الذي لحق صاحب المصنف. وتجدر الإشارة إلى أن المشرع عندما رتب المسؤولية عن الاعتداء على حقوق المؤلف لم يكتف بالإحالة على القواعد العامة للمسؤولية المدنية – التقصيرية والعقدية- بل نص على قواعد خاصة للمسؤولية ضمن القانون رقم 2.00 المتعلق بحقوق المؤلف والحقوق المجاورة، حيث نجد أن الفقرة الأولى من المادة 62 منه قد نصت على أنه: "في حالة خرق حق معترف به لصاحب حقوق محمية بموجب هذا القانون يحق لصاحب الحقوق الحصول من مقترف الخرق على تعويضات عن الضرر الذي تعرض له بسبب فعل الخرق."

²³ عبد الحفيظ بلقاضي، م.س، ص. 306.

²⁴ حدد الفصل 575 من مجموعة القانون الجنائي عقوبة جنحة التقليد وذلك على النحو التالي: "من طبع في المملكة كلا أو بعضا من الكتب أو التصانيف الموسيقية أو الرسوم أو الصور الفنية أو أي إنتاج آخر مطبوع أو منقوش، مخالفا بذلك القوانين والنظم المتعلقة بملكية مؤلفها، بعد مرتكبا لجريمة التقليد، ويعاقب بغرامة من مائتين إلى عشرة آلاف درهم، سواء نشرت هذه المؤلفات في المغرب أو في الخارج.

ويعاقب بنفس العقوبة من يعرض هذه المؤلفات المقلدة للبيع أو يوزعها أو يصدرها أو يستوردها."

ويلاحظ من خلال المقتضى سالف الذكر أنه رغم تخصيص المسؤولية المدنية في مجال حقوق المؤلف بمقتضيات خاصة، نجد أن المشرع حافظ على أركان المسؤولية التقليدية والتي نص عليها ظهير الالتزامات والعقود في الفصل 2577²⁵، وهي: الخطأ المتمثل في خرق حق معترف به بمقتضى نص قانوني، ويتخذ هذا الخطأ عدة صور في مجال التعليم عن بعد كاستنساخ المصنفات البيداغوجية المعدة على دعامة إلكترونية دون ذكر المصدر أو اسم المؤلف، أو استعمالها لغرض تحقيق عائدات مالية. والضرر الذي لحق المؤلف من جراء الاعتداء سواء كان هذا الضرر ماديا أو معنويا، والعلاقة السببية بين الخطأ والضرر الذي لحق المؤلف.

ج. الحماية الجنائية

إلى جانب المسؤولية المدنية، فإن مرتكب الاعتداء على الحقوق المحمية للمؤلف، يسأل جنائيا، وتطبق عليه، من جهة، الجزاءات الجنائية العامة الواردة في مجموعة القانون الجنائي المتعلقة بالاعتداءات على الملكية الأدبية والفنية²⁶، لا سيما تلك المتعلقة بجريمة التقليد. وتسري عليه، من جهة أخرى، عقوبات جنائية خاصة واردة القانون رقم 2.00 المتعلق بحقوق المؤلف والحقوق المجاورة. وتعتبر جريمة التقليد من أهم صور الاعتداء على حقوق المؤلف، وقد حدد المشرع في الفصلين 575 و576 من مجموعة القانون الجنائي بعضا من صورها كطبع الكتب أو التصانيف الموسيقية أو الرسوم أو الصور الفنية أو أي إنتاج آخر مطبوع أو منقوش، وكذلك إنتاج أو عرض أو إذاعة مؤلف أدبي بجميع الوسائل المتاحة بما فيها استعمال وسائل التواصل الحديثة، شريطة أن يكون هذا العمل مخالف للقوانين المتعلقة بحقوق المؤلف. علاوة على ذلك عاقب المشرع الاعتداء المتعمد على حقوق المؤلف المادية والمعنوية المشار إليها في المادتين 9 و10 بالحبس من شهرين إلى سنة أشهر وبغرامة تتراوح بين عشرة آلاف (10.000) ومائة ألف (100.000) درهم أو بإحدى هاتين العقوبتين فقط، كل من قام بطريقة غير مشروعة وبأي وسيلة كانت بقصد الاستغلال التجاري²⁷. وتضاعف العقوبات في حالة الاعتداء على ارتكاب المخالفة.

كما يندرج ضمن الأفعال غير القانونية التي تعتبر خرقا لحقوق المؤلف التحايل على كل تدبير تكنولوجي فعال²⁸، سواء كان هذا التدبير التكنولوجي عبارة عن أداة أو مكون يمكن عند استعماله العادي دون مراقبة الولوج إلى مصنع أو أداة أو مسجل صوتي أو أي شيء آخر محمي، أو من حماية حقوق المؤلف أو الحقوق المجاورة. وهكذا، يندرج ضمن هذه الصورة من الاعتداء، الولوج غير المرخص إلى منصات التعليم عن بعد ومنصات الإنتاج البيداغوجي الرقمي المحدثة من طرف مؤسسات التربية والتكوين كالجامعات والمؤسسات الجامعية لتقديم المضامين التعليمية. كما يمكن للمحكمة التي عرضت عليها القضية أن تصدر عقوبات إضافية من قبيل:

- حجز النسخ المنجزة خرقا لأحكام القانون والمواد والأدوات التي يمكن أن تكون قد استعملت لاقتراف المخالفة؛
- مصادرة الأصول ذات الصلة بالنشاط غير القانوني؛
- مصادرة النسخ المنجزة خرقا لأحكام القانون؛
- إتلاف النسخ والمواد والأدوات المستعملة في الجريمة؛
- الإغلاق النهائي أو المؤقت للمؤسسة التي يستغلها مرتكب المخالفة أو شركاؤه فيها؛
- نشر الحكم الصادر بالإدانة بجريدة واحدة أو أكثر.

وعموما، يمكن القول أن التفكير في مستقبل حقوق المؤلف في مجال التعليم عن بعد يقتضي إعادة النظر في الترسانة التشريعية الحالية لجعلها تتلاءم مع المستجدات التي تطرحها التحولات التكنولوجية، وانعكاساتها على هذا النمط من التعليم، ولما لا سن مقتضيات خاصة تأخذ بعين الاعتبار:

- طبيعة العلاقات النظامية القائمة بين الأساتذة مؤلفي المصنفات البيداغوجية والمؤسسات التي يعملون بها؛
- الجانب الأخلاقي في عملية الإبداع والتصرف والتداول، وحدود الاستعمال من طرف المتعلمين للمصنفات البيداغوجية.

²⁵ ينص الفصل 77 من ظهير الالتزامات والعقود على ما يلي: " كل فعل ارتكبه الإنسان عن بينة واختيار، ومن غير أن يسمح له به القانون، فأحدث ضررا ماديا أو معنويا للغير، ألزم مرتكبه بتعويض هذا الضرر، إذا ثبت أن ذلك الفعل هو السبب المباشر في حصول الضرر."

²⁶ الفصول من 575 إلى 579 من مجموعة القانون الجنائي.

²⁷ حدد المادة 64 من القانون رقم 2.00 المتعلق بحقوق المؤلف والحقوق المجاورة المقصود بالخرق المتعمد بقصد الاستغلال التجاري:

"ويراد بالخرقات المتعمدة بقصد الاستغلال التجاري ما يلي:

- كل اعتداء متعمد على حقوق المؤلف أو الحقوق المجاورة، ليس دافعه، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، الربح المادي؛

- كل اعتداء متعمد ارتكب من أجل الحصول على امتياز تجاري أو على كسب مالي خاص."

²⁸ الفقرة الخامسة من المادة 65 من القانون رقم 2.00 المتعلق بحقوق المؤلف والحقوق المجاورة.

- الأزهر محمد.(1994). حقوق المؤلف في القانون المغربي، دراسة مقارنة، الملكية الأدبية والفنية، مطبعة دار النشر المغربية.
- بلقاضي عبد الحفيظ.(1997). مفهوم حق المؤلف وحدود حمايته جنائيا، دراسة تحليلية نقدية، دار الأمان.
- بوطوبة نبيل.(2013). إبداعات الأجراء، وفقا لقانون حقوق المؤلف والحقوق المجاورة، منشورات مجلة القضاء المدني. دار نشر المعرفة.
- الفاخوري إدريس.(2007). حقوق الملكية الفكرية في التشريع المغربي، منشورات مجلة الحقوق.
- بلال محمود عبد الله.(2018). حق المؤلف في القوانين العربية، المركز العربي للبحوث القانونية والقضائية، الطبعة الأولى، بيروت – لبنان.
- التعليم عن بعد.(2020). مفهومه، أدواته واستراتيجياته، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو).
- الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.
- إصلاح التعليم العالي، آفاق استراتيجية، تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي رقم 2019/05، يونيو 2019.
- القانون رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الصادر الأمر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.19.113 بتاريخ 9 غشت 2019. (الجريدة الرسمية عدد 6805 بتاريخ 19 غشت 2019).
- القانون رقم 2.00 المتعلق بحقوق المؤلف والحقوق المجاورة كما وقع تعديله وتتميمه، الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.00.20 بتاريخ 15 فبراير 2000، (الجريدة الرسمية عدد 4796 بتاريخ 18 ماي 2000).
- الظهير الشريف رقم 431.59.3 صادر في 18 جمادى الثانية 1382 الموافق 16 نونبر 1962) بالمصادقة على مجموعة القانون الجنائي (الجريدة الرسمية عدد 2120 مكرر بتاريخ 1 يونيو 1963).
- الظهير الشريف الصادر في 9 رمضان 1331(12 غشت 1913) بمثابة قانون الالتزامات والعقود كما وقع تعديله وتتميمه.

Source : <https://journals.openedition.org/dms/1166>

« *Distances et médiations des savoirs* s'intéresse, tout au long de l'année et parallèlement aux appels à contributions thématiques, aux propositions d'articles ayant pour objet l'étude des rôles de la distance et des médiations dans l'accès aux savoirs, l'enseignement à distance, et plus largement tout dispositif de formation innovant par l'implication de divers types de distance (géographique, temporelle, culturelle, linguistique...) dans ses modalités.

Les articles en français ou en anglais comporteront une approche réflexive, heuristique ou critique des problèmes liés aux innovations technologiques et organisationnelles de la formation à distance, aux mutations des institutions et politiques dans les domaines concernés ainsi que des enjeux communicationnels, éducatifs et pédagogiques, économiques, sociologiques et philosophiques des pratiques nouvelles d'enseignement et d'apprentissage médiatisés.

Distances et médiations des savoirs est intéressée par les approches pluridisciplinaires : SIC et sciences de l'éducation, sciences du langage et langues (aux recherches sur les TICE). Occasionnellement la revue peut offrir un espace pour des publications plus ancrées en psychologie ou en sociologie (sans que ces disciplines soient affichées). »



Source : <https://calenda.org/844671>

L'évaluation et l'enseignement des sciences et des technologies

Revue « Recherches en didactique des sciences et des technologies », n°27 (2023)

« La question de l'évaluation est particulièrement présente et vive dans les systèmes éducatifs (enquêtes externes internationales comme PISA, épreuves d'examen organisées par le système lui-même, pratiques quotidiennes des classes). Elle serait nécessaire en tant que moyen de mesurer l'efficacité des enseignements et/ ou des apprentissages, garantir une meilleure équité de ceux-ci, penser la cohérence et la faisabilité des programmes et des curriculums, et les régulations du travail de la classe. En cela elle semble participer d'un triptyque enseignement-apprentissage-évaluation insécable. Or, paradoxalement, elle n'apparaît pas comme un sujet d'étude de première importance dans les recherches en didactique des sciences et des technologies, au regard de concepts et notions centraux comme par exemple « représentations », « obstacles », « démarches d'investigation ». Ce constat et ces évolutions incitent à faire le point sur ce que les recherches didactiques ont à dire à ce sujet. C'est l'objet de ce numéro de *RDST*.

Une revue de la littérature anglophone et francophone montre que le développement des recherches en didactique et en pédagogie a rapidement associé la notion d'évaluation à celle d'objectif. Tout en reconnaissant les acquis d'une prise en compte des objectifs d'apprentissage, ces recherches ont pointé le risque de leur émiettement en micro-objectifs desservant le sens et la cohérence globale des apprentissages, de même que celui de s'en tenir

aux seules performances observables de l'élève. Le concept dialectique d'objectif-obstacle, en tension entre la notion d'objectif et le concept d'obstacle a permis, dans les recherches francophones, de renouveler l'approche de l'évaluation, en obligeant à questionner l'épaisseur des savoirs et le fonctionnement cognitif des élèves.

Tout en pointant les limites de la pédagogie par objectifs, les analyses des chercheurs, en didactique et en sciences de l'éducation, ont entraîné un développement des travaux vers une approche systémique des processus d'enseignement et d'apprentissage, avec des perspectives de rétroactions et de régulations. En conséquence, l'évaluation devient aussi soutien de l'apprentissage et ne peut plus se réduire à l'évaluation sommative et à la notation, comme le veut l'approche commune. Elle se complexifie (évaluations diagnostique, formative, formatrice), gagne à être pensée en lien avec le contrat didactique, et se renouvelle au regard d'une redéfinition des savoirs (apodictiques vs assertoriques), du développement de l'interdisciplinarité, et des demandes institutionnelles.

D'autres pédagogies (de projet, résolution de problèmes, enquête, etc.) se sont développées à l'École. Par exemple, on assiste à une centration de plus en plus marquée sur les compétences (socle commun, circulaires sur les « Éducatifs à », programmes). Cette notion, répandue dans de nombreux secteurs d'activité, est ambiguë dans sa signification et porteuse de difficultés en termes d'évaluation. Car, d'une part, elle met davantage l'accent sur l'opérationnalisation des savoirs dans des contextes variés que sur leur appropriation ; d'autre part elle tend plutôt à représenter un devenir, « des constructions mentales jamais acquises et toujours évolutives », et le risque est alors d'une évaluation individuelle continue. À cette valorisation des compétences s'ajoute, dans les disciplines scientifiques et technologiques, la promotion de la ou des démarches d'investigation. Dans la mesure où celles-ci donnent une marge accrue de manœuvre aux élèves, mettent en jeu des attitudes, de la

réflexivité et de la métacognition, et qu'elles favorisent leurs explorations (modélisantes, empiriques) et leurs interactions langagières, et donc ne se limitent pas à une méthode, il ne va pas de soi de concevoir et d'y mettre en œuvre l'évaluation.

Les visées, la nature, les modalités, les échelles de l'évaluation en sciences et technologies sont variées, qu'elles prennent place dans et hors du contexte disciplinaire, dans et hors de la classe. De nombreuses recherches existent déjà sur les évaluations à large échelle, nationales et internationales, mais le champ des investigations est encore vaste. On peut se demander comment ces évaluations se conjuguent et influent les unes sur les autres, comment elles affectent les contenus d'enseignement et les curriculums, mais aussi le travail des enseignants et les apprentissages des élèves.

Axes thématiques

Ce dossier est ouvert à toute recherche en didactique des sciences et des technologies sur les pratiques d'évaluation, du primaire au supérieur, qu'elle concerne les pratiques ordinaires ou leurs formes renouvelées et diversifiées de la période récente. Les propositions d'articles pourront, par exemple, s'inscrire dans les orientations suivantes :

- L'évaluation au regard de l'évolution des démarches d'enseignement (démarches d'investigation, démarches de projet, séquences forcées, etc.) : fonction de l'évaluation, modes d'évaluation, dynamiques de l'évaluation, régulations, institutionnalisations, etc. ;
- L'impact des évaluations internationales sur les pratiques d'évaluation scolaires et plus largement sur les enseignements des sciences et des technologies ;
- Les méthodes d'évaluation (QCM, grille critériée, référentiels, etc.) au prisme des prescriptions institutionnelles et de repères épistémologiques et didactiques ;

- Les fonctions du numérique dans l'évaluation des apprentissages scientifiques et l'évaluation à distance de ces apprentissages ;
- Les choix et les modalités de ce qui est évalué (savoirs, modes de raisonnement, compétences disciplinaires et transversales, *soft skills*, etc.), les problèmes que cela pose et les conséquences sur le travail des enseignants, les contenus d'enseignement, les apprentissages des élèves, etc. ;
- Les convergences et les spécificités des activités évaluatives dans l'enseignement des sciences et des technologies ;

Modalités de soumission

**Date limite de réception des articles :
15 mars 2022**

Les propositions devront être adressées par courrier électronique à l'adresse : revue.rdst@ens-lyon.fr ; il vous sera retourné un accusé de réception.

Voir le document « *Consignes aux auteurs* » <https://journals.openedition.org/rdst/634> pour les consignes générales et techniques. »



Vos réactions nous intéressent !

Un article vous interpelle et vous souhaitez réagir ! N'hésitez pas à nous contacter sur :

reseau.rirs.contact@gmail.com

Notre rubrique "COURRIER" accueillera volontiers vos observations, vos commentaires ou vos suggestions !

Au plaisir de vous lire !



**Professeur
Aïcha
Abdelouahed**



Aïcha ABDEL-OUAHED est enseignante-chercheuse affiliée à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université Mohammed Premier d'Oujda. Titulaire d'un Doctorat National en "*Langues, cultures et communication*", elle évolue au sein du département des études françaises et du laboratoire : "*Linguistique appliquée, communication et didactique du fle*". Ses publications abordent des problématiques relatives à l'enseignement / apprentissage de manière générale et à l'enseignement / apprentissage de la langue française à l'ère du numérique en particulier.

**Professeur
Samira
Bahoum**



Samira Bahoum est enseignante-chercheuse affiliée à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Mohammed V de Rabat. Titulaire d'un doctorat national en didactique des langues et des littératures, elle exerce au sein de la filière "Études Françaises et Éducation" et y enseigne la didactique de la langue française. Son domaine de recherche porte tout particulièrement sur la réception du texte littéraire, surtout en milieu scolaire, objet de diverses communications. Membre du cabinet du ministre de l'éducation nationale, entre 2008 et 2012, chargée du suivi du pôle pédagogique du Programme d'urgence, elle est membre du réseau interministériel pour l'intégration de la FEMME aux postes de responsabilité avec l'ONU Femmes.

**Professeur
Nabila
Bhïh**



Nabila Bhïh est Professeure Habilitée enseignant la langue française, la communication et le développement personnel à la Faculté des Sciences Juridiques, Économiques, et Sociales (FSJES) d'Aïn Sebaâ. Affiliée à l'Université Hassan II de Casablanca, elle soutient, en 2015, une thèse de doctorat national intitulée « *La représentation de la femme dans la littérature subsaharienne, Étude de treize romans* ». Publiant dans des journaux scientifiques et des ouvrages collectifs, elle cultive les champs de la littérature francophone, de la communication et du développement personnel.

**Professeur
Karim
Bougrine**



Karim Bougrine est enseignant-chercheur affilié à l'École Nationale des Sciences Appliquées (ENSA) de Berrechid (Université Hassan Premier de Settat). Docteur en Littératures francophone et comparée, Doctorant en Anthropologie et Sociologie à l'Université Ibn Tofail (Kenitra), il évolue au sein du département de Gestion et de Communication. Membre du Laboratoire de "*Recherche en Économie, Gestion et Management des Affaires (LAREGMA)*", son domaine de prédilection est la littérature. Ses publications littéraires s'ajoutent à ses recherches sur les enjeux socioculturels, aux systèmes éducatifs et au dialogue entre les cultures et les civilisations. Il travaille aujourd'hui sur les questions de la migration, l'entrepreneuriat féminin et le culturel au croisement du numérique.

**Professeur
Taoufik
Khiyar**



Taoufik Khiyar est enseignant-chercheur affilié à l'Ecole Nationale des Sciences Appliquées (ENSA) de Berrechid (Université Hassan Premier de Settat). Docteur ès lettres, doctorant en droit international d'investissement, Capesiste en techniques d'expression et de communication, il évolue au sein du département de Gestion et Communication. Il est membre fondateur du *Laboratoire de Recherche en Economie, Gestion et Management des Affaires*. Son champ de prédilection est le droit international économique.

**Professeur
Hicham
Jirari**



Diplômé de l'Université Mohammed V de Rabat, de l'Université Ibn Tofail de Kenitra et de l'Université de Montréal (Canada), Hicham Jirari est enseignant-chercheur à l'Université Hassan II de Casablanca, membre associé aux laboratoires "linguistique appliquée, communication et didactique du fle" (FLSH-Oujda) et "Littérature, Arts et Ingénierie pédagogique" (FLSH-Kenitra). Titulaire d'un doctorat national en littératures francophone et comparée, il est certifié en techniques d'expression et de communication ainsi qu'en psychologie. Ses publications couvrent outre les études littéraires, l'ingénierie pédagogique et la psychologie sociale.

C'est à lire

Rahhou, R. (2021). « L'impact de l'APP sur le développement des pratiques enseignantes du FLE en situation de formation : cas du primaire. » *Revue Marocaine de Didactique et Pédagogie*, 1(2), 34-41.

« La relation entre situations professionnalisantes et professionnelles a pris, pendant ces derniers temps, une nouvelle dimension quant à leur articulation. Ainsi, la question de la réflexion sur la pratique réelle, dans la formation des enseignants, est conçue comme modalité de formation et comme moyen de professionnalisation, particulièrement intéressant. Pour assurer cette jonction entre professionnalisation et professionnalité et permettre au praticien de réfléchir pour améliorer son savoir-faire ; la formation aux métiers de l'éducation vient de préconiser l'alternance intégrative, via le paradigme 'pratique-théorie-pratique', en accordant une importance clef aux situations pratiques pour développer les compétences professionnelles et construire l'identité professionnelle d'un futur enseignant réflexif à travers l'analyse de sa propre pratique. »

Résumé de l'article publié par le Pr. Rachida Rahhou, Centre Régional des Métiers de l'Éducation (CRMEF) d'Oujda (Maroc).
Lien d'accès :

<https://revues.imist.ma/index.php/ReMaDiP>

LA REVUE DU

Réseau Interuniversitaire
pour
la Recherche & la Science



Vos réactions
nous intéressent !

Un article vous interpelle et vous souhaitez réagir ! N'hésitez pas à nous contacter sur :

Notre rubrique "COURRIER" accueillera volontiers vos observations, vos commentaires ou vos suggestions !

Au plaisir de vous lire !



[ACCUEIL](#) [CHARTÉ ÉTHIQUE DU RIRS](#) [LA REVUE DU RIRS](#) [LES RDV DU RIRS](#) [NOUS CONTACTER](#)

Si la foi est l'inusable véhicule de l'âme, le devoir en est l'humble navigateur et la passion l'indéfectible carburant !

CONTACT



Informations & Soumissions :
reseau.rirs.contact@gmail.com