

RRSHC

مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية

†0048† † 80XX8 ΛΣ †C00001Σ† †Σ†HX01Σ† Λ †U0001Σ†

Revue de Recherche en Sciences Humaines et Cognitives

Revue scientifique internationale à comité de lecture et à parution mensuelle



Numéro 3 (Partie 2) - Tome 2 - Année 2 - Mars 2025
Tous droits réservés à l'éditeur et à la revue

Dépôt Légal

2024PE0032

ISSN
(Online)

3085-4857

ISSN
(Print)

3009-5581

N° de presse

07/2024

E-mail

contact@crshc.com



Le directeur responsable :
BOURHAOUTA Mohamed

Rédacteur en chef :
ESSARRAJE Jamal Dine

**Rédacteur
en chef adjoint :**
AL ACHAARI Said

**Membres du comité
de rédaction :**
AMAADACHOU Farid
EL BOUZIKI Mohamed
BOURAOUTA Abdellah
CHAHIR Ouissam
KAZZOUT Hicham
ARDIF Said

مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية
+o0481+ | 80ЖЖ8 ΛΣ +Co00o1Σ1 +Σ1HXo1Σ1 Λ +U00o1Σ1
Revue de Recherche en Sciences Humaines et Cognitives

Revue de Recherche

■ en Sciences Humaines et Cognitives ■

Dépôt légal : 2024PE0032

ISSN (Online) : 3085-4857

ISSN (Print) : 3009-5581

N° de presse : 07/2024

whatsapp : +212 6 14 02 45 44

E-mail : rrrshc@gmail.com

Page Web : www.crrshc.com

Tous droits réservés à l'éditeur et à la revue

MAROC © 2024

Les réseaux sociaux de la revue



Tiktok



Youtube



Facebook

■ Indexée dans des bases de données internationales ■





Dr. ESARRAJE jamal Dine

Éditeur

Professeur de communication

Faculté des Lettres et Sciences Humaines Oujda - MAROC

●● La revue de recherche en sciences humaines et cognitives est une plate-forme académique dédiée à la publication de recherches et d'études dans les domaines des sciences humaines et des sciences cognitives. Cette revue vise à renforcer notre compréhension de l'esprit humain, des différentes cultures, et de l'impact des facteurs sociaux et psychologiques sur le comportement et la pensée humains. Les domaines d'étude de cette revue couvrent un large éventail de spécialités telles que la psychologie, la sociologie, la linguistique, la philosophie, la littérature, les sciences de la communication, les sciences politiques, l'histoire, ainsi que d'autres domaines des sciences humaines, sociales et cognitives. Cette revue est une source importante pour les chercheurs et les universitaires afin de publier leurs recherches et de partager leurs idées avec la communauté académique mondiale. ●●

Conditions de publication

- La recherche ne doit pas avoir été publiée auparavant, être actualisée et exacte, et appuyée sur une bibliographie novatrice et à jour ;
- Les articles sont acceptés dans les langues suivantes : Arabe - Amazigh - Français - Anglais ;
- Il est requis que l'article compte entre 4000 et 6000 mots. Merci de joindre un résumé de l'article (250 mots maximum) dans la même langue que l'article, accompagné d'une brève notice biographique de l'auteur ;
- Les manuscrits doivent être soumis en arabe dans Word (Sakkal Majalla) en taille 16 dans le corps, 12 dans la marge et 1,5 dans l'interligne, et en français ou en anglais en police (Calibri Light) en taille 12 dans le texte et 10 dans la marge ;
- Respecter les critères scientifiques et éthiques dans toutes les questions liées à la documentation exacte des sources, des références et des notes de bas de page, qui doivent être fixées séquentiellement au bas de chaque page ;
- Les articles de recherche sont présentés à des répondants ayant des compétences et de l'expérience pour approbation ou non approbation de publication ;
- Les recherches individuelles et partagées sont acceptées.
- Conformément à nos procédures, le comité scientifique se charge d'informer l'auteur de la réception de son article et de lui communiquer, dans les meilleurs délais, la décision concernant sa publication.

Les auteurs sont seuls responsables des opinions exprimées dans cette revue et de toute infraction à la loi

Tous droits réservés à l'éditeur et à la revue

Titre : Revue de recherche en sciences humaines et cognitives
Page Web : www.crshc.com
E-mail : contact@crshc.com
Tél/WhatsApp : +212 614-024544
Mise en page : BOURHAOUTA mohamed
Dépôt légal : 2024PE0032
ISSN (Online) : 3085-4857
ISSN (Print) : 3009-5581
N° de presse : 07/2024
Imprimerie : Cortoba, Oujda, Maroc
Copyright : Réservés à l'éditeur et à la revue © 2024

Sommaire

Sommaire	2
Éditorial	3
Quelle place pour l'intelligence artificielle dans les services publics	
Fadila BOUTCHICH - Jamal-Dine ESSARRAJE	5
La traduction littéraire : un acte d'interprétation et de création	
Mimoun EL BAGHDADI	38
Qu'est-ce que la philosophie de l'action chez G. E. M. Anscombe	
Amal Roubakh - Dr. Ahmed Farhan	55
LES COMPÉTENCES DE VIE ARTISTIQUES : UN MODÈLE PÉDAGOGIQUE AU CŒUR DE L'ÉCOLE	
Rajaâ AMRAOUI	72
Les stratégies de régulation émotionnelle des enseignants de langue française, leur impact sur la pratique pédagogique et l'intégration socioculturelle de l'apprenant: le cas de la Tunisie	
Souad Hosni	88
Le cours hybride en apprentissage : allié ou adversaire ?	
Itto Mellouki - Brahime LAROUZ	125

Éditorial

Numéro 3 - Volume 2 – Deuxième Année 2025

Nous sommes heureux de présenter à nos chers lecteurs un nouveau numéro de la Revue de Recherche en Sciences Humaines et Cognitives, dans le cadre du deuxième volume de l'année 2025. Ce numéro s'inscrit dans la continuité de notre mission académique visant à promouvoir l'excellence en recherche et à offrir une plateforme scientifique rigoureuse pour le débat et l'échange de connaissances entre chercheurs et universitaires issus de diverses disciplines des sciences humaines et sociales.

Aujourd'hui, les sciences humaines sont plus essentielles que jamais, jouant un rôle clé dans la compréhension des transformations sociales et culturelles, l'analyse des défis auxquels font face les sociétés, et la proposition de solutions adaptées. Dans cette optique, la revue s'efforce de publier des études et des recherches caractérisées par leur sérieux et leur innovation, reposant sur des méthodologies scientifiques rigoureuses et en phase avec les évolutions intellectuelles et technologiques contemporaines.

Dans ce contexte, ce numéro regroupe une sélection d'articles de recherche qui reflètent la diversité et la richesse des sciences humaines et cognitives. Ces études abordent des questions d'ordre philosophique, historique, linguistique, social et éducatif, ainsi que des recherches en psychologie, en anthropologie et dans d'autres domaines connexes. Nous espérons que ces contributions scientifiques constitueront un apport précieux au débat académique et une source d'inspiration et de réflexion critique.

En réaffirmant notre engagement envers les normes scientifiques et éthiques en matière de publication, nous exprimons notre profonde gratitude aux chercheurs, aux évaluateurs et aux universitaires qui ont contribué à l'enrichissement de ce numéro. Nous invitons également tous les chercheurs intéressés à continuer de soumettre leurs travaux afin de faire progresser la connaissance et de soutenir le développement de la recherche scientifique.

Nous vous souhaitons une lecture enrichissante et fructueuse et invoquons la guidance divine dans notre quête collective du savoir et de la connaissance.

Oujda, Le : 31 Mars 2025

Rédacteur en chef
Dr. ESSARRAJE Jamal Dine

Quelle place pour l'intelligence artificielle dans les services publics ?

Fadila BOUTCHICH

Doctorante à la faculté des lettres et des
sciences – Oujda

Jamal-Dine ESSARRAJE

Enseignant chercheur à la faculté des lettres
et des sciences – Oujda

Introduction

Dans tous les secteurs, l'intelligence artificielle (IA) est en train de bouleverser les choses à un rythme rapide, et rien n'échappe à son influence, y compris les services publics. En raison du phénomène de croissance exponentielle des données ou de la nécessité d'un gouvernement rapide et proactif, l'IA a le potentiel de faire entrer l'organisation des opérations des institutions publiques dans une ère révolutionnaire. Robots et IA sont en effet en mesure de transformer et de (ré)nober la relation entre les sections du gouvernement et les citoyens et entre sections elles-mêmes. L'intelligence artificielle a en effet de multiples moyens à sa disposition pour moderniser l'écosystème des services publics, notamment l'automatisation des processus, une aide à la décision ou encore une personnalisation accrue des services.

En outre, l'intelligence artificielle (IA) ne se voit plus cantonnée au statut de mouvement technologique du secteur privé ou des grands groupes : elle paraît égale à un tournant important dans la transformation du secteur public. Soumises au double impératif d'optimiser la performance de leur offre de service et de répondre à des attentes toujours plus convergentes à l'égard des principes de transparence et d'équité, les administrations publiques font de l'IA un choix stratégique pour relever ces défis. Dans un cadre réglementaire chaque fois plus contraignant, à l'aube d'une proactivité que les administrations publiques doivent fournir au service de la qualité des services publics qu'elles proposent à un citoyen devenu plus difficile, l'intelligence artificielle offrirait la possibilité

d'optimiser les processus internes, de mieux gérer les ressources existantes et d'établir des relations plus personnalisées avec le public.

Cependant, son usage crée des problèmes complexes notamment d'éthique, de transparence et de régulation. Comment les services publics peuvent-ils s'emparer de cette évolution technologique sans altérer les principes fondateurs qui fondent leur sens d'action (justice, équité et responsabilité) ? Cette interrogante traverse le débat en cours et nous invite à réfléchir sur les problèmes, les opportunités et les freins que pose l'IA dans le champ des services publics.

Nous proposons de traiter, dans le cadre de cet article, des dimensions théoriques, des enjeux et des défis de l'usage de l'intelligence artificielle dans les services publics. L'objectif de cet article est de présenter une délimitation théorique des enjeux et défis de l'IA dans les services publics, en étudiant les différentes contributions théoriques en lien avec son usage dans les services publics, dans le but de les identifier et de les diffuser afin de mieux appréhender les enjeux de l'IA dans ce cadre.

1. Contexte théorique de l'IA dans les services publics

La mobilisation théorique des différentes disciplines comme les sciences politiques, l'éthique, l'administration publique et l'ingénierie des systèmes qui sont à l'origine du recours à l'intelligence artificielle dans le secteur public, ce qui présente une première problématique qui est celle d'étudier la mutation de l'administration publique à l'égard du rôle que joue celle-ci dans la production des services publics. Avec le principe gouvernance algorithmique qui renvoie à l'usage de systèmes automatisés pour décider de l'administration des services liés aux fonctions de service public qui constituent un apport théorique majeur de l'intelligence artificielle relative à ce domaine.

Dans le champ des théories critiques, un certain nombre d'études contemporaines font état de la mise en place d'un nouveau mode de

reproduction sociétale apolitique, cybernétique et opérationnelle (**Freitag, 2013**) basé sur la numérisation généralisée et la plateformes des sociétés. Ces nouvelles manières de réguler la pratique sociale au moyen d'algorithmes sont parfois appelées « **gouvernementalité algorithmique** » (**Rouvroy et Berns, 2013**), « **régulation algorithmique** » (**Morozov, 2015**), « **société automatique** » (**Stiegler, 2015**) ou « **société de plateforme** » (**Van Dijk et al., 2018**)¹. Ces recherches suggèrent que l'utilisation du big data pour personnaliser, microciblage ou optimiser les processus de prise de décision grâce à une gestion prédictive via des algorithmes basés sur l'apprentissage automatique contribuerait à une transformation sociale qui marquerait une déconnexion avec les principes fondateurs du monde contemporain. En effet, Selon **Zeynep Tufekci (2015)**, la gouvernance algorithmique soulève des inquiétudes quant à la transparence et à la redevabilité des décisions prises par les machines, un défi majeur dans la gestion des services publics où les erreurs peuvent avoir un impact social et économique important.

Cependant, Le passage de l'État à la gouvernance algorithmique correspond à une mutation sociétale, dans la mesure où la société entendue comme une totalité normative qui régule a priori la pratique sociale laisse place à un système qui opère une forme de totalisation a posteriori rendue possible par la numérisation de toute activité humaine et non humaine transformée en flux d'information. Cette mutation institutionnelle correspond au passage du concept de pouvoir, défini comme la capacité d'instituer une norme universelle qui agit comme une médiation orientant la pratique particulière, à celui de

¹Maxime Ouellet, Pour une théorie critique de la gouvernance algorithmique et de l'intelligence artificielle, 2021, P : 9-

contrôle, c'est-à-dire la capacité d'agir immédiatement (sans médiation politique ou juridique) sur la pratique.¹

Par conséquent, par gouvernance algorithmique, on entend un nouveau type de gestion introduit précisément dans les sociétés capitalistes avancées, qui repose sur des dispositifs automatiques de pilotage et de décisions, et alimentés par des données effectivement recueillies. Ce qui est original dans la gouvernance par algorithmes est qu'en collectant, analysant et traitant un grand nombre de données (Big Data), il devient possible, avant leur survenance, de prévoir des événements. Accumuler et manipuler les données ne permet plus de comprendre l'origine des conflits sociaux, mais d'intervenir en amont sur le réel.

a. La gouvernance algorithmique

Les nouveaux modes de médiatisation des relations sociales et de mécanisation, l'automatisation algorithmique des tâches intellectuelles, les procédures administratives suivies et déterminées par les algorithmes, les décisions médicales et judiciaires, etc. se présentent comme l'épicentre de la nouvelle révolution industrielle portée par l'intelligence artificielle (IA) de masse.

La gouvernance algorithmique se comprend comme la mise en œuvre et la mobilisation d'algorithmes et de systèmes automatisés pour guider, gérer ou réguler les processus de décision au sein des différentes instances du social. Ce fait témoigne d'une tendance croissante de délégation aux automates, aux données et aux calculs complexes, d'espaces traditionnellement affectés aux humains.²

¹ Maxime Ouellet, Logique algorithmique et reproduction sociétale : les médiations sociales saisies par les algorithmes, VOL. 15, N° 1/ 1er Semestre, 2021, P : 1-7.

² Idem, « Pour une théorie critique de la gouvernance algorithmique et de l'intelligence artificielle », *Tic & Société*, vol. 15, n° 1, 2021, p. 9-40.

En outre, L'automatisation des décisions n'est pas le seul aspect de la gouvernance algorithmique. Il adopte un paradigme où l'information, la modélisation statistique et les calculs prédictifs jouent un rôle crucial dans la prise de décision publique et privée. Selon des articles publiés dans des revues telles qu'**Éthique publique** ou la **Revue française de science politique**¹, ces dispositifs nécessitent une certaine objectivité, mais celle-ci repose sur des biais inhérents aux informations utilisées et sur des décisions humaines dans la création d'algorithmes.

Ainsi, la redéfinition du rôle des institutions démocratiques par la gouvernance algorithmique. Les recherches font référence au développement d'une « automatisation gouvernante », dans laquelle les choix faits par les algorithmes diminuent la clarté et l'implication des citoyens. Les citoyens et les décideurs manquent souvent de connaissances techniques, ce qui limite leur capacité à remettre en question ou à superviser ces systèmes.

L'idée de gouvernance algorithmique apparaît particulièrement pertinente, notamment parce qu'elle souligne son lien direct avec la cybernétique. En effet, le mot « **cybernétique** »² est dérivé du grec κυβερνήτης, qui signifie « **pilote** » ou « **gouvernail** », et a la même origine étymologique que le terme « **gouvernance** » (Lazar, 1992).³

En effet, le passage du gouvernement vers une gouvernance basée sur des algorithmes est un changement sociétal important. C'est la substitution d'une

¹ La revue *Éthique publique*, ethiquepublique@enap.ca, est une revue académique qui traite des questions d'éthique dans les affaires publiques. L'adresse ethiquepublique@enap.ca est leur contact officiel, rattaché à l'École nationale d'administration publique (ENAP) au Québec.

² Raphaël Josset, La destinée cybernétique du monde, *Sociétés* n° 131, 2016, P : 9-17.

³ Denis Poussart, Gouvernance algorithmique, intelligence artificielle, enjeux, éthique : esquisse d'une analyse critique, [En ligne], vol. 23, n° 2 | 2021, mis en ligne le 17 février 2022, consulté le 1 janvier 2025, URL : Gouvernance algorithmique, intelligence artificielle, enjeux, éthique : esquisse d'une analyse critique.

société fondée sur une normativité générale, qui contrôle au préalable le comportement social, par un dispositif qui procède à une totalisation ultérieure. Cela est possible grâce à la numérisation complète des actes humains et non humains, transformés en flux d'informations. Cette transformation institutionnelle traduit un passage du concept de pouvoir, perçu comme la capacité d'établir une norme universelle qui sert de guide au comportement personnel, à celui de contrôle, caractérisé par la capacité d'intervenir directement dans les pratiques sans avoir besoin de médiation politique ou juridique.

En effet, la gouvernance algorithmique constitue un mode de gestion, novateur et adapté aux sociétés capitalistes avancées, fondé sur des systèmes automatisés de prévision ou de délibération et permis par la suite la transformation du réel en information. Ce qui la singularise, c'est qu'en amassant, analysant et traitant une quantité prodigieuse de données (Big Data), elle est censée permettre de prévoir les événements avant qu'ils ne se produisent. Au fond, elle porte la préoccupation d'agir en amont à la réalité elle-même, moins en s'attachant à cerner les causes des problèmes sociaux qu'à mobiliser l'anticipation et la réaction.

b. L'IA et la rationalité bureaucratique

L'évolution de l'intelligence artificielle dans le domaine public interroge la notion de rationalité bureaucratique, considérant que les décisions sont formulées par des fonctionnaires humains selon des procédures rigoureuses. L'introduction de l'IA dans ces processus pourrait remettre en question la flexibilité et l'adaptabilité des décisions administratives humaines, comme l'indiquent les travaux de **Max Weber (1922)**¹, mais aussi les théories

¹ Vladimir N. Porous, La bureaucratie rationnelle et la crise de la culture, Revue philosophique de la France et de l'étranger, 2013, 2 Tome 138, P : 203-214.

contemporaines de la gouvernance publique qui prônent une meilleure réactivité et une meilleure efficacité.

Ainsi, depuis les recherches traditionnelles de **Max Weber**, la « **bureaucratie** » et la « **rationalité** » sont des concepts intrinsèquement liés. Or, dans le contexte actuel, ces deux termes génèrent une telle variété d'interprétations qu'il est aujourd'hui compliqué de les associer aux théories du grand sociologue¹.

Cependant, le penseur **Weber** a utilisé la bureaucratie rationnelle comme perspective méthodologique pour examiner la relation entre le pouvoir et la société, qui se construit dans les conditions d'universalisation de l'économie capitaliste correspondant à son propre ordre social. Il voyait la gestion bureaucratique des processus sociaux comme le fonctionnement d'une machine intelligente, sans connaître aucun de ces échecs engendrés par les phénomènes de corruption, d'incompétence ou d'autres événements imprévus liés à des facteurs subjectifs. Par ailleurs, selon **Max Weber**, la bureaucratie en tant que « **type idéal** », malgré ses prédicats essentiels, ne se limite pas à une construction théorique destinée à des fins d'explication en sociologie ou en économie. Il s'agit principalement et largement de mettre en pratique l'axiologie culturelle. C'est précisément pour cette raison que Weber a besoin du terme de « rationalité ».

Au-delà de la bureaucratie au sens formulé comme "type idéal", une forme de pouvoir, et presque exclusivement étatique, produisant un cadre professionnel rigoureusement énoncé, assujetti à une réglementation strictement déterminée sur la base du régulier, et d'une légitimité constamment vérifiée – soit par les bureaucrates eux-mêmes, soit par des instances de contrôle

¹ Max Weber's Types of Rationality: Cornerstones for the Analysis of Rationalization Processes in History, Stephen Kalberg Source: The American Journal of Sociology, Vol. 85, No. 5, 1980, P : 1145-1179 Published by: The University of Chicago Press.

social présumé -, étant mis en œuvre d'une façon où la procédure de vérification est strictement régulée et qui a droit à la plus officielle des légitimités, régi par des principes rationnels.

En définitive, d'après **Weber**, la rationalité n'est pas un attribut particulier de chaque processus social. C'est un concept prédominant de la culture dans le contexte des universaux culturels. Cela signifie que, étant soumises au concept de rationalité, les autres valeurs culturelles doivent assimiler ses caractéristiques, se laisser emporter par lui et s'aligner sur lui.

c. La théorie du changement systémique

La théorie du changement systémique appréhende la dynamique et le changement des systèmes en contexte complexe et intriqué. Elle repose sur l'idée que les systèmes ne sont pas de simples collections d'éléments, mais qu'ils sont des ensembles structurés au sein desquels s'avèrent primordiaux les liens qui relient leurs différentes parties, en tant que déterminants de la dynamique globale. L'évolution des systèmes est souvent non linéaire, imprévisible et sous l'influence de nombreuses interactions entre leurs différents composants. Pour comprendre le changement systémique¹, il est crucial d'aller au-delà des méthodes réductionnistes qui étudient les éléments individuels et d'opter pour des approches qui prennent en compte la totalité, les interactions et l'émergence de nouvelles caractéristiques.²

Ce type de transformation peut être examiné par le biais de la théorie des systèmes complexes, dans laquelle l'intelligence artificielle se transforme en un perturbateur qui redéfinit les relations et les mouvements d'information au sein des entités publiques. Les effets à long terme de l'IA sur la structure et le

¹ Daniel Durand, Approche systémique et culture systémique, que sais-je, P : 119-123

² Bertalanffy, Ludwig von. La théorie générale des systèmes : Fondements, développement et applications. Dunod, 1972, 161-170

fonctionnement des administrations peuvent être compris à travers la théorie du changement systémique.¹

Ce cadre théorique repose sur des concepts fondamentaux, tels que la **complexité**, la **globalité**, l'**interaction** et l'**organisation**, qui permettent d'analyser comment les changements au sein d'un système peuvent avoir des effets imprévus et significatifs à l'échelle du tout. Ces idées sont au cœur de l'approche systémique, qui propose de considérer les phénomènes non seulement comme la somme de leurs parties, mais comme des ensembles dont les propriétés émergent de leurs relations. L'application de ces principes permet de mieux comprendre la nature du changement dans les systèmes complexes et de comprendre les dynamiques de transformation dans divers contextes, qu'il s'agisse d'organisations, d'écosystèmes ou de sociétés.

La **complexité** va bien au-delà de la simple complexité. Il se caractérise par une multitude d'éléments interconnectés et entrelacés, où la compréhension des relations et des interactions est complexe et ne se limite pas à une simple causalité linéaire. Contrairement à ce qui est compliqué, que l'on peut démêler avec un peu de méthode, ce qui est complexe intègre l'incertitude due aux fluctuations de son environnement et à la relation entre le déterminisme et le hasard. L'observateur peut trouver cela déroutant ou incertain, mais ce manque d'information est souvent la source de cette ambiguïté.² En effet, une réalité complexe ne devient vraiment compréhensible qu'à travers une approche

¹ Alexandre Guillard, et Pascal Le Goff, Les défis du changement organisationnel pour l'intégration de l'intelligence artificielle générative : proposition d'un prototype de grille de maturité au changement, Question(s) de management 2024, 3 n° 50, P : 131-135

² Morin, Edgar, Introduction à la pensée complexe, ESF, 1990, P : 21

systémique, où le tout n'est pas simplement la somme des parties, mais leur organisation, souvent imprévisible et évolutive.¹

La notion de **globalité** souligne que le tout est plus que la somme de ses parties, et qu'une analyse isolée de chaque élément ne permet pas de comprendre l'ensemble. Cette notion est basée sur l'apparition de nouvelles caractéristiques qui se manifestent lorsque l'on considère un système dans sa globalité. Par exemple, un fruit, qui est le produit final d'un processus, a des caractéristiques de reproduction que ses composants de départ n'avaient pas. De même, un système complexe fait ressortir des caractéristiques globales qui ne peuvent être réduites à ses parties individuelles. L'approche globale nécessite également une approche étape par étape qui commence par une vue d'ensemble pour examiner les détails, tout en fournissant un retour d'information pour améliorer la compréhension du système.²

Dans un système complexe, l'**interaction** va bien au-delà de la simple relation causale. Contrairement à la mécanique traditionnelle basée sur des relations unilatérales et causales, les systèmes complexes reposent sur des interactions mutuelles et influentes entre leurs composants. Ces interactions peuvent impliquer des mouvements de matière, d'énergie ou d'information, et la compréhension du système repose sur des effets de rétroaction. Cela remet en question le concept traditionnel de causalité linéaire et introduit la notion de causalité circulaire, dans laquelle chaque changement dans le système peut rétroactivement affecter les relations et les structures en place. Dans ce contexte, par exemple, le temps devient irréversible et chaque changement modifie radicalement le système.³

¹ Edgar Morin, sociologue et théoricien de la complexité : des cultures nationales à la civilisation européenne Par Ali Aït Abdelmalek, 2004, P : 99-117

² Daniel Durand, La systémique, PUF, Que sais-je, n°1795, 2017, P : 117-122

³ Alex Mucchielli, La nouvelle Communication, Armand Colin, 2000, P : 119-121

Enfin, l'**organisation** d'un système est la notion fondamentale de systémique. Il s'agit de la structure des composants qui, ensemble, forment un ensemble cohérent. Tout cela présente des caractéristiques que les différentes parties ne possédaient pas. Ainsi, l'organisation est à la fois un état (la structure) et un processus (le fonctionnement), nécessitant une optimisation des relations entre les différents éléments afin d'optimiser les performances du système. Cette organisation peut être modélisée comme un organigramme (pour sa structure) ou un programme (pour ses fonctions), et elle reflète la façon dont le système est conçu pour fonctionner de manière optimale.¹

En définitive, la notion de complexité, d'intégralité, d'interaction et d'organisation est cruciale pour comprendre les systèmes complexes. Celles-ci nécessitent une approche systémique afin de comprendre la dynamique des relations et les caractéristiques qui en découlent.

2. Les enjeux éthiques et sociaux

L'utilisation de l'intelligence artificielle dans les services publics est une direction innovante prometteuse, toutefois, elle est associée au risque de nombreux problèmes éthiques. Il s'agit, par exemple de tels détachements sociaux que le préjugé et la discrimination algorithmique. **Kate Crawford**, en effet, a souligné dans son **Atlas of IA** que les algorithmes d'intelligence artificielle peuvent refaire et exacerber les préjugés sociaux en raison de leur construction et de leurs données d'apprentissage, un problème spécialement grave dans des aspects majeurs de la vie humaine comme la justice, la santé et l'unité nationale. Ils posent d'énormes problèmes d'égalité d'accès.

¹ Peter Senge, Béatrice Arnaud, Alain Gauthier, La cinquième discipline : Levier des organisations apprenantes, Eyrolles, 2015, P : 120-167

En raison de la manière dont ces systèmes sont construits et développés, les biais algorithmiques sont des erreurs systématiques qui peuvent être introduites dans les systèmes d'IA. Ces biais peuvent provenir d'un certain nombre de sources :

En premier lieu, attardons-nous sur les biais dans les éléments de données : Les algorithmes de l'IA consistent en des traitements d'informations émanant de grandes quantités de données. Or, ces algorithmes risquent de reproduire des biais si les données mobilisées sont biaisées (exemple lorsqu'elles sont relatives à des préjugés historiques ou des stéréotypes sociaux). Par exemple, un algorithme sera beaucoup plus sévère dans ses décisions, s'il est alimenté avec des données historiques du domaine juridique selon lesquelles certaines populations sont plus condamnées (en fonction de leur origine, de la classe sociale, etc.) qu'il le serait pour d'autres populations.

Au deuxième stade, l'on peut même admettre que des biais propres à l'algorithme peuvent naître des biais du modèle algorithmiques par exemple dans la manière même dont les critères ou les variables sont choisis, n'étant pas toutes nécessairement discriminantes a priori.

En fin, biais dans l'interprétation des résultats : Des préjugés peuvent également être introduits lors de l'analyse des résultats algorithmiques. Par exemple, les décisions prises sur la base des résultats de l'analyse d'impact peuvent pénaliser certains groupes de manière disproportionnée en raison d'interprétations incorrectes des données collectées.

Les biais algorithmiques dans les services publics ont des ramifications importantes puisqu'ils peuvent avoir un impact sur l'accès des citoyens aux services essentiels et remettre en question les principes d'égalité, de justice et de non-discrimination.

Dans le service judiciaire

L'utilisation de l'IA dans le système judiciaire pour évaluer les risques de récidive ou pour guider les décisions relatives à la mise en liberté surveillée ou aux sanctions a également soulevé des inquiétudes, notamment en ce qui concerne les biais algorithmiques. L'idée d'utiliser des systèmes de prédiction pour évaluer les risques dans la justice peut conduire à des résultats similaires, même si des outils comme le COMPAS (utilisé aux Etats-Unis) ne sont pas encore largement utilisés au Maroc. En effet, si ces systèmes sont basés sur des données historiques biaisées (telles que des données indiquant des préjugés raciaux ou sociaux dans le traitement des affaires judiciaires), les résultats risquent de refléter ces disparités.

Par exemple, sans ajustement adéquat, un outil d'AI qui évalue la probabilité de récidive peut cibler plus sévèrement certaines personnes issues de quartiers populaires ou de milieux ethniques, perpétuant ainsi les inégalités existantes dans le système judiciaire.

Dans le secteur de la santé

Dans le domaine de la santé publique, l'Intelligence Artificielle (IA) utilisée à des fins de diagnostic médical ou de gestion des soins peut également générer des biais. La médecine prédictive est un cas concret, par exemple l'utilisation de modèles prédictifs pour évaluer les risques de maladies cardiovasculaires, du diabète ou d'autres maladies (cancers). Ces systèmes peuvent se révéler moins probants pour les populations rurales ou les minorités ethniques si ceux-ci sont conçus à partir principalement de données de patients urbains ou de populations majoritaires. Prenons l'exemple d'algorithmes de diagnostic qui n'ont pas été développés avec suffisamment de données des populations rurales marocaines qui ont cependant un état de santé qui peut varier en fonction de la classe sociale et des conditions d'environnement. Ils risquent de générer des erreurs au détriment de la responsabilité de ces patients vulnérables pour qui on refuse de

leur apporter les soins nécessaires. Le rapport du JAMA (Journal of the American Medical Association) sur les préjugés raciaux dans les systèmes d'IA des hôpitaux montre comment un diagnostic peut être racialisé, ceci pourrait également arriver au Maroc si l'on ne prend pas en compte la diversité des profils médicaux des patients.

Dans le domaine de l'éducation

L'utilisation de l'IA dans le domaine de l'éducation pour gérer les admissions, évaluer les performances académiques ou prévoir les performances des élèves, peut également entraîner une discrimination si les algorithmes utilisés sont mal conçus. Par exemple, si un système d'évaluation automatisé est construit sur des données historiques qui favorisent les performances des élèves issus d'établissements scolaires urbains ou de classes socio-économiques élevées, il peut désavantager les élèves issus de milieux ruraux ou populaires.¹

Dans cette situation, les algorithmes peuvent sous-estimer les capacités des étudiants issus de régions éloignées ou économiquement moins favorisées. Une illustration de ce phénomène pourrait apparaître dans le processus d'admission des universités publiques au Maroc, où les processus de sélection automatisés peuvent favoriser les étudiants des écoles privées ou des grandes villes au détriment de ceux issus de milieux plus modestes, même si ces derniers font preuve de compétences comparables. Ces biais algorithmiques sont susceptibles d'aggraver la ségrégation sociale et économique et d'accroître les disparités d'accès à l'enseignement supérieur.²

¹ Moez Chakchouk, Propos recueillis par Vanessa Nurock, *Réflexion éthique sur l'intelligence artificielle*, 2019, P : 91 à 99,

² *Stratégie d'intégration de l'intelligence artificielle dans l'administration publique*, Secrétariat du Conseil du trésor en collaboration avec la Direction des communications, gouvernement du Québec, 2021 - 2026

3. Responsabilité et transparence dans l'IA pour les services publics

L'introduction de l'intelligence artificielle (IA) dans les services publics met en évidence des défis importants en termes de responsabilité et de transparence. Ces questions sont cruciales pour le débat éthique sur l'utilisation de l'IA car elles touchent à des principes fondamentaux tels que la justice, la confiance et la capacité des citoyens à comprendre et à contrôler les décisions prises à leur sujet par des systèmes automatisés. Comme nous avons mentionné, certaines théories de la responsabilité, telles que celles proposées par **Bruno Latour (2005)**, peuvent être modifiées pour examiner comment la responsabilité est allouée lorsqu'un système d'IA prend des décisions, même dans les services publics.

En outre, la transparence des algorithmes est essentielle pour que les citoyens puissent comprendre les processus décisionnels automatisés.

Lorsqu'un système IA commet une erreur dans le cadre des services publics, l'une des premières questions qui se pose est la suivante : qui est responsable ? La complexité de ce sujet vient du fait que, dans un système automatisé, les décisions sont prises par des algorithmes qui sont souvent difficiles à comprendre, ce qui rend plus difficile l'attribution des responsabilités.

Les responsabilités des concepteurs et des développeurs

Les personnes qui conçoivent et développent des algorithmes ont une certaine responsabilité. En effet, il leur incombe de développer des systèmes qui respectent les normes juridiques et éthiques. Toutefois, étant donné que ces systèmes sont généralement le résultat de décisions communes prises par des équipes interdisciplinaires, cette responsabilité peut être partagée avec d'autres acteurs. Par conséquent, les concepteurs doivent veiller à ce que l'AI soit conçue

de manière à réduire les risques de partialité et d'erreur et à garantir un fonctionnement équitable et transparent.¹

Les utilisateurs du système d'AI

Les utilisateurs des systèmes d'AI dans les services publics peuvent également être tenus pour responsables dans certaines circonstances, en particulier s'ils utilisent les outils à mauvais escient ou s'ils ne respectent pas les directives d'utilisation. Par exemple, un agent administratif qui fonde une décision sur une recommandation incorrecte d'un algorithme peut être tenu pour responsable s'il ne prend pas les précautions nécessaires pour garantir l'exactitude des données générées par le système.

L'algorithme lui-même et sa responsabilité algorithmique

La responsabilité algorithmique comme concept est associée à la possibilité d'imputer une responsabilité à l'algorithme lorsqu'il a pris des décisions automatisées sans présence humaine directe. Latour (2005) a fixé le concept de « responsabilité distribuée » selon lequel l'algorithme, ses concepteurs et les utilisateurs de l'algorithme sont responsables de l'action au sein d'un réseau de relations. À cette approche s'associe la question de savoir dans quelle mesure un système autonome tel que l'IA peut être responsable de ses actes et dans quelle mesure les concepteurs et utilisateurs humains de son fonctionnement en supportent les conséquences.

Les approches algorithmiques de la transparence

Différentes catégories de mesures peuvent être mises en œuvre en matière de services publics pour garantir la transparence : En matière d'explication des décisions automatisées : L'enjeu est que l'utilisateur d'un service automatisé ait

¹ Reprendre le contrôle de l'intelligence artificielle dans l'emploi Par Jérémie Giniaux-Kats, Erik Campanini, Mathias Dufour, Florian Forestier, Pauline Maury et Sylvie Teynier, L'Economie politique n° 92, 2022, P : 44-52

pu recevoir des explications claires concernant le processus décisionnel suivi. Les citoyens peuvent notamment comprendre les critères utilisés par l'algorithme pour apprécier la demande dans le cadre de décisions automatiques ou semi-automatiques en matière d'accès aux services sociaux. En matière d'accessibilité des données : Il faut que les données qui alimentent les algorithmes soient disponibles en toute transparence. Il s'agit, pour les citoyens, de savoir d'où proviennent les données utilisées lors de leurs évaluations (en particulier, quels critères président à l'obtention ou au déni d'une aide sociale dans le cadre d'un dossier personnel ou d'un dossier médical).

Les systèmes d'intelligence artificielle devraient faire l'objet de contrôles par des intervenants extérieurs et des agents indépendants, les audits externes et indépendants étant nécessaires non seulement pour assurer leur fiabilité au regard des algorithmes, repérer les biais éventuels, mais aussi pour garantir qu'ils seront conformes non pas à la seule loi, mais également à l'éthique (dans la mesure où ils sont transparents).

Des dispositifs de régulation rigoureuse doivent être mis en place pour assurer la responsabilité et la transparence sur l'usage qui est fait des systèmes d'intelligence artificielle au sein des administrations publiques. Bien qu'aucune loi n'ait pour l'instant été adoptée dans le Royaume du Maroc spécifiquement dédiée à l'intelligence artificielle, plusieurs efforts et programmes gouvernementaux mis en place, visent à réguler cette technologie émergente.

De ce fait, la Commission nationale de la protection des données personnelles (**CNDP**)¹ joue un rôle crucial dans le contrôle du respect de la loi 09-08 au Maroc. Elle est chargée de veiller à ce que les algorithmes et les systèmes d'IA utilisés par les services publics respectent les droits des citoyens, notamment en

¹ Bulletin officiel, N°5714_ 7 rabii I 1430 (5-3-2009), dahir portant promulgation de loi n° 09-08 relative à la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel. P : 345-356

matière de respect de la vie privée et de protection des données à caractère personnel. En cas de non-respect des principes de sécurité ou de transparence, la CNDP peut également intervenir.

En outre, des lois portant spécifiquement sur l'IA pourraient être adoptées pour réglementer son utilisation dans le secteur public, sur la base de principes éthiques qui garantissent que les algorithmes sont utilisés de manière responsable et sans discrimination.

4. L'effet de l'IA sur l'emploi et les inégalités sociales

La mise en œuvre de l'intelligence artificielle (IA) au sein des services publics peut produire d'importants bouleversements du point de vue du travail (restructurations des entreprises, réaménagements des tâches, transformations des savoir-faire). Si elle peut rendre de façon significative service sur le plan du gain d'efficacité, voire de la qualité, elle comporte de redoutables risques, en particulier sur l'impact de la mise en œuvre de l'innovation sur l'emploi et les inégalités sociales. Ces effets sont déjà explorés dans des études comme celle de Carl Benedikt Frey et Michael A. Osborne (2017) qui pronostiquent que l'automatisation pourrait entraîner la disparition des emplois typiques des emplois peu qualifiés tout en accentuant les inégalités. Il en résulte une augmentation des inégalités d'accès à l'emploi en dressant une distance entre ceux qui détiennent les savoir-faire et les compétences pour s'approprier le changement technologique et ceux qui ne les ont pas.

En effet, l'un des premiers effets évidents de l'IA sur les services publics serait la diminution des besoins en main-d'œuvre pour plusieurs fonctions traditionnellement assurées par l'homme. Les tâches administratives, la gestion des dossiers, le traitement des données et même la prise de décision dans certaines situations (comme l'utilisation de l'AI dans le traitement des demandes de

services sociaux ou l'attribution de l'aide publique) pourraient être automatisés, ce qui pourrait remplacer des millions d'emplois.

Selon l'étude de **Frey et Osborne (2017)**, les emplois qui nécessitent des compétences de bas niveau, sont fréquemment répétitifs et reposent sur des procédures établies sont les plus vulnérables à l'automatisation. Dans le contexte des services publics, il pourrait s'agir d'emplois tels que :¹

Les agents administratifs qui supervisent les processus de documentation et de traitement des dossiers,

Les travailleurs sociaux impliqués dans des tâches répétitives, telles que la collecte d'informations, la collecte de données ou la gestion des ressources,

Les agents d'information et d'accueil pourraient être remplacés par des chatbots ou des assistants virtuels alimentés par l'IA.

Ces emplois sont souvent occupés par des personnes ayant un accès limité à la formation continue ou un faible niveau de formation. Par conséquent, l'automatisation de ces tâches peut entraîner des pertes d'emploi dans les catégories les plus vulnérables de la population.

Déplacement de l'emploi au profit de compétences technologiques spécialisées

L'AI provoque une polarisation des compétences. Cela s'explique en partie par le fait que les emplois à haute valeur ajoutée nécessitent des compétences avancées dans des domaines tels que l'analyse de données, l'ingénierie IA, la cybersécurité et d'autres technologies de pointe. D'autre part, les effets de l'automatisation entraîneront la disparition ou la modification d'emplois peu

¹ Gérard Valenduc, Les relations controversées entre les technologies numériques et l'emploi, Reflets et Perspectives, LVI, 2017, P : 33 à 46

qualifiés. Ce phénomène crée un fossé entre les travailleurs qualifiés et non qualifiés :

Les employés qualifiés qui ont accès à une formation avancée et à des spécialisations peuvent bénéficier d'une augmentation de salaire et de possibilités d'avancement dans leur carrière, étant donné que leurs connaissances deviennent essentielles à la création et à la gestion des systèmes d'intelligence artificielle.

À l'inverse, **les travailleurs non qualifiés** courent le risque de perdre leur emploi ou de voir leur rôle réduit à des tâches subalternes, ce qui souligne la précarité de leur situation. Ces travailleurs, souvent issus de milieux défavorisés ou de milieux sociaux et éducatifs modestes, ont moins de chances d'avoir accès à la formation nécessaire pour se réorienter vers les nouveaux métiers de l'AI.

En raison de leur caractère souvent moins flexible et de la lourdeur de certaines procédures administratives, les secteurs gouvernementaux peuvent être plus enclins à adopter des mesures visant à soutenir la reconversion des travailleurs touchés par l'automatisation.

Il est crucial que les gouvernements, y compris ceux du Maroc, investissent dans la formation continue et le recyclage professionnel afin de réduire les pertes d'emploi et la précarité. Cela pourrait inclure des programmes de formation axés sur le renforcement des compétences numériques ainsi que des compétences interpersonnelles et créatives qui sont difficiles à automatiser.

Premièrement, investir dans la formation et la reconversion des salariés. Il est essentiel que les gouvernements, y compris ceux du Maroc, investissent dans la formation continue et le recyclage professionnel afin de réduire les pertes d'emploi et la précarité. Cela pourrait inclure des programmes de formation axés sur le renforcement des compétences numériques ainsi que des compétences interpersonnelles et créatives qui sont difficiles à automatiser.

Deuxièmement, mettre en place des mécanismes de soutien pour les travailleurs vulnérables. Les politiques d'assistance sociale, telles que la reconnaissance des compétences acquises sur le lieu de travail ou la mise à disposition de dossiers de sécurité pour les travailleurs déplacés par l'automatisation, peuvent contribuer à réduire les inégalités économiques. En outre, les politiques publiques pourraient soutenir les partenariats public-privé afin d'aider les travailleurs vulnérables et d'accroître l'emploi dans les nouveaux secteurs émergents.

Et finalement, promouvoir des modèles d'emploi inclusifs. Il est essentiel de promouvoir des modèles d'emploi inclusifs qui tiennent compte des compétences humaines et des relations sociales en plus des capacités technologiques. Certaines tâches, telles que l'empathie et la surveillance humaine dans les secteurs de la santé et de l'éducation, ne peuvent pas être facilement automatisées et nécessiteront toujours des travailleurs humains. Dans les secteurs les plus sensibles aux effets de l'automatisation, ce type d'approche pourrait contribuer à maintenir une certaine stabilité.

5. Adoption et acceptation de l'IA dans les organismes publics

Le déploiement de l'intelligence artificielle (IA) en services publics constitue une rupture technologique important susceptible d'aller de pair avec l'amélioration substantielle de la qualité des services, l'efficacité, ainsi que l'utilisation efficace des ressources. Cependant, l'implantation de l'IA au sein des administrations publiques va au-delà des seules préoccupations techniques ; cela concerne des aspects organisationnels, culturels et sociaux qui ont impact sur la manière dont ces technologies sont incorporées dans les pratiques existantes. En effet, comme le révèle l'expérience du chercheur en communication et théorie de l'innovation organisationnelle, Everett Rogers (2003), la mise en œuvre d'une innovation suit nécessairement la séquence classique, bien connue, des étapes de la connaissance, de la persuasion, de la décision au moment de la mise en œuvre.

Ce modèle analytique peut parfaitement être mobilisé pour comprendre les modalités d'action de mise en œuvre de l'IA dans les services publics, car il permet la possibilité d'élargir notre compréhension aux contextes d'évaluation par les agents et agents publics de l'introduction de ces nouvelles technologies opérées par la mise en œuvre de l'IA, telle que par les organisations publiques elles-mêmes.

Les étapes du modèle d'acceptation de Rogers appliquées aux services publics

Selon **Rogers**, les personnes et les organisations passent par un processus d'adoption qui comprend cinq étapes distinctes : la connaissance, la persuasion, la prise de décision, la mise en œuvre et la confirmation. Chaque étape est influencée par des facteurs sociaux, institutionnels et individuels qui peuvent favoriser ou entraver l'adoption de l'AI dans les services publics.¹

a. La connaissance

La première étape consiste à se familiariser avec l'innovation, en l'occurrence l'intégration de l'AI dans les procédures administratives. Il est essentiel que les fonctionnaires et les parties responsables soient informés des avantages potentiels de l'AI ainsi que des risques associés pour que cette étape soit franchie avec succès. Un effort est fait pour diffuser les connaissances sur la manière dont l'AI peut améliorer les services publics (par exemple, en automatisant les tâches répétitives ou en améliorant l'analyse des données). Pour réduire les idées fausses et susciter l'intérêt, il est nécessaire de mettre en place des campagnes de communication et de sensibilisation efficaces. Cependant, ses connaissances ne doivent pas se limiter aux questions techniques de l'AI. Elle doit également prendre en compte les ramifications éthiques, juridiques et sociales de l'AI. La

¹ Everett Rogers, *Diffusion of innovations*, The Free Press, New York, 1995, P : 168-215

gestion des données personnelles et le respect des principes de transparence sont des considérations essentielles dans le contexte des services publics dès le départ.

b. La persuasion

Une fois les connaissances fondamentales établies, l'étape suivante est celle de la persuasion. À ce stade, les fonctionnaires et les employés commencent à évaluer l'innovation en termes de coûts et d'avantages. C'est à ce stade que se développent les attitudes des décideurs et des employés à l'égard de l'AI ; elles sont influencées par des facteurs institutionnels et sociaux tels que les expériences passées, la culture organisationnelle et les opinions des pairs. Si d'autres administrations publiques ou le secteur privé ont réussi, ces exemples peuvent persuader les acteurs publics de la valeur ajoutée de l'AI.

Les éléments clés de cette phase sont les suivants :

L'acceptation des avantages de l'IA pour l'augmentation de la productivité, la rationalisation des procédures administratives ou l'optimisation de la prise de décision.

L'évaluation des risques associés, tels que la perte de contrôle sur les décisions automatisées ou les biais algorithmiques qui pourraient nuire à des populations particulières.

Les préoccupations éthiques et sociales, telles que celles liées à la confidentialité des données, à la transparence des algorithmes et à la responsabilité.

Les leaders d'opinion au sein de l'organisation, tels que les fonctionnaires de haut rang ou les spécialistes de la technologie, jouent un rôle essentiel dans cette phase de persuasion en axant la conversation sur les avantages de l'innovation tout en répondant aux préoccupations.

c. La décision

La décision est la troisième étape du modèle Rogers. À ce stade, les autorités publiques doivent décider d'adopter ou non. Cette décision est typiquement influencée par un certain nombre de facteurs, dont l'objectif stratégique de l'administration, les ressources disponibles et la politique d'engagement en faveur de l'innovation. Elle peut également avoir une composante politique, lorsque l'utilisation de l'IA est considérée comme un moyen de moderniser l'État et d'accroître l'efficacité de l'administration publique.

Les décisions peuvent être décentralisées (au niveau des administrations locales) ou centralisées (prises par les ministères ou les autorités nationales). Les effets financiers, techniques et sociaux de l'AI doivent être pris en compte par toutes les personnes impliquées dans la décision d'adoption. Mais aussi de la manière dont l'AI pourrait redéfinir les fonctions des employés et les pratiques de travail dans l'administration.

d. L'implémentation

Après la décision, l'étape suivante consiste à mettre en œuvre l'AI. Cela peut impliquer l'intégration d'outils IA dans les processus actuels, la création de nouvelles infrastructures, la formation du personnel à l'utilisation de ces outils et la mise en place de mesures de contrôle et de révision pour garantir le bon fonctionnement des systèmes.

L'adaptation organisationnelle est nécessaire à l'intégration de l'AI dans les services publics. Les structures de gouvernance doivent être ajustées pour tenir compte de l'intégration technologique, et les employés doivent acquérir de nouvelles compétences pour gérer et superviser les systèmes d'AI. Cette étape peut également mettre en évidence des problèmes liés à la résistance au changement, qui peut constituer un obstacle important à l'adoption.

Pour garantir l'intégration correcte de l'AI, il est essentiel de soutenir la transition, y compris la formation continue et la communication interne.

e. La confirmation

Enfin, l'étape de confirmation consiste à évaluer l'efficacité de l'AI après son adoption et à modifier son utilisation en fonction du retour d'expérience. Les fonctionnaires, les employés et les citoyens peuvent déterminer si l'AI a amélioré les services publics ou si des ajustements sont nécessaires. Cette étape peut également impliquer la mise en place de mécanismes de retour d'information afin de garantir une évaluation continue du système et d'éviter les préjugés ou la discrimination.

En somme, l'intégration de l'AI dans les services publics implique un processus d'adaptation organisationnelle sophistiqué plutôt que la simple introduction de nouvelles technologies. Le modèle de **Rogers** offre un cadre utile pour comprendre les mesures prises par les administrations publiques pour intégrer l'AI. Toutefois, le succès de cette adoption dépendra largement de la capacité des fonctionnaires à relever les défis organisationnels, sociaux et éthiques associés à l'introduction de l'AI tout en garantissant des avantages réels pour la population.

6. Sécurité des données et interopérabilité dans l'IA pour les services publics

L'intégration de l'intelligence artificielle (IA) dans les services publics met en évidence des défis techniques importants, notamment en ce qui concerne la sécurité des données et l'interopérabilité des systèmes. De par leur nature même, les administrations publiques détiennent des informations sensibles sur les citoyens, telles que des données personnelles, des informations sur la santé, des documents judiciaires ou des antécédents scolaires. Ces données doivent être protégées contre tout accès non autorisé et utilisées conformément aux lois et

règlements relatifs à la protection de la vie privée. D'autre part, les systèmes d'IA mis en œuvre doivent pouvoir interagir efficacement avec les infrastructures actuelles, souvent hybrides, des administrations publiques, tout en garantissant le respect des normes de sécurité et de conformité.

Ces services publics manipulent des données sensibles, ce qui pourrait entraîner des violations de la vie privée, des fraudes ou des abus s'ils ne sont pas correctement sécurisés ou utilisés. La protection des renseignements personnels et sensibles des citoyens est l'une des principales préoccupations lors de l'utilisation de l'AI dans ces situations, selon **Gasser et al. (2019)**. Les algorithmes d'IA ont la capacité d'analyser, de traiter et de stocker de grandes quantités de données, ce qui peut exposer les données à des risques de vol, de piratage ou de mauvaise gestion.

Pour répondre à ces préoccupations, il faut mettre en place un certain nombre de mécanismes pour assurer la sécurité des données traitées par les systèmes d'AI dans les services publics.

a. Cryptage et anonymisation des données

Le cryptage et l'anonymisation des données sont deux techniques essentielles pour protéger la confidentialité des renseignements personnels. La cryptographie permet de sécuriser les données en les rendant inaccessibles aux personnes non autorisées, y compris en cas de piratage. De plus, l'anonymisation des données - qui implique la divulgation d'information permettant l'identification directe ou indirecte d'une personne - est une stratégie essentielle pour protéger la vie privée tout en permettant à l'AI d'analyser les données en toute sécurité.

b. Contrôle d'accès et gestion des autorisations

Pour s'assurer que seules les personnes autorisées ont accès aux données sensibles, il faut mettre en place des systèmes de contrôle d'accès rigoureux. Selon les rôles et responsabilités des individus au sein des administrations publiques, l'accès peut être restreint par des systèmes de gestion de l'identité et des autorisations. Cela réduit le risque de divulgation accidentelle ou malveillante en veillant à ce que les données ne soient accessibles qu'aux personnes qui en ont besoin pour leur travail.

c. Audits de sécurité réguliers

Afin de s'assurer que les systèmes d'AI respectent les normes de sécurité les plus strictes et identifient les vulnérabilités potentielles, les administrations publiques doivent effectuer des audits de sécurité réguliers. Ces vérifications peuvent être effectuées par des spécialistes internes ou externes afin de déterminer les points à améliorer et d'évaluer l'efficacité des mesures de sécurité en place. En outre, ces audits permettent de s'assurer que les systèmes d'AI continuent de respecter les normes éthiques et les lois sur la protection des données.

Ensuite, un autre défi technique important lors de la mise en œuvre d'AI dans les services publics est l'interopérabilité. Les administrations publiques utilisent fréquemment des infrastructures hybrides, qui comprennent des systèmes informatiques et des bases de données provenant de nombreuses entités, parfois même de différents niveaux gouvernementaux (local, régional et national). Les AI mises en place dans ces systèmes doivent être capables de communiquer et d'interagir avec ces nombreuses infrastructures sans provoquer de conflits ou nuire à l'efficacité des services publics.

d. Normes ouvertes et API (interfaces de programmation d'applications)

Il est crucial que les systèmes d'AI reposent sur des normes ouvertes qui permettent la communication entre diverses plateformes et applications afin de garantir une bonne interopérabilité. L'adoption d'interfaces de programmation d'applications (API)¹ normalisées facilite le partage des données entre les systèmes existants et les nouvelles technologies d'IA, permettant une intégration harmonieuse au sein des services publics. Ces interfaces offrent également une modularité du système, permettant de mettre à jour ou de remplacer un algorithme IA sans affecter la fonctionnalité de l'ensemble du système.²

e. Formats de données compatibles

L'utilisation de formats de données interopérables est un autre élément crucial de l'interopérabilité. Les administrations publiques traitent un large éventail de formes de données, y compris des données structurées (comme les bases de données relationnelles) et des données non structurées (comme les documents texte ou les photos). L'AI doit être capable de lire, d'évaluer et d'interpréter ces données provenant de nombreuses sources sans sacrifier leur intégrité ou leur signification. Cela nécessite la mise en place de mécanismes permettant la conversion ou la normalisation des données afin d'assurer la cohérence du système.

f. Harmonisation des processus et des protocoles

Pour permettre une utilisation harmonieuse de l'AI dans divers services, les processus internes des administrations publiques doivent être harmonisés. Cela

¹Jean-Marc Francony, L'éditorialisation des données aux bornes des API : enjeux et perspectives pour une analyse empirique, 2019, P : 69-79

²Mylène Leitzelman, Outiller les interactions sociales au sein du processus de veille, La veille 2.0, 2010, P : 119-133

implique l'adoption de protocoles de communication et de meilleures pratiques pour garantir que les systèmes d'IA existants et les infrastructures publiques puissent fonctionner ensemble efficacement. Cela comprend les protocoles d'échange de données ainsi que l'intégration de nouvelles applications ou services numériques dans des systèmes existants.

En définitive, l'un des principaux défis de la mise en œuvre de l'IA dans les services publics est la sécurité et l'interopérabilité des données. Les administrations publiques doivent mettre en place des mécanismes solides pour assurer la sécurité des données sensibles et que les systèmes d'AI puissent interagir avec les infrastructures existantes de manière transparente et efficace. Pour ce faire, il est essentiel de s'appuyer sur des normes ouvertes, des formats de données appropriés, des systèmes de sécurité avancés comme le chiffrement et des protocoles d'audit rigoureux. En outre, la conformité juridique, notamment avec les réglementations sur la protection des données et la gouvernance éthique, sont des conditions préalables essentielles à l'utilisation responsable et sûre des systèmes d'AI dans les services publics.

Conclusion

L'intelligence artificielle (IA) représente un changement important dans les services publics, offrant des possibilités importantes d'améliorer l'efficacité, l'accessibilité et la personnalisation des services fournis aux citoyens. Cependant, son incorporation dans les institutions publiques soulève un certain nombre de questions complexes et multiformes d'un point de vue éthique et technique, juridique et social.

En permettant une meilleure gestion des ressources, des réponses plus rapides aux besoins des citoyens et une prise de décision plus éclairée grâce à des systèmes automatisés d'analyse de données, l'AI a le potentiel de transformer complètement des secteurs vitaux comme la santé publique, la justice,

l'éducation et la sécurité. Cependant, sa mise en œuvre nécessite une réglementation stricte, notamment pour assurer la transparence, la responsabilisation et la non-discrimination dans le processus décisionnel automatisé. Les biais algorithmiques représentent un défi important : si les systèmes d'AI ne sont pas correctement conçus ou réglementés, ils risquent de reproduire et d'amplifier les inégalités sociales et économiques existantes, aggravant ainsi les inégalités.

Un autre défi technique crucial est l'interopérabilité des systèmes d'IA avec les infrastructures publiques existantes. Les administrations publiques doivent veiller à ce que ces technologies puissent s'intégrer de façon transparente dans des environnements hybrides tout en maintenant la sécurité des données des citoyens et en respectant les exigences légales pour protéger la vie privée. À cet égard, bien que le cadre juridique et réglementaire relatif à l'AI au Maroc soit encore en cours d'élaboration, Des initiatives comme la Stratégie nationale de l'IA et les projets législatifs en cours démontrent que le pays reconnaît la nécessité de réglementer cette technologie afin d'assurer son utilisation responsable et éthique. Le CNDP et la loi 09-08 représentent déjà une première étape vers la réglementation des données personnelles, ce qui est crucial pour l'utilisation des systèmes d'AI. À l'avenir, il est probable que le Maroc promulgue des lois spécifiques aux AI qui sont plus en ligne avec les modèles européens, notamment dans les domaines de la transparence, de la responsabilité et de la protection des droits des citoyens

Finalement, une gouvernance inclusive, coopérative et éthique est essentielle pour garantir que l'AI puisse réellement produire des avantages pour les services publics tout en minimisant ses risques. Une approche transparente pour le développement et la mise en œuvre de l'EI est essentielle, avec un accent particulier sur la justice sociale, la sécurité des données, la responsabilisation et l'accessibilité des services. Pour que les technologies de l'AI soient utilisées dans

l'intérêt public et fassent progresser des sociétés plus équitables et durables, le cadre juridique doit évoluer en même temps.

En somme, si elle est correctement réglementée et appliquée de façon éthique, l'AI dans les services publics peut accroître l'efficacité du gouvernement tout en améliorant la qualité de vie des citoyens. Pour qu'il devienne un véritable levier de soutien à la justice sociale, à l'égalité des chances et à l'innovation à long terme, sa place dans les administrations publiques doit être étudiée avec soin et responsabilité.

Références

- OUELLET Maxime, Pour une théorie critique de la gouvernance algorithmique et de l'intelligence artificielle, 2021
- OUELLET Maxime, Logique algorithmique et reproduction sociétale : les médiations sociales saisies par les algorithmes, VOL. 15, N° 1/ 1er Semestre 2021
- LANGLOIS Lyse, ULaval, Castets-Renard Céline, La gouvernance Algorithmique, juin 2021
- DONNADIEU Gérard & Karsky Michel, La systémique : penser et agir dans la complexité, Liaiso La revue Éthique publique, ethiquepublique@enap.cans, 2002
- GUILLARD Alexandre, et LE GOFF Pascal , Les défis du changement organisationnel pour l'intégration de l'intelligence artificielle générative : proposition d'un prototype de grille de maturité au changement, Question(s) de management 2024/3 n° 50
- VLADIMIR N. Porous, La bureaucratie rationnelle et la crise de la culture, Revue philosophique de la France et de l'étranger, 2013/2 Tome 138.
- WEBER'S Max, Types of Rationality: Cornerstones for the Analysis of Rationalization Processes in History, Stephen Kalberg Source: The American Journal of Sociology, Vol. 85, No. 5 (Mar., 1980), pp. 1145-1179 Published by: The University of Chicago Press.
- PERROUX François et Prigogine Ilya : Systèmes complexes et science économique, Philippe Crabbé, Institut québécois des hautes études internationales, Volume 29, numéro 2, 1998
- DURAND Daniel, Approche systémique et culture systémique, que sais-je, 2018
- BERTALANFFY, Ludwig von. La théorie générale des systèmes : Fondements, développement et applications. Dunod, 1972.

- KAUFFMAN, Stuart, La signature du vivant, Odile Jacob, 2000
- MORIN Edgar, Introduction à la pensée complexe, ESF, 1990.
- MORIN Edgar, sociologue et théoricien de la complexité : des cultures nationales à la civilisation européenne Par Ali Aït Abdelmalek, 2004
- DURAND Daniel, La systémique, PUF, Que sais-je, n°1795, 1979
- MUCCHIELLI Alex, La nouvelle Communication, Armand Colin, 2000.
- PETER SENGE, BÉATRICE ARNAUD, ALAIN GAUTHIER, La cinquième discipline : Levier des organisations apprenantes, Eyrolles, 2015
- MOEZ Chakchouk, Propos recueillis par Vanessa Nurock, Réflexion éthique sur l'intelligence artificielle, 30/12/2019.
- Stratégie d'intégration de l'intelligence artificielle dans l'administration publique, Secrétariat du Conseil du trésor en collaboration avec la Direction des communications, gouvernement du Québec, 2021 -2026
- Reprendre le contrôle de l'intelligence artificielle dans l'emploi Par Jérémie Geniaux-Kats, Erik Campanini, Mathias Dufour, Florian Forestier, Pauline Maury et Sylvie Teynier, L'Economie politique n° 92, 2022.
- Mylène Leitzelman, Outiller les interactions sociales au sein du processus de veille, La veille 2.0, 2010
- FRANCONY Jean-Marc , L'éditorialisation des données aux bornes des API : enjeux et perspectives pour une analyse empirique, 2019
- VALENDUC Gérard, Les relations controversées entre les technologies numériques et l'emploi, Reflets et Perspectives, LVI, 2017
- EVERETT Rogers (1995) Diffusion of innovations, The Free Press, New York
- Bulletin officiel, N°5714__ 7 rabii I 1430 (5-3-2009), dahir portant promulgation de loi n° 09-08 relative à la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel.
- JOSSET Raphaël , La destinée cybernétique du monde, Sociétés n° 131 — 2016.

La traduction littéraire : un acte d'interprétation et de création

Mimoun EL BAGHDADI

Labo : Société, Discours et Transdisciplinarité

Equipe : Langue, Discours et Imaginaire

Abstract

This article explores the concept of literary text translation, a distinctive form of translation that closely resembles creation while maintaining a connection to and fidelity with the original text and the author's initial intent. In this context, the translator must make decisions regarding modifications, substitutions, or omissions. A literary text conveys meaning through both its form and its content, and achieving a consistent balance between these two levels is the primary goal of any literary translation. This duality positions the translator in two roles: as an ideal receiver or reader and as a secondary author or simulacrum of the original author. Transitioning from one phase to the other demands an immense yet thoughtful effort in interpretation.

Citation

EL BAGHDADI, Mimoun. (2025, Mars). La traduction littéraire : un acte d'interprétation et de création. Revue de recherche en sciences humaines et cognitives, N° 3 (Partie 2), Tome 2, 2ème Année, P 38-54.

Introduction

La traduction est une opération qui « implique la recherche de l'équivalence dans la différence, en d'autres termes, l'équivalence des signifiés dans la différence des signifiants » (Kyrán, 1992 : 204) Cette opération consiste à assurer une communication entre des univers de perception différents. Cependant, il s'agit d'une opération à double reprise : une communication qui s'établit initialement entre l'auteur original et le traducteur, et une autre qui s'établit entre le texte traduit et son lecteur potentiel. Le passage d'un stade à une autre implique à son tour à effort d'interprétation afin de saisir le vouloir dire du texte original et un effort de reformulation afin de réexprimer le même vouloir dire plus au moins approximativement et en conformité aux normes sociolinguistiques de la langue cible.

L'interprétation, cette quête de sens, met en interaction l'univers sémantique et fictif du texte et les mécanismes de la réception du traducteur. Dans ce stade, ce dernier assume la fonction d'un lecteur idéal. Il est censé saisir non seulement ce qui est dit mais aussi la façon par laquelle il est dit tout en se détachant le maximum possible de sa subjectivité. Il s'agit d'une condition *sine qua non* inhérente au principe de la fidélité au texte original mais aussi indispensable pour assurer une communication naturelle entre le texte traduit et ses lecteurs potentiels. Quant à la reformulation, elle implique un effort de rédaction, un choix d'expression mais également une dose de création. La créativité peut prendre des formes différentes et se concrétiser au niveau des adaptations, du choix du style et au niveau du capital symbolique investi. De l'interprétation à la reformulation, le traducteur se trouve contraint par cette création qui s'oppose aux principes de fidélité, de loyauté et de l'autorité du texte premier.

D'ailleurs, le texte littéraire représente certaines caractéristiques rendant la tâche du traducteur plus ardue et difficile. Nous évoquons la polysémie, l'intemporalité, l'esthétique et l'universalité des valeurs qu'il véhicule. Ces

caractéristiques font du texte littéraire un lieu de création et d'innovation par excellence. L'auteur, le propriétaire initial du texte, investit un univers fictif qui pourrait ne pas coïncider avec l'univers fictif du lecteur idéal. Ce qui en résulte une pluralité de lecture. Ce qui met le traducteur en perplexité : a-t-il pu accéder au même univers fictif de l'auteur ? Sa compréhension coïncide-t-elle avec ce que l'auteur veut effectivement transmettre ? Sa traduction a-t-elle pu reproduire les mêmes degrés d'implicites et d'explicites que le texte original ? Et qu'en est-il du lecteur cible ? y trouverait-il le même plaisir et la même ingéniosité que le lecteur source ? Ces questions hantent le traducteur et lui impose une prise de décision tant au niveau de l'interprétation qu'au niveau de la réexpression.

Cet article s'interrogera sur la traduction littéraire, sur les spécificités du texte littéraire ainsi que sur les options et alternatives que le traducteur met en œuvre afin de réussir sa traduction et lui permettent d'aboutir. Deux notions fondamentales feront l'axe principal de cet article à savoir l'interprétation et la création. La première opération s'intervient au moment de la saisie du sens et la seconde opération intervient au moment de la réexpression du texte.

Le texte littéraire

Un texte littéraire est au premier plan une production expressive qui raconte une expérience subjective du monde. Il fait appel à l'esthétique de l'expression pour faire de cette expérience un objet artistique prêt à plaire. Il s'agit en effet « d'un type particulier de production des messages qui se définit par son autonomie et sa clôture » (Hénault 1979 : 185) Il vise à plaire au lecteur, lequel se trouve souvent en quête d'une expérience imagée voire imaginaire susceptible de ramener un certain équilibre émotif à sa perception des choses. De la réalité à l'univers fictif dans lequel le texte littéraire induit le lecteur, s'effectue une sorte d'émancipation : le lecteur se libère de l'emprise de la réalité et transforme son vécu. C'est dans cette émancipation que le lecteur devient un sujet qui prend part à la création de l'œuvre déjà entreprise par l'auteur.

Le texte littéraire se caractérise par son autonomie et sa mouvance. Une fois produit, il se détache de son auteur initial pour intégrer un réseau interdépendant d'œuvres déjà produites. Ces œuvres construisent un système qui régit même l'acte de production et celle de la réception. Il s'agit d'un système esthétique et notionnel régi par un certain nombre de normes conventionnelles mais également par des normes qui s'instaurent en tant que telles après une tendance ou une tradition d'usage. Ce système acquiert le statut d'une référence sociale et fait émerger un rapport d'intertextualité manifeste dans tout texte littéraire.

Le texte littéraire est également mouvant. Il s'interagit fortement avec les circonstances qui régissent et conditionnent la réception. Cette interaction remodèle son univers sémantique et contribue à l'émergence de nouvelles significations à contextualiser en prenant en considération le lecteur. Ce dernier relie le texte à un vécu, à un contexte, ce qui lui permet d'acquérir des valeurs supplémentaires s'ajoutant à celles investies par l'auteur. Le texte se concrétise et prend une forme sociale, voire une forme humaine doublement subjective. La subjectivité du lecteur rejoint celle de l'auteur en aspirant à atteindre une subjectivité collective susceptible de faire du texte une icône voire un symbole.

Dans le texte littéraire, la langue est à la fois le moyen de la communication et le but de la communication. Ce qui engendre une sorte d'ambiguïté au niveau du sens et provoque la polysémie. Cette dernière s'avère une caractéristique inhérente au texte littéraire. Elle permet de tendre un piège au lecteur, une surprise qu'il essaie d'analyser et de comprendre. C'est cette ambiguïté qui stimule le lecteur à mobiliser son intelligence, à se rappeler des événements, à tisser des liens entre des référents et à concevoir un modèle selon lequel s'organisent les idées et se structurent les notions. En effet, la polysémie résulte de la non-coïncidence de l'univers fictif de l'auteur et celui du lecteur. Certes, ces deux univers ne sont pas distincts au point d'être parfaitement opposés. Ils

partagent un minimum commun qui assure de la communication et une transition fluide d'un univers à l'autre. Si ces deux univers ne se coïncident pas, parce qu'ils sont construits à base d'expériences individuelles différentes. Chaque univers est investi d'une émotion et d'une affection différente dans l'espace et dans le temps.

La polysémie résulte également de l'expression. En fait, la combinatoire linguistique mise en discours est apte à suggérer plusieurs significations virtuelles. Le récepteur-lecteur est appelé à en retenir qu'une seule et unique signification. Il s'agit d'actualiser une signification au détriment des autres en s'appuyant sur le contexte phraséologique et le contexte socioculturel. Ces deux contextes se concordent et participent à l'émergence de la signifiante. Pourtant, ce n'est pas le cas pour le texte littéraire. Etant le résultat d'une production artistique, il fait appel à un jeu de mots excessif faisant de la synonymie, de la métonymie, de l'allégorie et de l'allusif des modes opératoires irréversibles. En jouant sur les mots et sur les combinaisons linguistiques, le contexte phraséologique s'ébranle laissant cours libre à la pluralité des significations. Ce qui affecte le second niveau, à savoir le niveau sociologique. Ce dernier se neutralise et prend la figure d'un récipient à remplir en fonction des expériences subjectives du récepteur.

A la polysémie, s'ajoutent l'universalité et l'intemporalité. En fait, le texte littéraire tend à s'universaliser par les valeurs universelles qu'il transmet. C'est un texte qui se centralise sur l'être humain. C'est son objet sacré. Bien qu'il investisse des référents locaux, les valeurs demeurent universelles et communes à toute l'humanité. Ce qui lui procure une réception qui dépasse de très loin les frontières du pays et de la nation. Cette vertu inhérente au texte littéraire favorise sa traduction voire sa propagation. Les textes relatant les souffrances humaines, les ambitions des nations, leur vécu quotidien, leur militantisme, leurs

aspirations vers le bonheur, leur rattachement au cosmique et au divin se propagent facilement et accèdent à un lectorat plus large voire multilingue.

Par ces valeurs universelles qu'il transmet, le texte littéraire devient intemporel. Il résiste à l'usure du temps, à l'amnésie et aux mutations incessantes qui affectent les langues, les individus et les sociétés. C'est une condition sine qua non pour sa durée. Pourtant, l'ingéniosité expressive de l'auteur participe amplement à cette pérennité. C'est l'expression qui rend les valeurs accessibles et les humanise au détriment de toute considération idéologique ou politique.

Roland Barthes considère l'écrivain du texte littéraire comme « un homme qui absorbe radicalement le pourquoi du monde dans un comment écrire » (Barthes, 1964 : 148) Il s'agit d'un sujet pensant qui tend à agir sur le monde en le ramenant à une forme artistique dont l'expression est le mode de concrétisation. En effet, l'écriture littéraire est une forme d'abstraction. Il transforme le monde en une forme abstraite apte à se convertir en symbole. une fois cette symbolisation s'est opérée, le texte produit se détache de son auteur, devient une unité autonome et autoréférentielle. Il porte en lui-même ses propres référents et ses indices d'énonciation.

Cette particularité textuelle du texte littéraire lui permet d'accéder au statut d'une œuvre qui consacre l'ingéniosité de l'être humain à imager le monde avec une affection unique et à chaque fois renouvelante. Chose qui fait de la traduction du texte littéraire une tâche ardue voire une aventure qui peut mettre en question tout le talent du traducteur. Dans ce sens, la traduction devient un acte complexe de restitution non seulement de l'univers sémantique évoqué par l'auteur mais également des autres univers auxquels peuvent adhérer les lecteurs. Une restitution d'un déjà dit, d'un non-dit et d'un présupposé.

La traduction littéraire

La traduction, au sens générique du terme, désigne un processus de transposition de textes d'une langue à une autre. Il s'agit d'une production à partir d'un original. Le produit ou bien le texte traduit maintient avec le texte original un rapport de ressemblance que ce soit au niveau de la forme, au niveau du contenu ou des deux à la fois. Certes, il ne s'agit pas d'une ressemblance hégémonique, c'est-à-dire d'une identité mais plutôt d'une équivalence approximative qui porte en soi les marques fondamentales de l'original. Cette approximation est manifeste d'autant plus qu'à un original peuvent correspondre plusieurs versions. Cette pluralité, cette multi-possibilité de traductions relève d'une multitude des points de vue que peut susciter un original auprès de ses traducteurs. Chaque traducteur part d'un point de vue et se focalise sur un aspect particulier du texte à traduire. Ce qui opère une hiérarchisation des données formelles et idéiques. C'est sur cette focalisation que s'appuie le traducteur dans ses prises de décisions. Ainsi, il traduit certaines données considérées prioritaires et fondamentales et omet d'autres considérées facultatives.

La traduction est un processus d'équivalence. Il met en équivalence deux textes produits dans des temps différents, par des sujets différents et dans des langues différentes. Il s'agit de mettre en équivalence cette différence qui justifie même la raison d'être de tout acte de traduction. Si l'auteur original met au monde son expérience subjective de l'espace, du temps, des émotions, sa perception des choses et sa façon d'exister dans une expression qui s'adapte mieux à son besoin d'exprimer et de se dire, le traducteur transpose cette expérience dans une autre langue sans pouvoir pour autant empêcher sa subjectivité à s'y mêler entièrement et à ne pas pénétrer cet univers sémantique. Le traducteur, cet être pensant, conscient mais aussi affectif, ne peut pas s'effacer entièrement devant le texte à traduire. Son égo persiste à surgir et à s'attacher à

l'objet. D'ailleurs, même si le traducteur réussit à s'effacer entièrement, à ne pas intervenir en aucun cas sur le texte, on ne peut pas pourtant le dissocier de sa traduction. Car, cette dernière est, par définition, le lieu de conjonction au moins de deux paradigmes : l'idée de l'auteur original et l'expression du traducteur.

Dans cette dimension où l'auteur original et son traducteur sont indissociables, où le texte traduit reprend le texte original et quelque chose d'autre, la mise en équivalence consistera à maintenir un rapport étroit avec l'original tout en aboutissant à un texte susceptible d'intégrer le contexte d'accueil, de recevoir de nouveaux lecteurs, de communiquer avec de nouvelles perceptions et d'embrasser de nouveaux horizons. Chose qui fait de la traduction, selon Antoine Berman, un acte d'élévation et de dépassement.

Etant un acte de création, la traduction procure au traducteur une large mesure d'action. Il est libre de choisir l'expression la plus adaptée, laquelle s'avère susceptible de maintenir le rapport avec le texte original et de favoriser la réception. C'est dans cette équation que le jugement de toute traduction est loisible. Ce sont ces deux paramètres qui participent à la valorisation des traductions et non pas une fidélité stricte au texte original, une fidélité impensée, brute mais aussi inopérante car elle condamne l'esprit du traducteur et choque le goût du récepteur.

La traduction littéraire constitue dans la restitution d'une œuvre d'art en soi. Ce qui implique des considérations artistiques et esthétiques. Le traducteur est censé, alors, traduire outre les mots et les idées, un génie qui fait d'un agencement, d'une organisation et d'une forme textuelle une image qui pénètre les esprits, les chatouille, vibre les émotions et procure un plaisir aux sens et à l'intelligence du lecteur. Dans ce sens, Henri Meschonnic exige de traduire non pas les mots mais également leur force. A ce propos, il dit que le traducteur a « à traduire le texte comme fonctionnement de la littérature et non pas la langue ;

traduire non seulement ce qui dit le texte mais aussi la force du texte. »
(2007 :123)

Par ces mots, Henri Meschonnic illustre l'essence même de la traduction littéraire. Celle-ci peut être définie comme une reproduction de l'esprit du texte, de la voix de l'auteur, de la dynamique entre les mots et la réalité et de la continuité entre le signe et son référent, entre le symbole et sa perception. Traduire la force consiste à traduire l'intégralité de ces paramètres. Chose qui rend la tâche du traducteur difficile voire complexe d'où il s'avère inévitable le recours à la création. Celle-ci n'est autre qu'une émancipation, une libération de l'emprise du texte original et de la littérarité.

La création

La traduction littéraire, vu son objet et sa finalité, ne peut être en aucun cas une simple opération de transposition où le traducteur s'efface entièrement et où la fidélité au texte original acquiert une autorité incontestable. Il s'agit, en effet, d'une opération qui consiste à faire retrouver aux signifiés transposés leur harmonie, leur rapport au monde, leur éclat dans les mots (les signifiants) et leur force de désigner une réalité, un imaginaire, une vérité ou un symbole. La traduction littéraire consiste à faire d'une combinatoire linguistique une entité qui affecte les émotions, une entité en mouvement harmonique avec les aléas de la réception. Ce qui implique des efforts délibérés de création. Le traducteur acquiert le statut d'un co-auteur et se permet d'intervenir sur le texte pour lui permettre de retrouver son éclat dans le contexte d'accueil.

La création peut être définie comme une réécriture, une réorganisation des composantes du texte original. Le traducteur réécrit le texte pour que celui-ci puisse retrouver les implications de sa forme originale en ayant recours à l'ajout, à la suppression, à la substitution et à la création au sens strict du terme. Ces quatre procédés sont fondamentaux et se justifient par la difficulté de traduire

une tournure, par l'inacceptabilité ou l'inconfort d'une structure ou par l'inintelligibilité d'une forme de dire inconforme aux règles sociolinguistiques de la réception. Dans ce sens, le traducteur est orienté voire obsédé par l'idée d'aboutir à un texte naturel qui porte en soi des indices rappelant l'original. Il s'agit d'indices d'équivalence qui changent d'intensité en fonction des composantes du texte, de leur interdépendance et de la complexité du rapport qui unit le texte au monde et à l'univers littéraire (intertextualité).

En fait, la réorganisation peut s'étaler sur plusieurs formes. Le traducteur peut intervenir sur le texte en explicitant un implicite ou en implicitant un explicite en fonction de l'effet recherché. Cette manœuvre se rapproche de l'incrémentalisation qui consiste dans des ajouts dont le but est de rendre plus évident une référence culturelle qui pourrait échapper au lecteur. Pourtant, en implicitant ou en explicitant un élément de culture, le texte se configure permettant ainsi d'opérer une profonde modification. Chose qui fait surgir la subjectivité du traducteur, un germe inextricable qui fait du texte traduit une version parmi d'autres.

A cela s'ajoutent d'autres stratégies dont notamment rendre concis ce qui est détaillé. Ce procédé consiste à mettre en équivalence les expressions et les façons de dire pour respecter les règles de l'élocution en fonction de la richesse du lexique et de la flexibilité des structures. La concision se considère une qualité intrinsèque au langage humain. Elle permet une économie du lexique pour un effet de sens mémorisable et aisément transférable. C'est grâce à la concision que s'enrichit l'expression, s'embellit et requiert son autorité. De même, le traducteur peut procéder par omission. L'omission, en tant que procédé, découle de ce que le traducteur conçoit comme prioritaire et fondamental. Ainsi, il conserve les éléments de sens prioritaires et se force à les transposer intégralement en conservant également les marques culturelles qu'ils renferment ainsi que les indices épisodiques qui les circonscrivent. Par contre, il tend

souvent à omettre les éléments du sens considérés supplémentaires ayant un effet de prolongement alourdissant ainsi le cours naturel de l'expression et de la cognition. Car, le traducteur est sensé respecter également l'intelligence du lecteur qui dégage le sens en faisant recours à des procédés logiques tels que l'inférence et la déduction. Ces deux procédés s'activent pour remplir le vide entre les mots. Ils permettent au lecteur de restituer les éléments omis ou mis en ellipse. Ces procédés participent eux-aussi à l'économie du langage et à la consolidation de l'effet provoqué.

La création se manifeste également sous forme d'une adaptation culturelle. En effet, l'intraduisibilité hante le culturel. C'est là où réside l'énorme difficulté de traduire. Le passage d'une culture à une autre se complexifie souvent en raison de l'écart et de la différence entre le découpage du monde et les schèmes mentaux régissant la transmission et la réception. Le traducteur devrait intervenir sur le texte pour concilier ces paramètres en suggérant la combinaison optimale susceptible de conserver le rapport de fidélité au texte source et favoriser la réception d'œuvre en tant que produit esthétique à mi-chemin entre la réalité et l'imaginaire, entre le concret et le symbolique et entre le signe et ses significations qui s'enchainent, superposent et se complètent en mode virtuel. Pour ce faire, le traducteur peut procéder par de deux manières :

1. Paraphraser les éléments culturels en explicitant au lecteur la portée significative et émotionnelle de chaque élément. Ceci est dans le but de l'informer sur la spécificité culturelle de la langue source et de l'inciter à intégrer l'imaginaire collectif sous-jacent à cette dernière. Cette stratégie est souvent utilisée dans le but de stimuler la curiosité culturelle du récepteur. Elle consiste selon Friedrich Schleiermacher « à laisser l'écrivain en repos à faire se mouvoir vers lui le lecteur » (1813 : 47) Néanmoins, cette stratégie observe un certain inconvénient. Elle peut alourdir le texte cible et le bourrer de commentaires infrapaginales. Ce qui interrompt à chaque instant le cours fluide de la lecture et

intimide lecteur et lui perdre son fil d'imagination voire son immersion dans le texte.

2. Substituer les éléments culturels par leurs correspondants pragmatiques dans l'autre langue. Ce procédé consiste à mettre en équivalence deux situations. Dans ce sens, Jean Delisle mesure la justesse de la traduction non pas à la concordance des mots mais plutôt à la concordance des situations. Ce qui est permet d'assurer une communication esthétique fluide. Pour lui, l'esthétique consiste à dire la même chose en cherchant fait dans l'autre langue l'expression convenable, le référent plus approprié. Ainsi, le texte conserve sa naturalité, son idiomaticité tout en investissant des référents locaux et fréquents. Pourtant, la substitution est une décision à justifier par une connaissance de la culture cible, de son idiomaticité et de sa symbolique. Le traducteur tient à observer le fonctionnement de son choix par rapport à la totalité de l'œuvre, à vérifier la cohérence et la systématique.

Au culturel s'attellent les images poétiques et les jeux des mots. Ces deux niveaux posent énormément problème. Ils stimulent intensivement la créativité du traducteur et l'incitent à emprunter des voix audacieuses. Le traducteur doit donc faire preuve d'une maîtrise linguistique afin de trouver des correspondances qui préservent non seulement le sens des images, mais aussi leur beauté, leur pouvoir évocateur et leur subtilité. Cela demande une connaissance fine des nuances propres à chaque langue, ainsi qu'une sensibilité artistique pour ne pas affadir ou dénaturer la portée émotionnelle du texte original.

L'interprétation

L'interprétation est une phase préliminaire dans tout le processus de la traduction. Il s'agit d'un processus cognitif qui permet au traducteur de saisir le sens du texte, d'en comprendre le message, l'intention, l'effet recherché et la finalité poursuivie dans et par le texte littéraire. Jean Delisle définit

l'interprétation comme « un dialogue herméneutique intérieur s'établissant entre le traducteur et le texte original. Ce dialogue exégétique, qui conduit à la compréhension du sens des signes linguistiques, porte essentiellement sur tous les mots et tous les énoncés d'un texte » (1984 :101)

L'interprétation résulte d'un décodage visuel du texte à traduire. Le traducteur confronte le texte, en saisit les contours, repère les progressions, la cohérence et la cohésion des parties constitutives. Du contact visuel au contact cognitif, le traducteur procède par le décodage des signifiés. Il s'agit d'un réflexe intuitif et spontané. Un premier automatisme acquis par le traducteur est l'appréhension des signifiés. Le signifié implique à un son tour le signifiant et par conséquent la connaissance de la langue. Une connaissance active ou passive mais suffisamment développée pour faciliter la saisie du sens. Mais qu'est-ce que cela signifie ? En quoi consiste, en effet, le décodage des signifiés ? Au fait, le décodage des signifiés consiste dans l'élaboration des rapports sémantico-logiques entre les significations pertinentes des parties constitutives du texte à traduire. La somme de ces significations construit le sens et permet la saisie d'un vouloir-dire à concrétiser dans l'autre langue. Appréhender le rapport sémantico-logique, c'est rattacher un dit à une idée, à un concept ou à une dénomination. En d'autres termes, le traducteur rattache la combinatoire linguistique à son cadre référentiel ; il rattache le langage au monde. Cette opération s'appuie essentiellement sur l'adjonction deux savoirs ; le savoir linguistique et le savoir non linguistique. En outre de sa maîtrise de langue, le traducteur devrait s'informer sur la nature du texte, son auteur et le public visée, mais aussi il devrait se renseigner sur le sujet du texte, son noyau notionnel. Cela implique d'évoquer les connaissances et les expériences que l'on a généralement du thème abordé. Néanmoins, le recours à un contexte et à une situation est indispensable. La situation apporte une part considérable d'explicitation et permet au traducteur de compenser l'incomplétude du sens dû au caractère

elliptique de la parole. Selon Marianne Lederer, la parole évoque toujours un non-dit car « le mot dans le discours se réfère à une chose sans jamais la décrire intégralement : il est incomplet dans chaque langue et différent d'une langue à l'autre ». (1984 : 55) Néanmoins, outre le contexte textuel et le contexte situationnel, la compréhension des textes littéraires exige un contexte anthropologique. Ce dernier relève de la mémoire collective et fait appel à une connaissance de culture. Une connaissance qui s'acquiert dès l'enfance dans un environnement maternel et qui accommode même les schèmes mentaux et perceptifs du locuteur natif.

Comprendre le texte littéraire exige théoriquement la connaissance de la langue, du contexte situationnel, lequel portant sur le rapport entre l'auteur et ses lecteurs et de l'effet recherché. De même, il exige la connaissance de la culture, laquelle permettant de configurer les éléments linguistiques et non linguistique ainsi que le mode expressif investi en un sens collectif et générique dont le mode opératoire est le symbole et le figuré.

A cela s'ajoute également la connaissance des conventions de l'écriture de la langue cible. Cette connaissance permet de mettre en équivalence les formes et les préférences des modes d'écriture des deux langues de traduction. Sans oublier également, l'organicité textuelle qui résulte de la distribution des mots et des combinatoires linguistiques selon des schèmes préétablis. Le traducteur devrait saisir les implications de l'organicité du texte source pour procéder par la suite à leur transposition dans une organicité textuelle compatible mais également opérante. Car le sens du texte littéraire découle autant de la forme que des signifiés.

Cependant, La liberté dont jouit le traducteur n'est pas absolue. Son interprétation est limitée par le texte qu'il interrogera afin de dépasser les vagues intuitions impressionnistes. Pour cette raison, « toute interprétation objectivement fausse peut donner lieu à une justification subjectivement

logique » (Delisle, 1984 : 83). Ce qui aboutira à une aberration voire à une falsification. En d'autres termes, une interprétation fausse ne donnera pas lieu à un texte traduit mais plutôt à un nouveau texte détaché de toute origine, et par conséquent la traduction perd sa légitimité et son fondement logique.

Conclusion

La traduction littéraire est une compétence complexe qui nécessite de transposer un texte d'une langue à une autre avec précision et créativité. Elle consiste à préserver le sens et les caractéristiques stylistiques de l'œuvre originale, tout en adaptant le texte cible pour qu'il soit fluide et engageant pour le public cible. Pour réussir ce processus, il est essentiel de comprendre en profondeur le message transmis, le rapport qui s'établit entre l'auteur et ses lecteurs mais également les cultures et les contextes socio-historiques des langues impliquées. Cela permet de choisir les mots et les tournures de phrases les plus appropriés, tout en évitant les pièges culturels et linguistiques. En outre, il est important de saisir l'intention de l'auteur original et de la transmettre fidèlement dans la langue cible. La qualité littéraire de la traduction est également essentielle. Il ne s'agit pas seulement de reproduire les mots du texte source, mais également d'apporter une valeur ajoutée en termes de style, de rythme et de nuances. Cela demande une grande maîtrise des techniques de rédaction et de traduction, ainsi qu'une sensibilité aux subtilités linguistiques et littéraires. C'est un processus qui permet de faire voyager les œuvres littéraires à travers les frontières linguistiques, en préservant leur essence et en les rendant accessibles à un public plus large

Références

- **Aschenberg, H. (2007).** De la traduction et des transferts culturels, L'Harmattan, Paris.
- **Banhakeia, H. et al. (2018).** La traduction du culturel : Approches et pratiques. In actes de colloque international organisé le 29 et 30 décembre 2015, faculté pluridisciplinaire, Nador.
- **Baixeras Borrell, R. (2007).** Análisis pluridisciplinar de Tres tristes tigres pour l'étude de la poétique de Guillermo Cabrera Infante [Analyse pluridisciplinaire de l'étude de la poétique de Guillermo Cabrera Infante]. Barcelone, Esp. : Universitat Pompeu Fabra Press, p. 219-220.
- **Berman, A. (1984).** L'épreuve de l'étranger. Gallimard, Paris.
- **Cary, E. (1956).** La traduction dans le monde moderne. Genève. Librairie de l'Université.
- **Daniel, G. (2005).** La traduction : la comprendre, l'apprendre. Paris, PUF, p. 123.
- **Delisle, J. (1984).** L'analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais : Théorie et pratique. Cahier traductologique N°2. Édition de l'Université d'Ottawa.
- **Hénault, A. (1979).** Les enjeux de la sémiotique. Presses universitaires de France.
- **KIRAN, A. (1992).** Les problèmes sémantiques de la traduction. Frankofoni No: 4, Ankara : Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- **Ladmiral, J. (1994).** Traduire : théorèmes pour la traduction. Gallimard, Paris. (C'est 2ème édition. La première remonte à 1979).
- **Levine, S. J. (1975).** Writing as translation: Three Trapped Tigers and a Cobra. MLN, 90(2).
- **Lombez, C. (2008).** Réécriture et traduction. In J.-P. Engélibert & Y.-M. Tran-Gervat (éds.), La littérature dépliée (1-). Presses universitaires de Rennes.
- **Mathieu, D. (2009).** « L'acte de traduction : écrire, publier, lire. La traduction littéraire à l'âge de la mondialisation », Carnets, Première Série - 1 Numéro Spécial | 243-255.

- **Mejri, S. (2008).** La traduction des jeux de mots. In : Équivalences, 35e année-n°1-2. Jeux de mots et traduction, pp. 71-84.
- **Mounin, G. (1963).** Les problèmes théoriques de la traduction. Paris, Gallimard.
- **Nida, E. (1982).** Translating Meaning. San Dimas: English Language Institute.
- **Toury, G. (1995).** Descriptive Translation Studies and Beyond. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- **Venuti, L. (1995).** The Translator's Invisibility: A History of Translation, London, Routledge.

Qu'est-ce que la philosophie de l'action chez G. E. M. Anscombe ?

Amal Roubakh

Chercheuse Doctorant
aculté des Sciences Humaines et Sociales
Université Ibn Tofail, Kénitra
Maroc

Dr. Ahmed Farhan

Professeur de l'Enseignement Supérieur
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Université Ibn Tofail, Kénitra
Maroc

Résumé

La philosophie de l'action selon Anscombe souligne l'importance des intentions dans la philosophie contemporaine, ainsi que, la description de l'action par rapport à la moralité, tout en souligne que les intentions sont au cœur de la responsabilité. L'intention est un concept fondamental dans sa philosophie de l'action, Anscombe confirme que l'intention n'est pas simplement l'action elle-même, mais en constitue la raison d'être.

Abstract

The philosophy of action according to Anscombe, confirm the Significance of intentions in contemporary philosophy, understanding the nature of intention is central to the philosophy of action. In addition, the description of action in relation to morality, with confirmation that intentions are at the essence of responsibility. Intention is Essential concept in his philosophy of action, Anscombel confirm that intention is not simply the action itself, but constitutes its raison d'être.

Citation :

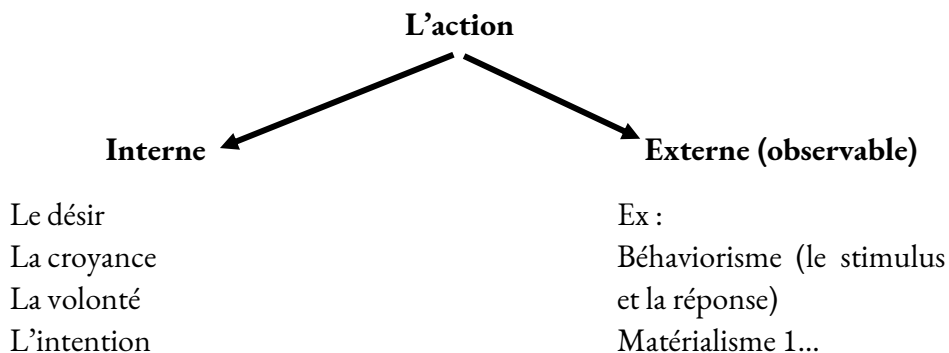
Roubakh, Amal. Farhan, Ahmed. (2025, Mars). Qu'est-ce que la philosophie de l'action chez G. E. M. Anscombe ?. Revue de recherche en sciences humaines et cognitives, N° 3 (Partie 2), Tome 2, 2ème Année, P 55-71.

Introduction

Nous allons aborder dans un premier temps la philosophie de l'action. En effet, il s'agira d'aborder tout d'abord le domaine de la philosophie s'intéressant aux problèmes relatifs à l'action humaine, mais également à sa nature, ses motivations, et son intentionnalité. Elle est commencée au début dans un environnement philosophique anglo-saxon, et constitue également une particularité anglo-saxonne, avec l'appui de Wittgenstein et d'Austin, où l'action était au centre d'intérêt de la philosophie pragmatique et de la philosophie analytique...

L'action en philosophie contemporaine

L'action dans la philosophie contemporaine n'est plus liée d'une part à ce qui est externe ou observable, mais on l'associe d'autre part à ce qui est interne. Parmi ces choses internes, nous pouvons énumérer quelques exemples tels que le désir, la croyance, la volonté, la capacité ou encore l'intention.



Les études qui se sont penchées sur la théorie de l'action humaine ont dépassé la perception basée sur la relation comportementale entre le stimulus et la

¹ Le matérialisme symbolise un point de vue philosophique qui affirme non seulement que tout élément est constitué de matière, mais également que tous les phénomènes trouvent leur origine dans des relations matérielles primordiales.

réponse¹ qui faisait de ce dernier un rapprochement entre un stimulus et une réponse. Les philosophes ont considéré la réaction comme étant le résultat d'un stimulus externe, qui serait un stimulus connu de soi. En effet, ces derniers se préoccupent essentiellement de la relation entre l'état mental et l'événement, c'est-à-dire entre le moment où je décide de faire quelque chose et le moment où je décide de passer à l'action. Il est difficile de reconnaître que les événements se déroulent de façon chronologique. Nos actions peuvent aller dans des directions différentes. En effet, il est possible que ma décision change entre le moment où j'ai pris ma décision et le moment où j'exécute l'action.

La théorie behavioriste distingue trois phases dans le processus qui met en œuvre le comportement : l'environnement qui stimule, l'individu qui est stimulé et le comportement ou la réponse de l'individu suite cette stimulation. Le schéma classique est donc : $S \rightarrow I \rightarrow R$. tel que S est le stimulus provenant de l'environnement (des stimuli), I est l'individu, R est le comportement ou réponse de l'individu par suite de la stimulation.

La nature de l'action

L'action peut-elle être définie comme étant un simple mouvement corporel ou devrait-elle être plutôt accompagnée d'une intention ? L'intention concerne-t-elle toutes les actions humaines ? L'intention suffit-elle à expliquer les actions humaines, ou faut-il obligatoirement prendre en compte les raisons de cette action ?

On repartira ici de la dualité entre les deux univers du discours : le discours sur l'action et le discours sur le mouvement, ainsi que les considérations épistémologiques de l'opposition entre motif et cause.

¹ حسان الباهي، فلسفة الفعل اقتران العقل النظري بالعقل العملي، افريقيا الشرق الدار البيضاء 2016 ص 165

Dans le langage ordinaire, l'action n'est pas un mouvement, c'est-à-dire quelque chose qui se produit, à savoir qu'entre faire et se produire, il existe des différences des deux jeux de langage. Ce qui arrive, pourrait être un mouvement observable (physique ou physiologique). Considérons les trois phrases suivantes : « les muscles du bras se contractent », « il lève le bras », « en levant le bras il fait signe qu'il va tourner »¹. Le premier énoncé porte sur un événement qui prend place dans la réalité ; les deux autres désignent une action, l'un en la nommant, l'autre en l'expliquant par son intention.

L'intention² correspond à toutes les voies que l'esprit peut emprunter envers le monde. Chaque croyance est une croyance liée à quelque chose de particulier. De manière similaire, chaque désir est un désir lié à quelque chose de particulier. Mais aussi la crainte, à savoir que si je crains quelque chose, cette crainte sera causée par quelque chose en particulier, et ce, même si j'ai conscience de certains de ces éléments.

Anscombe et la philosophie de l'action

Gertrude Elizabeth Margaret Anscombe (1919 - 2001) est une philosophe et théologienne anglaise. Elle était l'élève préférée de Wittgenstein. L'intention³ d'Anscombe est un genre de clarification

¹ Le discours de l'action, PAUL RICOEUR, in la sémantique de l'action/ recueil sous la direction de Dorian Tiffeneau, CNRS édition, 1977, fonds Ricoeur 2014. P 11

² L'intention d'un individu, c'est son action en puissance, mais le terme "intention" peut être employé de différentes façons. Anscombe, influencée par l'approche de Wittgenstein, examine les différentes utilisations des concepts dans notre langage. Par exemple, lorsque je désire emprunter le chemin vers Rabat, cela diffère de parcourir effectivement cette route.

³ "L'Intention" constitue un ouvrage rédigé par la philosophe britannique G. E. M. Anscombe. Cet écrit, centré principalement sur le concept d'intention, demeure un pilier majeur de la philosophie de l'action au cours du XXe siècle. Publié pour la première fois en 1957, ce bref ouvrage a acquis le statut de référence contemporaine incontournable dans le domaine de la philosophie de l'action. Anscombe nous pousse à réexaminer les présupposés hérités de la philosophie

conceptuelle qu'elle appelle de sa volonté. L'ouvrage construit une théorie, mais pose une question d'ordre logique ou grammaticale : à quelles conditions une description énoncée par quelqu'un, est une description d'une action intentionnelle ?

En ce qui concerne les autres intentions que je ressens, Il est possible de connaître l'intention grâce aux facultés mentales qui permettent à l'esprit de s'exprimer ou de se projeter sur ces événements. En effet, nous faisons des actions qui permettent de nous aider à appréhender le monde extérieur, c'est-à-dire qu'elles représentent le monde. En effet, ces actions sont la fonction principale de l'esprit humain. Lorsque nous acceptons cette affirmation, nous devons accepter également le fait que l'esprit nous lie au reste du monde par les intentions.

Intention et prédiction

Au début de son livre intitulé "Intention", Anscombe distingue l'intention et la prédiction. En effet, elle affirme que la distinction entre ces deux éléments ne nous parviendra que si nous sommes en mesure d'apporter une explication philosophique qui permette d'exprimer l'intention et la prédiction. Cette explication a pour objectif de nous aider à mieux comprendre les expressions d'intentions, et cela permettra à Anscombe de confirmer que la prédiction est un acte verbal et est simplement une croyance sur l'avenir, qu'elle soit exprimée ou non. Une personne quelconque pourrait dire que l'intention se rapporte toujours au futur, mais selon Anscombe, nous pouvons dire ou induire quelque chose sans nous en soucier ou le projeter vers le futur de quelque manière que ce soit.

moderne concernant l'action, ouvrant ainsi la voie à une conception plus ouverte où le contexte externe de l'action prévaut sur une prétendue signification strictement interne.

Anscombe nous invite à distinguer entre l'intention et la prédiction et ce, à travers d'exemples. Si nous disons "je tomberai malade", ceci sera une prédiction selon Anscombe, mais si nous disons "je marcherai", cela sera généralement une expression d'intention. Ainsi la prédiction, d'après Anscombe, est une déclaration sur le futur (motif futur)¹ selon laquelle nous expliquons l'action et les conséquences liées à cette action par la suite. C'est à dire ce qui est réalisé à partir d'états futurs des choses, tandis que l'intention est une croyance interne qui accompagne l'acte pendant son exécution. En outre la prédiction, est une déclaration sur le futur (motif futur)", selon laquelle nous expliquons l'action, ainsi que les conséquences liées à cette action par la suite. En effet, la prédiction est réalisée à partir d'états futurs des choses, tandis que l'intention est une croyance interne qui accompagne l'acte pendant son exécution.

La relation entre intention et prédiction souligne que nos actions ne sont pas seulement des événements isolés, mais des manifestations de nos objectifs et motivations. Cela invite à réfléchir sur comment nous pouvons mieux comprendre nos propres comportements ainsi que ceux des autres.

Anscombe a travaillé en particulier sur les concepts d'intention et s'est opposé à l'approche mentaliste et affirmant que l'intention de l'esprit est à comprendre à partir de la réalisation de l'action intentionnelle, qui n'est pas purement privée.

Anscombe affirme qu'il y un lien entre l'esprit et le corps². Elle a effectué des recherches établissant une théorie sur la connaissance dont l'élément principal est l'intention. C'est une répétition. Elle a souligné le fait que la problématique de l'intention a permis de mettre en évidence plusieurs problèmes qui ne peuvent être surmontés. En revanche, il est possible de confirmer le fait que le problème de l'intention, (problématique recherchée par Anscombe et suivie par les

¹ - G.E.M. ANSCOMBE. *Intention* ; Second édition copyright 1957 ; Cambridge LONDON. P 3

² Roger Techiman. *The philosophy of Elizabeth Anscombe*, Oxford university New York 2008. P22

enseignements de son professeur Wittgenstein), diffère de la compréhension de l'intentionnalité Husserlienne. En effet, la vision de ce dernier permet d'apporter une aide quant à l'expérience de conscience. Cette aide est faite de façon importante pour déterminer cette expérience de conscience. D'ailleurs, en ce qui concerne ce point, Anscombe affirme que sa théorie de l'action reposera sur une théorie spéculative dont l'essence est l'intention. L'intention est ce qui distingue l'action humaine d'un simple mouvement. Par exemple, si je souhaite voyager pour visiter un musée d'art de Rabat, il s'agira alors d'une décision qui m'est propre. Effectivement, cela restera pour moi un désir et un état d'esprit uniquement, si je n'utilise pas un ensemble de moyens pour réaliser ce désir. C'est dans cette réflexion qu'Anscombe a pu affirmer que l'intention provoque l'action. Ainsi, la réalisation de l'intention selon Anscombe, bien qu'elle soit subjective, ne s'accomplira qu'en présence de la volonté, puisque toute action vise à atteindre un but précis. Il est donc primordial que cet acte puisse avoir une intention précise. Ainsi, dans ce contexte, Anscombe parlera de la volonté en montrant que cette dernière provoque des actions intentionnelles.

Les actions intentionnelles auraient-elles encore la caractéristique « intentionnelle » s'il n'existait pas aussi des expressions d'une intention pour le futur et des actions faites dans une intention ultérieure ? Autrement dit, est-ce que le fait d'être « intentionnelles » est une caractéristique de certaines actions, formellement indépendante de ces autres occurrences du concept d'intention¹. Cependant cela n'implique pas forcément que la volonté est ce que nous appelons communément "l'intention", même si celle-ci en est proche. En effet ceci vient du fait que l'intention ne se dirige pas vers des sentiers impossibles, contrairement à la volonté, qui quant à elle, n'a pas de limite.

¹ G.E.M. Anscombe, *L'intention*, op. cit., p. 72.

L'intention comme point fondamental de l'action humaine.

Est-ce que la spécificité de l'action réside-t-elle dans son caractère intentionnel, ou en d'autres termes, est-ce que l'action est-elle à proprement parler une intention ?

Les états intentionnels font partie de notre vie quotidienne, tel que le processus de digestion et de croissance. Ainsi, de manière similaire à l'existence d'un système précis pour le développement du système biologique chez l'Homme, il existe un système pour le développement des phénomènes intentionnels également chez ce dernier. De manière similaire, le langage et le sens arrivent à un stade tardif de développement, mais ce qu'il convient de souligner à ce point, c'est le système qui dirige les états ou phénomènes biologiques n'est pas le même que celui qui régit les phénomènes intentionnels. L'intentionnalité différée en ce qu'elle est un système logique et structure, parce que nous regardons le sens à travers des locuteurs ou des acteurs et ils signifient quelque chose avec leurs paroles et leurs actions. L'intention est une description des états mentaux et des incidents par lesquels on est dirigé vers les sujets et les conditions du monde extérieur.

L'intention selon Anscombe

L'intention est l'essence de tous les processus conversationnels. Il n'y a pas de discours irréfléchi sans intention ce qui a conduit Anscombe, comme les autres chercheurs, à étudier l'intention. Elle est fondamentale dans l'action humaine. L'intention est une caractéristique qui distingue l'être humain. On peut parfois hésiter à appeler une chose une action quand elle n'était pas avec une intention active. C'est-à-dire que l'action n'est pas appelée un acte à moins qu'elle ne soit accompagnée de l'intention. Anscombe, dans ses recherches sur l'intention, souhaitait clarifier les actions humaines et leur signification. La relation entre l'action et l'intention n'est pas seulement importante pour la philosophie de

l'éthique, mais l'est également pour les sujets philosophiques qui se sont posés à cet époque, en particulier le problème de l'esprit et du corps, et le problème du libre arbitre.

L'intention est un concept fondamental dans sa philosophie de l'action, Anscombe souligne que l'intention n'est pas simplement l'action elle-même, mais en constitue la raison d'être. Par exemple, frapper une balle peut être une action, mais l'intention derrière cela peut varier (marquer un but, s'amuser, etc.). L'intention est également liée à la responsabilité morale. Comprendre une action nécessite de connaître l'intention qui la sous-tend. Cela permet de juger si une action est moralement bonne ou mauvaise. Finalement, l'intention est essentielle pour comprendre non seulement les actions, mais aussi les motivations humaines. Cela ouvre la voie à une réflexion approfondie sur la moralité et la nature des actions humaines.

L'expression des intentions

Anscombe considère trois usages valides du mot intention¹ : Premièrement j'ai l'intention de faire telle ou telle chose ; Deuxièmement j'ai fait ceci intentionnellement ; Troisièmement cette chose a été faite dans telle ou telle intention. Ces trois expressions correspondent à des contextes différents impliquant des significations différentes².

1- J'ai l'intention de faire tel ou tel acte, dans ce cas on parle de l'acte comme étant intentionnel ou non intentionnel. C'est-à-dire que cet usage nous invite à

¹ Elizabeth Anscombe entame son travail en distinguant trois façons d'utiliser le concept d'intention : (1) l'indication d'intention (en référence à l'avenir), (2) la qualification d'une action en tant qu'intentionnelle, et (3) l'intention avec laquelle on agit.

² Le discours de l'action, premier partie, PAUL RICOEUR, in la sémantique de l'action/ recueil sous la direction de Dorian Tiffeneau, CNRS édition, 1977, fonds Ricoeur 2014. P 17

chercher le sens du mot intention dans les phrases qui ne mentionnent pas l'action.

2- Je l'ai fait intentionnellement. Lorsque je dis que je vais voyager. J'exprime une intention précise, c'est comme un jeu des questions et des réponses, que fait vous ? pourquoi ? le sens de cette expression va s'expliciter, c'est à dire les actions intentionnelles sont celles auxquelles peut être appliquée la question « pourquoi ? » mais l'intention est introduite par des réponses à cette question.

3- Cet acte que j'ai fait était intentionnel, je demande quelle était l'intention de l'action que j'ai faite, alors c'est une expression de l'intention de l'acte¹.

L'intention concerne plusieurs domaines.

Premier cas de figure : Lorsqu'une personne dite « Je vais m'acheter des chaussures », cela correspond à l'expression d'une intention au futur, mais peut également correspondre à l'expression d'une intention pure.

Deuxième cas de figure : Lorsqu'une personne dite « Je vais m'acheter des chaussures », cela peut également correspondre à une action intentionnelle. Nous demandons ici au locuteur ce qu'il est en train de faire.

Troisième cas de figure : Lorsqu'une personne dite « Je vais m'acheter des chaussures », cela permet également de répondre à une intention particulière, par exemple à la question « Pourquoi sors-tu ? ».

Ces trois usages de l'intention déterminent l'action. Il faut savoir que l'intention est une caractéristique de l'action, c'est-à-dire qu'elle n'est pas indépendante de l'action. En effet, l'intention n'a pas de caractéristique supplémentaire à ajouter à l'action au moment de réaliser l'action. Lorsque nous décrivons l'action réellement comme prévu, nous n'ajoutons rien à son origine.

¹ Paul Ricœur et Dorian Tiffeneau. La sémantique de l'action, CNRS EDITION 1977 ; FONDS RICOEUR 2014 p:32

C'est ce qui a poussé le chercheur à souligner qu'on ne peut percevoir des données matérielles sans leurs sujets visés et sans l'intention, étant donné que rien ne peut être vu comme un tout. Tout ce que je vois d'une chose particulière correspond à ce que je veux dire de cette chose et ce que je signifie par cette chose. En effet, l'intention est ce qui donne à l'action le caractère d'action et la distingue du simple mouvement.

L'importance de la philosophie de l'action chez Anscombe réside dans la relation qu'elle établit entre l'action visée et les causes de l'action. Les raisons du comportement permettent d'interpréter les actions dans le cadre de ce qui est mental, c'est-à-dire que l'acteur doit ici fournir les raisons qui l'ont poussées à faire cet acte. En effet, cela permettra de comprendre pourquoi il a fait cela. De plus, la raison peut être l'incitation, ou la motivation pour le comportement à cet égard Anscombe a parlé des causes afin de faire la distinction entre les connaissances observables et celles qui ne le sont pas. Par conséquent pour déterminer l'action, nous devons rechercher les raisons de l'action car cette dernière est liée à un ensemble de caractéristiques psychologiques rattachées à l'acteur. Ainsi apparaît l'importance de répondre à la question "pourquoi" ? Ce que nous aborderons plus tard.

La question "pourquoi ?" d'après Anscombe et son rôle dans l'établissement d'une philosophie de l'action.

L'intention d'Anscombe, comme nous l'avons indiqué précédemment, est liée à la question fondamentale du "pourquoi ?", c'est-à-dire donner la raison de cette action, contrairement aux sciences qui ne se posent pas la question du "pourquoi ?" mais plutôt du "comment ?". En effet, la nature ne vise pas à fournir les raisons qui justifient les phénomènes naturels, contrairement aux sciences humaines et aux actions humaines en particulier, qui sont principalement liées à des causes. Lorsque je me comporte d'une certaine manière, ce comportement doit avoir une ou des raisons qui expliquent cet acte.

C'est ainsi que de nombreux chercheurs ont essayé d'expliquer les causes des actions, en répondant aux causes par "parce que" permettant d'obtenir différentes réponses à ces questions. Ces réponses ont un lien avec les actions humaines et leur importance.

Que veut dire la question "pourquoi ?"

Anscombe cherche à fonder sa philosophie de l'intention à travers la question du "pourquoi ?"¹. En effet, elle a trouvé que la question du "pourquoi ?" en soi cache un ensemble de détails que le lecteur moyen ne recherchera peut-être pas. Pour clarifier cela, quelques exemples seront fournis. Par exemple, "pourquoi la feuille est-elle tombée de l'arbre ?", "pourquoi l'homme a-t-il quitté son épouse ?". Ces deux questions peuvent paraître similaires, mais cette similitude cache une différence plus profonde, à savoir la cause de l'action. En effet, la question "pourquoi l'homme a-t-il quitté son épouse ?" permet de chercher et de trouver les raisons de l'action qui expliquent ce comportement. Tandis que la question "pourquoi la feuille est-elle tombée de l'arbre ?" ne nécessite pas de chercher les raisons de l'action qui ont poussé la feuille à tomber de l'arbre. Il sera plus approprié ici de demander les causes de l'événement, à savoir "est-ce le vent qui a provoqué cela ?" ou bien "est-ce le changement de saison qui a provoqué cela ?". En effet, les feuilles n'ont pas une raison qui les pousseraient à tomber de l'arbre.

Les conditions de l'action intentionnelle

L'action intentionnelle possède des conditions. L'intention est liée à l'acte, c'est-à-dire que l'acte est intentionnel lorsqu'il remplit certaines conditions. Par

¹ Dans le but de clarifier la signification adéquate de la question "Pourquoi ?" qui délimite le domaine des actions intentionnelles, Anscombe explore, dans les paragraphes 10 à 15, le concept de "cause mentale", qu'elle différencie des intentions et, de manière plus générale, des motifs. Il est pertinent de revisiter ces distinctions et de comprendre leur rôle crucial dans l'analyse.

conséquent, pour dire d'un acte est intentionnel, ce dernier doit remplir deux conditions fondamentales :

1- Premièrement, l'action soit accomplie en prenant en compte le résultat d'une intention particulière.

2- Deuxièmement, accomplir l'action de cette intention1.

Les actions intentionnelles et non intentionnelles

Nous souhaitons savoir ce qui distingue les actions intentionnelles des actions non intentionnelles2. La réponse d'Anscombe est la suivante : Les actions intentionnelles apportent une réponse à la question "pourquoi ?". La signification de cette affirmation est que si la réponse apportée est positive, celle-ci donnera une raison à cette action. Cependant, ce qui manque à cette idée, est le fait que la question "pourquoi ?" ne s'applique pas toujours à certaines déclarations. En effet, cela arrive que dans certaines déclarations il n'y ait pas de réponses claires données. Par exemple, il peut arriver qu'au moment de faire une action particulière, l'individu ne sache pas répondre à pourquoi a-t-il fait telle action3.

Les actions intentionnelles d'Anscombe sont les actions auxquelles s'appliquent la question "pourquoi ?", ce qui permet de fournir une explication à l'action en donnant une réponse positive comme étant la raison de l'action. De plus, si l'action était intentionnelle lorsque nous posons la question "pourquoi ?", il serait facile de fournir les raisons pour lesquelles nous avons fait l'action.

¹ حسان الباهي، فلسفة الفعل اقتران العقل النظري بالعقل العملي، افريقيا الشرق الدار البيضاء 2016 ص 187

² Selon Anscombe, sa définition de l'action intentionnelle repose "sur le langage", car elle a identifié les traits distinctifs de l'action intentionnelle en explorant l'application de la question "Pourquoi ?". Cependant, cette approche s'étend également à d'autres facettes de son analyse, comme l'expression d'intention, la corrélation entre l'intention et l'injonction, ainsi que la notion d'intention sous une description.

³ Anton Ford, Jennifer Hornsby, Frederick Stoutland. Essays on anscombe's intention. Edited by, Cambridge, England 2011 p 24.

Par ailleurs, selon Anscombe, l'action qui ne fournit pas de réponse à la question "pourquoi ?" ne peut être considérée comme étant un acte intentionnel. Ainsi, pour comprendre l'intention, il faut se pencher sur une croyance interne au fond de soi et cette dernière est, selon Anscombe, ce qui distingue la simple prédiction de l'intention. En effet, la prédiction est une description de ce qui arrivera dans le futur, alors que l'intention a des résultats constatables.

La pluralité des descriptions de l'action

L'importance de cette question « Pourquoi ? », qui est spécifiquement demandeuse de raisons, parmi toutes les descriptions vraies d'une même action, entre les descriptions sous lesquelles cette action est intentionnelle et celles sous lesquelles elle ne l'est pas. Du fait que, il est possible de considérer une même action sous différentes descriptions, par exemple :

Il faut savoir que chaque action est donnée par une description :

« Jaque scie une planche »,

« Jaque fait du bruit »,

« Jaque a quitté la bibliothèque », etc.

Par conséquent, il y a toujours plusieurs descriptions réelles liées à une même action, mais les descriptions pour lesquelles l'action est intentionnelle sont des descriptions pour lesquelles la personne sait ce qu'elle fait.

Cependant, la question qui se pose, est que la prédiction ne pourrait pas devenir intentionnelle dans le cas où je serai interrogé sur la cause de ma maladie. Les raisons que je présenterai ici donneront du sens à l'action de telle sorte qu'elle soit intentionnelle. Ici, nous constatons qu'Anscombe utilise le concept d'usage enseigné par son professeur Wittgenstein. Selon Anscombe, l'usage joue un rôle clé dans la détermination de l'action intentionnelle, car celui-ci montre la même

action de différentes manières. En effet, ceci car l'action intentionnelle selon Anscombe comme chez son professeur, joue un rôle important dans la pratique de la langue.

La pratique de la langue ou le jeu du langage est comparé par Wittgenstein à un jeu de cartes et à un jeu d'échecs. Ce dernier considère que tout jeu ayant ses règles, chaque langue aura donc également ses règles qu'il faudra respecter.

Conclusion

Finalement, la philosophie de l'action selon Anscombe souligne l'importance des intentions dans la philosophie contemporaine, ainsi que, la description de l'action par rapport à la moralité, tout en souligne que les intentions sont au cœur de la responsabilité.

Cependant l'intérêt pour la philosophie de l'action ne se limite plus à la seule culture anglo-saxonne, mais s'est propagée vers la culture francophone avec de nombreux philosophes et chercheurs. Parmi eux, Paul Ricœur, qui a rouvert le problème de l'action en dirigeant la pensée herméneutique vers ce problème et en essayant de résoudre son embarras central, présentant sa vision et faisant le chemin de l'herméneutique¹ ce chemin est préparé fondamentalement pour résoudre le problème de l'action et de porter le slogan de la façon dont l'ego" est conscient de lui-même, de ses pensées et actions, il faut noter que cela ne signifie pas l'absence des autres possibilités qu'ont tenté d'approfondir l'action de son point de vue, car on démarre par Aristote dans l'éthique à Nicomaque, suivi des analyses phénoménologiques chez Husserl, puis la linguistique analytique aux mains de nombreux philosophes comme Austin, Straussien, Anscombe, Searle... .. Etc.

¹ Etymologies grecque du Terme « herméneutique » signifie « interpréter, expliquer ». L'herméneutique est l'art (la technique, la méthode) d'expliquer le Sens véritable d'un texte. Elle visait primitivement les textes sacrés : l'exégèse de la Bible. Le sens de ceux-ci est, en effet, rarement littéral.

Ce qui distingue la philosophie de Paul Ricoeur c'est sa transition entre théories méthodes et savoir ainsi que ses voyages d'une philosophie à l'autre et d'un champ philosophique à l'autre, ce sont des perceptions qui ont tenté d'expliquer l'action humaine semblable aux phénomènes naturels, car l'incohérence de ces positions est montrée par l'extension d'un ensemble d'arguments. On ne peut pas comprendre la pratique herméneutique établie par Ricoeur sans s'ouvrir sur les sources et les hypothèses qui fondent l'herméneutique.

Références

- حسان الباهي، فلسفة الفعل اقتران العقل النظري بالعقل العملي، افريقيا الشرق الدار البيضاء 2016.
- Le discours de l'action, premier partie, PAUL RICOEUR, in la sémantique de l'action/ recueil sous la direction de Dorian Tiffeneau, CNRS édition, 1977, fonds Ricoeur 2014.
- G.E.M. ANSCOMBE. Intention ; Second Edition copyright 1957 ; Cambridge LANDON
- Anton Ford, Jennifer Hornsby, Frederick Stoutland. Essays on anscombe's intention. Edited by, Cambridge, England 2011
- Roger Techiman. The philosophy of Elizabeth Anscombe, Oxford university New York 2008.

LES COMPÉTENCES DE VIE ARTISTIQUES : UN MODÈLE PÉDAGOGIQUE AU CŒUR DE L'ÉCOLE

Rajaâ AMRAOUI

Docteure en Langues et Communication

Université Ibn Zohr, Agadir

Maroc

Résumé

Les chercheurs soulignent l'importance des compétences de vie, qui jouent un rôle clé dans la réussite personnelle et professionnelle, particulièrement dans un contexte de mondialisation accélérée. Ces compétences sont devenues cruciales pour l'adaptation et la survie des individus, avec un impact direct sur les élèves. Le ministère de l'Éducation, conscient de cette nécessité, a lancé plusieurs initiatives pour renforcer ces compétences dans le système éducatif marocain, notamment au niveau de l'enseignement primaire. Des cours transversaux, des activités artistiques et des ateliers créatifs tels que le théâtre, la musique et le dessin ont été intégrés aux programmes scolaires. Ces activités permettent aux élèves de développer des compétences en communication, écoute active, prise de parole en public, travail en groupe, respect de la diversité culturelle et coopération, tout en stimulant leur créativité.

Mots-clés :

Les compétences de vie, pédagogie, l'éducation artistique.

Citation :

AMRAOUI, Rajaâ. (2025, Mars). Les Compétences De Vie Artistiques : Un Modèle Pédagogique Au Cœur De L'école. Revue de recherche en sciences humaines et cognitives, N° 3 (Partie 2), Tome 2, 2ème Année, P 72-87.

Introduction

Les chercheurs ne manquent pas de rappeler que les compétences de vie sont importantes autant dans la réussite personnelle que dans la vie professionnelle, surtout dans un contexte d'accélération de la mondialisation qui complexifie les enjeux et les objectifs de l'école d'innovation. Ces compétences deviennent une nécessité cruciale, voire une question même de survie, vu leurs influences positives sur les individus, en général, et sur les élèves, en particulier.

Conscient de cette importance, le ministère de l'Éducation a adopté de nombreuses initiatives qui ont vu le jour dans l'enseignement primaire pour l'intégration des dispositifs de renforcement de ces compétences dans le système éducatif marocain. Le ministère a inséré au cœur des programmes scolaires un ensemble de cours transversaux, d'activités artistiques et d'ateliers créatifs (théâtre, musique, dessin) qui développent chez les élèves plusieurs capacités. Les élèves deviennent capables de travailler leurs capacités à communiquer, à écouter activement les autres et à prendre la parole en public. Elles améliorent aussi leur esprit de travailler en groupe et de respecter la diversité culturelle et de coopérer avec les autres tout en développant leur créativité.

1- Les compétences de vie artistique et esthétique : l'émergence d'un nouveau concept

La revue de la littérature montre qu'il n'existe pas de définition unique pour le concept des « compétences de vie ». La difficulté vient de l'absence d'un seul terme pour les désigner. Certains chercheurs les appellent « les compétences douces », d'autres parlent de « compétences comportementales ou humaines », d'autres évoquent « des compétences sociales et relationnelles » tandis que d'autres parlent de « compétences émotionnelles ». Nous allons nous appuyer sur quelques définitions qui sont plus récentes pour définir la notion de « compétence de vie ».

Selon Caroline Le Dantec¹, Les soft skills se définissent comme « les capacités à se comporter et à être compte-tenu de la situation. Ces compétences comportementales constituent donc la partie visible de chaque personnalité et sont mobilisées différemment, selon l'environnement de travail et la situation. En partie innées, elles peuvent aussi avoir été développées ou acquises dans la sphère extra-scolaire, lors de pratiques artistiques ou sportives par exemple ».

Pour André Geay² les compétences de vie désignent la mobilisation des capacités, des connaissances et des savoirs de façon raisonnable. Il définit plusieurs niveaux de compétences : les compétences nécessaires pour l'exercice d'une fonction, les compétences potentielles qui détiennent les individus, les compétences requises pour l'emploi. Quant à Bellier, les compétences de vie sont à la fois des ressources qui permettent aux individus de réussir, de se comporter d'une manière adaptée à son contexte professionnel et de ce qui est en relation avec le savoir, le savoir être et le savoir-faire.

Par ailleurs, Sarah Maire³ souligne qu'il faut faire la différence entre les compétences de vie et les traits de personnalité, comme il ne faut pas confondre les softs skills (les compétences de vie) et les hard skills (les compétences techniques). Les softs skills désigne un ensemble de compétences transversales développées en milieux scolaire ou académique, tandis que les hard skills représentent un ensemble des compétences spécifiques liées à des disciplines et des activités déterminées. Pour Maire, les compétences de vie sont des compétences relationnelles, sociales et comportementales. Elle insiste sur la notion de transversalité, car elles permettent aux individus de s'adapter d'une

¹ Caroline Le Dantec et Henri Le Marois, « Les compétences de vie, des "savoir être" pour l'emploi ? », *Agora débats/jeunesses*, vol. 14 / 1, 1998, p. pp.45-53.

² Marie des Neiges Baudry de Vaux, Béatrice Belbenoit, Anne Bonneville, [et al.], « André Geay, L'école de l'alternance, Paris, l'Harmattan, 1998 », *Formation Emploi*, vol. 63 / 1, 1998, p. 110-111.

³ Sarah Maire, *Science et politique des 'soft skills' de l'éducation à l'emploi. Sociologie d'un nouveau motif cognitif international*, Université de Strasbourg, 2018, p. 86 p.

manière efficace à de nouvelles situations, de nouvelles tâches et de nouveaux emplois dans des domaines d'activités différents. Ces compétences transversales désignent les différentes démarches méthodologiques et attitudes mentales communes aux différents domaines et disciplines. Concernant les attitudes, elles signifient l'état d'esprit de l'individu et elles développent chez lui le côté affectif. Quant aux démarches mentales, elles mobilisent les capacités cognitives des personnes. Pour les démarches méthodologiques, elles développent le sens de l'organisation, de la planification, de l'analyse, de la gestion et de l'évaluation.

Pour bien éclaircir la notion de transversalité, les chercheurs donnent un exemple de plusieurs compétences de vie comme la communication, la confiance en soi, l'empathie, la créativité et la pensée critique, que l'individu peut mobiliser dans plusieurs situations, soit professionnelles ou personnelles. D'autres chercheurs considèrent les compétences de vie comme des capacités de communication qui contribuent à réussir des tâches. Elles reflètent la manière dont les individus interagissent dans ses relations sociales.

En plus de leur transversalité, les compétences de vie sont aussi des compétences durables que les individus doivent développer pour s'adapter aux mutations que connaît la société. Ce sont des compétences de demain qui garantissent l'épanouissement des personnes tout au long de leur vie. Cécile Jarleton¹ confirme l'idée de la durabilité des compétences de vie, il les considère nécessaires au bien-être et à la survie des êtres humains.

À la fin, nous pouvons retenir la définition générale de compétences de vie, ce sont les attitudes, les comportements, les connaissances et le savoir-faire que les individus mobilisent d'une manière dynamique pour produire des résultats souhaités dans un contexte donné.

¹ CÉCILE JARLETON, « ATTENTION DE BIEN CERNER LE CONCEPT DES SOFT SKILLS », *INFO FORMATION*, 2018, p. pp.30-31.

2-Les compétences de vie pour une éducation épanouissante

Nul ne peut réfuter que les décideurs marocains dans le domaine de l'éducation ont fourni des efforts pour instaurer les compétences de vie dans l'enseignement afin de répondre aux exigences du nouveau modèle du développement. Conscients de l'importance de ces compétences transversales qui sont devenues primordiales dans le monde actuel qui est en pleine mutation numérique, le ministère de l'Éducation a adopté une feuille de route qui consiste à insérer un ensemble des compétences de vie dans l'enseignement primaire dans le but d'améliorer l'apprentissage des apprenants et de les préparer à intégrer le marché du travail.

Le ministère considère ces compétences comme un fondement dynamique et transversal qui améliore l'ouverture sur les valeurs universelles et sur les innovations. Sur le plan pédagogique, le ministère a adopté des programmes et des scénarios didactiques qui favorisent plusieurs compétences telles que l'autonomie, l'interaction sociale entre les élèves, le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Ces compétences sont essentielles pour affronter les défis de la vie de demain et pour participer aux décisions qui ont un impact sur leur avenir.

Figure 1:
Les compétences de vie essentielles enseignées dans l'enseignement primaire marocain



Source : Nicolas Piqué et Jean-Pierre Carlet, « La logique des compétences à l'école et l'oubli du sujet. », *Rue Descartes*, vol. 73 / 1, Collège international de Philosophie, mars 2012, p. 52-65.

Ces compétences de vie mentionnées dans la figure au-dessous comprennent les attitudes, les comportements, les valeurs qui se complètent les uns avec les autres et qui contribuent à la progression et à la réussite à l'école, au travail et dans la vie. L'école d'aujourd'hui ne peut plus négliger ces compétences qui sont des capacités utiles dans toutes les situations de l'existence.¹ Elles contribuent à former des élèves pleinement impliquées et engagées dans la vie sociale. La société attend de l'école de développer plusieurs aspects de la personnalité des apprenants sur les plans sociaux, psychologiques, civiques, moraux et instrumentaux.

¹ Jérémy Lamri, Michel Barabel, Todd Lubart, [et al.], « Généralités sur les soft skills », in *Le défi des soft skills*, Paris, Dunod, 2022, (« Hors collection »), p. pp.23-42.

D'un point de vue pédagogique, l'approche par compétence de vie insiste sur des capacités de « savoir mobiliser » les ressources des élèves pour qu'ils s'adaptent efficacement à des situations de vie. Ainsi, l'apprentissage ne se considère plus comme une conséquence mécanique de la transmission des connaissances, mais il est considéré comme une formation de compétences au savoir-faire et au savoir-être.¹

De nos jours, ces compétences sont de plus en plus demandées par le marché du travail qui évolue rapidement et qui ne recherche pas non seulement des diplômées bien formées techniquement, mais des individus qui ont des compétences comportementales et interpersonnelles.² Ces compétences sont indispensables pour travailler en groupe, s'adapter aux différents changements et résoudre les problèmes.

Les individus qui ne dotent pas de ces compétences pourraient avoir du mal à s'intégrer dans le monde du travail. Ceci amène les responsables de l'éducation à diversifier l'offre éducative et à dispenser des formations basées sur les compétences de vie afin de permettre aux élèves de s'adapter dans le futur aux défis de la vie réelle. Les compétences de vie sont des compétences clés qui renforcent les capacités personnelles qui ne sont pas seulement utiles dans le monde de l'emploi mais ils sont aussi importants dans la vie personnelle.³

Les élèves qui ont des compétences en gestion du temps, en communication, en gestion des conflits sont bien préparés pour gérer les relations personnelles et pour améliorer le bien-être émotionnel. Dans le même sens, les élèves soient à

¹ Angélique del Rey, « Le succès mondial des compétences dans l'éducation : histoire d'un détournement. », *Rue Descartes*, vol. 73 / 1, Paris, Collège international de Philosophie, 2012, p. pp.7-21.

² Delphine Theurelle-Stein et Isabelle Barth, « Les soft skills au cœur du portefeuille de compétences des managers de demain », *Management & Avenir*, vol. 95 / 5, Soliers, Management Prospective Editions, 2017, p. pp.129-151.

³ Julien Bouret, Jérôme Hoarau et Fabrice Mauléon, « Les Soft Skills et votre avenir professionnel », in *Soft Skills*, Paris, Dunod, 2018, (« Management / Leadership »), p. 199-209.

l'école ou dans le milieu du travail sont obligés de travailler avec d'autres partenaires de différentes origines, ce qui impose d'avoir des compétences de communication, d'empathie, du respect de la diversité et de la négociation.

Par contre, les élèves qui ne maîtrisent pas un ensemble de compétences de vie peuvent avoir des difficultés dans leur parcours scolaires et professionnels et dans leur qualité de vivre. Selon Yann Algan,¹ ils peuvent avoir du mal à communiquer avec leurs collègues et avec leurs enseignants, ce qui peut avoir des conséquences négatives sur leur réussite scolaire. De plus, ceci peut limiter leur opportunité de trouver un emploi et de progresser dans leur carrière professionnelle, car les entreprises et les employeurs visent les candidats qui dotent non seulement de compétences techniques, mais également de compétences personnelles et comportementales qui sont indispensables à la réussite et à l'adaptabilité au milieu professionnelle.

Il est donc important que l'enseignement favorise le développement des compétences chez les élèves en adoptant des approches qui s'intéressent à des formations basées sur les compétences comportementales et interpersonnelles, comme la résolution des problèmes et la communication à travers l'organisation des ateliers qui privilégient l'interaction. Il faut aussi encourager les élèves à travailler sur des projets en équipe pour développer chez eux la compétence de la collaboration, de la prise de décision collective et de la gestion des conflits.

Ceci peut se réaliser en impliquant les élèves dans les activités parascolaires telles que les équipes sportives, les clubs et les associations scolaires. L'école doit aussi développer la communication chez les apprenants en organisant des discussions, des débats, des présentations et des activités qui visent à améliorer leur capacité et leur prise de parole en public. Il est donc essentiel d'aider les

¹ Yann Algan et Élise Huillery, « Impact des compétences socio-comportementales sur la réussite scolaire et l'insertion professionnelle », in *Économie du savoir-être*, Paris, Presses de Sciences Po, 2022, (« Sécuriser l'emploi »), p. pp.37-55.

élèves à acquérir ces compétences de vie qui sont essentielles dans leur vie scolaire.

3-L'intégration des compétences de vie dans l'éducation artistique

Dans cet axe, il est question de la relation entre l'éducation artistique et esthétique et les compétences de vie. Les arts sont souvent considérés comme un outil de développement de plusieurs compétences et capacités chez les élèves. Ces compétences jouent un rôle important dans l'amélioration du niveau scolaire, soit dans les matières artistiques ou non artistiques. Elles développent aussi la compétence de la confiance en soi, la motivation et la coopération avec les autres.

L'éducation artistique favorise d'autres compétences appelées « compétences liées à l'innovation »¹ qui se composent de compétences techniques, de compétences liées à la pensée et à la créativité et de compétences sociales et comportementales. L'innovation demande l'utilisation de plusieurs compétences individuelles pour s'intégrer dans l'école et dans la société. Elle nécessite aussi l'appropriation d'un ensemble de capacités que l'élève peut les utiliser tout au long de sa vie.

L'innovation nécessite certaines compétences de base qui sont des compétences créatives qui offrent plus de possibilité de réussite et d'apprentissage aux élèves. La maîtrise de ces compétences créatives développées essentiellement par les arts à l'école demande une combinaison de plusieurs apprentissages dans différentes situations créatives et à travers l'ensemble des activités artistiques et esthétiques.

Les études qui se sont intéressées à l'éducation artistique pluridisciplinaire ont montré son impact sur le développement des compétences de vie à l'école.

¹ Julien Bouret, Jérôme Hoarau et Fabrice Mauléon, « Les Soft Skills à l'aube de 2020 », in *Soft Skills*, Paris, Dunod, 2018, (« Management / Leadership »), p. 9-17.

L'éducation musicale, par exemple, développe chez les élèves des compétences phonologiques : ils arrivent à détecter des paroles dans un environnement brouillant¹. L'enseignement musical contribue aussi à développer la compétence d'apprentissage des langues étrangères, comme il développe aussi des compétences verbales et auditives.

Certaines études ont démontré l'impact positif des activités musicales sur le raisonnement visuo-spatial des élèves. La musique permet à l'élève la connaissance de soi et de ces sentiments (la joie, le bonheur, la colère, la peine) et le développement des compétences techniques à travers la manipulation des instruments musicaux. La musique offre une opportunité aux élèves pour développer des qualités, comme la prise de parole en public et la gestion des émotions (l'anxiété, le stress, la peur). Dans ce contexte, Schellenberg² a expliqué l'efficacité des activités musicales dans le développement des compétences prosociales. Elles encouragent les comportements de coopérations et d'entraides dès les enseignements préscolaires et primaires et elles augmentent l'empathie chez les apprenants. Schellenberg³ a mesuré l'impact des programmes d'enseignement musicaux sur le développement des comportements et des compétences prosociaux pendant une étude administrée par un questionnaire. Les résultats ont montré qu'à la fin de l'année scolaire, les élèves qui ont bénéficié des activités musicales et qui ont présenté de faibles comportements et habiletés sociales en début de l'année scolaire, ont parvenu à améliorer leurs compétences prosociales.

Dans le même sens, le théâtre est parmi les activités qui améliorent plusieurs compétences (verbales, langagières, sociales, corporelles et émotionnelles). Les

¹ Ellen Winner, « L'art pour l'art ? un aperçu », Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 2013, p.9.

² E. Schellenberg, Kathleen Corrigan, Sebastian Dye, [et al.], « Group Music Training and Children's Prosocial Skills », *Plos one*, vol. 10, 2015, p. pp.1-14.

³ *Ibidem*.

pratiques théâtrales permettent aux élèves d'apprendre et de s'exprimer librement, en utilisant un langage corporel, artistique et esthétique. Ils apprennent à travers le théâtre à communiquer de façon individuelle et collective.

En ce qui concerne les compétences langagières, l'école maternelle et primaire constitue une étape importante dans l'amélioration de ces compétences qui participent au développement cognitif et affectif des élèves. D'après Marie-Françoise Jeanjean et Jacqueline Massonnet,¹ les activités théâtrales permettent de consolider les connaissances et d'enrichir les compétences langagières qui sont considérées une priorité pour l'école.

Le théâtre développe les pratiques langagières et linguistiques sur plusieurs niveaux : la communication, la prise de parole et la confiance en soi. Au niveau de la communication, les activités théâtrales aident les élèves à créer des relations et à communiquer aisément à l'oral, à provisionner et à prendre un nouveau vocabulaire, ce qu'ils leur permettent de progresser.² Les élèves apprennent un ensemble de règles qui concernent les représentations théâtrales, comme parler fort et clairement devant les spectateurs, ce qui leur permettent de se sentir confiants, ouverts et communicatifs. Et comme le respect de l'organisation de l'espace et la gestion du temps. Les élèves apprennent à planifier leur temps car les activités théâtrales demandent une autodiscipline qui consiste à respecter les séances de répétition et d'être ponctuel.

Ainsi, les pièces théâtrales peuvent permettre aux apprenants de diversifier leur façon de s'exprimer et de s'adapter aux différentes situations de communication verbale et non verbale. Il est important que l'école s'investisse

¹ J. Massonnet, *Pratique de l'oral à la maternelle*, Retz, 2001, p. 69 p.

² Anne Brun et Patricia Attigui, « Le théâtre », in *Manuel des médiations thérapeutiques*, Paris, Dunod, 2013, (« Psychothérapies »), p. pp.355-369.

dans des projets de théâtre qui proposent aux élèves une multitude de scènes réelles de communication pour l'acquisition des compétences langagières.

Pour les compétences sociales et comportementales, le théâtre selon Ney Wendell¹ est un moyen efficace pour renforcer la cohésion d'équipe. Il permet aux apprenants de travailler en groupe, en respectant les différents traits de personnalité et d'accepter la différence et la diversité. C'est un atout de taille pour développer la performance collective et individuelle dans la classe. Le travail au sein d'un groupe crée un esprit d'équipe et une ambiance saine qui contribue au bien-être de chaque élève. Le travail en groupe renforce chez les apprenants la solidarité, le sentiment d'appartenance, la communication, la gestion des conflits, et favorise les relations interpersonnelles et le partage des connaissances.

Dans cet esprit, le théâtre est une pratique qui permet aux élèves de se connaître et de découvrir leur identité. Jean-François Vincent² montre que le théâtre scolaire offre aux apprenants de construire ce que n'était pas construit par la famille. Il explique que le travail en groupe aide à découvrir notre personnalité et à construire notre identité. Cette construction peut se réaliser à travers des activités d'expressions qui se basent sur le mimétisme et sur des pratiques artistiques intentionnelles.

Dans la même perspective, Winnicott³ précise que seulement en jouant, que les élèves sont capables d'être créatifs et d'investir leur personnalité entière. Avec le théâtre les élèves peuvent travailler sur leur autonomie et leur engagement personnel, comme ils peuvent aussi vaincre leur timidité.

¹ Ney Wendell, « L'enseignement du théâtre social à l'école : réflexions sur la mobilisation des élèves en tant que citoyens créateurs », *Revue québécoise d'études théâtrales*, 2014, p. pp.1-13.

² Jean-François Peyret, « Le théâtre et la recherche scientifique. Entretien », *Hermès, La Revue*, vol. 72 / 2, Paris, CNRS Éditions, 2015, p. pp.139-142.

³ Maurice Regnaut, « Identité, jeu et théâtre », *Pratiques*, vol. 24 / 1, Persée - Portail des revues scientifiques en SHS, 1979, p. pp.53-60.

Le théâtre est généralement perçu par les politiques éducatives comme un outil important de faire encourager les élèves à aimer l'école et à fournir plus d'effort dans les différentes matières. Les élèves qui participent aux activités théâtrales montrent un niveau élevé d'ambition et de motivation dans l'apprentissage scolaire.¹ Le théâtre favorise aussi certaines attitudes positives, comme la persévérance, le leadership et le plaisir de vivre. Le fait de prendre plaisir à jouer des pièces théâtrales conduit à une motivation accrue des élèves et au changement de leurs relation envers l'école.

L'éducation artistique et esthétique participe aussi au développement émotionnel des élèves. Selon Moïra Nikolajczak,² les émotions sont des éléments centraux de bien-être des apprenants, de leur santé mentale, de leur construction intellectuelle et de leur apprentissage. Tout au long de leur vie, ils retiennent en premier lieu les faits et les événements liés à des expériences émotionnelles. Pour cela, l'école est demandée de créer des programmes artistiques cohérents et efficaces qui permettent aux élèves d'acquérir des compétences émotionnelles dans le but de favoriser un changement dans leur manière de réagir aux événements et aux émotions dans des situations réelles.

Pour Robert Plutchik,³ les compétences émotionnelles ne sont pas indépendantes du milieu sociale et culturel de l'élève. Ils suggèrent un ensemble d'émotion que l'éducation artistique et esthétique développe chez les élèves, comme la gestion de la colère, de la joie, de la peur et de la tristesse.

¹ Claire Lemêtre, « Le théâtre, une nouvelle discipline scolaire », *Ethnologie française*, vol. 37 / 4, Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, 2007, p. pp.647-653.

² Moïra Mikolajczak, « Chapitre 1. Les compétences émotionnelles : historique et conceptualisation », in *Les compétences émotionnelles*, Paris, Dunod, 2020, (« Univers Psy »), p. pp.1-9.

³ Clotilde Huet, Gaëlle Rohou et Laurence Thomas, « Outil 7. Les 6 émotions fondamentales », in *La boîte à outils du Bien-être au travail*, 2e éd., Paris, Dunod, 2020, (« BâO La Boîte à Outils »), p. pp.30-33.

Diagramme circulaire des émotions de Platon, divisé en 16 segments radiaux, chacun correspondant à une émotion. Les émotions sont classées en trois niveaux de gravité, représentés par des tons de gris : les émotions les plus graves sont au centre (noir), les émotions moyennes sont dans la zone intermédiaire (gris foncé), et les émotions les moins graves sont à l'extérieur (gris clair). Les émotions sont disposées dans l'ordre suivant, en commençant par le haut et en tournant dans le sens des aiguilles d'une montre : Sérénité, Amour, Soumission, Crainte, Désespoir, Tristesse, Songerie, Remords, Ennui, Mépris, Contrariété, Colère, Rage, Aversion, Dégout, et Chagrin. Les émotions sont regroupées en quatre paires opposées : Sérénité et Chagrin, Amour et Soumission, Soumission et Crainte, et Crainte et Désespoir.

Ces différentes émotions contribuent au maintien des liens sociaux et aident les élèves à résoudre les problèmes soit de la vie scolaire ou de la vie sociale. Les compétences émotionnelles ont une fonction constructive, elles facilitent aux élèves de contrôler leurs émotions et de s'adapter à leur environnement.

Nous concluons que l'enseignement des compétences de vie dans les écoles primaires restent essentielles, il est extrêmement important d'accorder une place importante à l'apprentissage par compétences, car elles développent plusieurs aspects de la personnalité : cognitif, instrumentale, personnel et social. L'apprentissage est devenu une priorité pour le ministère afin de s'adapter aux nouveaux changements sociétaux, culturels et technologiques qui façonnent rapidement le monde. Il n'est plus adéquat de se contenter d'enseigner seulement les compétences techniques, mais il est devenu très important d'enseigner les compétences de vie qui sont indispensables pour garantir le bien-être des élèves sur le plan personnel et professionnel.

Références

- ALGAN, Yann et HUILLERY, Élise, « Impact des compétences socio-comportementales sur la réussite scolaire et l'insertion professionnelle », in Économie du savoir-être, Paris, Presses de Sciences Po, 2022.
- BAUDRY DE VAUX, Marie des Neiges, BELBENOIT, Béatrice, BONNEVILLE, Anne, [et al.], « André Geay, L'école de l'alternance, Paris, l'Harmattan, 1998 », Formation Emploi, vol. 63 / 1, 1998.
- BOURET, Julien, HOARAU, Jérôme et MAULÉON, Fabrice, « Les Soft Skills à l'aube de 2020 », in Soft Skills, Paris, Dunod, 2018.
- BOURET, Julien, HOARAU, Jérôme et MAULÉON, Fabrice, « Les Soft Skills et votre avenir professionnel », in Soft Skills, Paris, Dunod, 2018.
- BRUN, Anne et ATTIGUI, Patricia, « Le théâtre », in Manuel des médiations thérapeutiques, Paris, Dunod, 2013.
- CÉCILE JARLETON, « ATTENTION DE BIEN CERNER LE CONCEPT DES SOFT SKILLS », INFO FORMATION, 2018.
- ELLEN WINNER, « L'art pour l'art ? un aperçu », centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 2013.
- HUET, Clotilde, ROHOU, Gaëlle et THOMAS, Laurence, « Outil 7. Les 6 émotions fondamentales », in La boîte à outils du Bien-être au travail, 2e éd., Paris, Dunod, 2020.
- LAMRI, Jérémy, BARABEL, Michel, LUBART, Todd, [et al.], « Généralités sur les soft skills », in Le défi des soft skills, Paris, Dunod, 2022.
- LE DANTEC, Caroline et LE MAROIS, Henri, « Les compétences de vie, des "savoir être" pour l'emploi ? », Agora débats/jeunesses, vol. 14 / 1, 1998.
- LEMÊTRE, Claire, « Le théâtre, une nouvelle discipline scolaire », Ethnologie française, vol. 37 / 4, Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, 2007.

- MASSONET, J., Pratique de l'oral à la maternelle, Retz, 2001.
- MIKOLAJCZAK, Moïra, « Chapitre 1. Les compétences émotionnelles : historique et conceptualisation », in Les compétences émotionnelles, Paris, Dunod, 2020.
- NEY WENDELL, « L'enseignement du théâtre social à l'école : réflexions sur la mobilisation des élèves en tant que citoyens créateurs », Revue québécoise d'études théâtrales, 2014.
- PEYRET, Jean-François, « Le théâtre et la recherche scientifique. Entretien », Hermès, La Revue, vol. 72 / 2, Paris, CNRS Éditions, 2015.
- REGNAUT, Maurice, « Identité, jeu et théâtre », Pratiques, vol. 24 / 1, Persée - Portail des revues scientifiques en SHS, 1979.
- SARAH MAIRE, Science et politique des 'soft skills' de l'éducation à l'emploi. Sociologie d'un nouveau motif cognitif international, Université de Strasbourg, 2018.
- SCHELLENBERG, E., CORRIGALL, Kathleen, DYS, Sebastian, [et al.], « Group Music Training and Children's Prosocial Skills », PloS one, vol. 10, 2015.
- THEURELLE-STEIN, Delphine et BARTH, Isabelle, « Les soft skills au cœur du portefeuille de compétences des managers de demain », Management & Avenir, vol. 95 / 5, Soliers, Management Prospective Editions, 2017.

Les stratégies de régulation émotionnelle des enseignants de langue française, leur impact sur la pratique pédagogique et l'intégration socioculturelle de l'apprenant : le cas de la Tunisie

Souad Hosni

Docteure en sociologie de l'éducation Faculté des

Sciences Humaines et sociales de Tunis

Formatrice à Agence Tunisienne de la Formation

Professionnelle

Résumé

La présente étude examine l'impact des stratégies de régulation émotionnelle des enseignants de la langue française dans quelques écoles primaires en Tunisie. Il s'agit d'un nouveau dispositif pédagogique mis en œuvre visant la démocratisation du système scolaire et pour évoluer la réalité des classes et des pratiques pédagogiques.

Elle vise essentiellement l'identification de nouvelle stratégie pédagogique relevant de la théorie-pratique qui peut impacter l'épanouissement des élèves. D'où l'utilité d'avoir des connaissances scientifiques sur les émotions et les stratégies efficaces de régulation.

Pour ce faire, des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de 40 enseignants des écoles primaires, âgés de 24 à 50 ans. Les résultats de l'analyse thématique mettent en lumière un lien entre la présence de CE élevées chez les enseignants et leur capacité à répondre de façon adaptée aux besoins des élèves.

Mots-clés :

Bien être émotionnel / qualité de relation / développer les compétences émotionnelles. Représentations, attitude, régulation émotionnelle.

Citation :

Hosni, Souad. (2025, Mars). Les stratégies de régulation émotionnelle des enseignants de langue française, leur impact sur la pratique pédagogique et l'intégration socioculturelle de l'apprenant : le cas de la Tunisie. Revue de recherche en sciences humaines et cognitives, N° 3 (Partie 2), Tome 2, 2ème Année, P 88-124.

Introduction

Notre attention est portée à la dimension relationnelle du métier de l'enseignant qui ne relève pas que de la transmission de savoirs (enseigner, préparer ses cours et évaluer)¹ mais nécessite le développement de compétences émotionnelles². Ainsi l'enseignant doit développer des compétences d'accompagnateur d'apprentissage dans une dynamique inclusive et évolutive en créant un climat propice et bienveillant pour l'apprentissage.

Revenant un peu dans l'histoire, C'est à partir du XIXe siècle que les émotions deviennent un objet d'étude dans le domaine scientifique notamment à travers *The Expression of the Emotion in Man and Animals* de Darwin (1809-1882)³ publié en 1872 contre l'affirmation de Charles Bell selon laquelle certains muscles avaient été créés afin que l'homme puisse exprimer ses émotions. Par des observations d'expressions émotionnelles animales et humaines dès 1838, Darwin en conclut que l'expression des émotions par les expressions faciales est universelle (chaque être humain exprimerait et ressentirait des émotions semblables de manière similaire dans des conditions identiques) mais aurait connu des évolutions au cours du temps. Les émotions remplissent une importante fonction de communication et d'adaptation en communiquant à autrui ses états émotionnels. Elles possèdent donc des fonctions biologiquement déterminées pour assurer notre survie. Ainsi Darwin réduit les émotions à des caractéristiques observables, sans prendre en compte le ressenti subjectif de

¹ Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire, *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142. <https://doi.org/10.4000/rfp.273>

² Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck

³ Marcel Turbiaux. « Charles Darwin (1809-1882) et la psychologie », *Bulletin de psychologie*, vol. 8 502, no. 4, 2009, pp. 389-395.

l'émotion, Paul Ekman, par son étude à partir de photographies dans vingt-et-un pays, ne corrobore que partiellement l'hypothèse de Darwin. Il a montré qu'il existait cinq émotions primaires (joie, tristesse, colère, peur, dégoût). Elles seraient caractérisées par une mimique faciale propre reconnaissable universellement mais régies par des normes sociales variant selon les cultures

A ces émotions primaires s'ajoutent des émotions secondaires combinant émotions primaires et représentations mentales dont les règles sur la façon de les exprimer dépendent des cultures et ne sont pas toutes codées par la position des muscles faciaux (amusement, mépris, gêne, frisson, culpabilité, soulagement, honte...). Sigmund Freud quant à lui s'oppose au caractère purement observable de l'émotion postulé par Darwin. Les émotions sont selon lui des processus complexes qui peuvent être non observables (dans le cas de la répression d'une émotion) et compréhensibles qu'après les avoir exprimées (base de la psychothérapie) faisant ainsi le lien entre la situation émotionnelle vécue et les réactions corporelles, cognitives, comportementales et expressives engendrées.

En outre, il existait autant de définitions de l'émotion voilà pourquoi Tcherkassof (2008, p.12)¹ y voit deux risques : « le premier piège est celui de la confusion provoquée par l'usage indifférent des termes émotions, sentiments, états affectifs, etc., ces termes étant indistinctement employés les uns pour les autres ». Cosnier (2015, p. 6) précise que « l'usage populaire du terme "Émotion" sert couramment d'étiquette recouvrant tous les phénomènes affectifs comme au temps de Descartes on utilisait le terme de "Passions". » Le deuxième piège est « lié au système de représentations véhiculé par le langage courant » (p. 13)

¹ Tcherkassof, A. (2008). Les émotions et leurs expressions. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

La langue française propose de nombreux termes autres qu'« émotion » pour référer aux « états affectifs » (Rimé, 2005, p.50)¹, à l'instar de «sentiment», « humeur », « tempérament », « affect », « passion » et «pathos».

Le sentiment se distingue de l'émotion dans le sens qu'il désigne plus particulièrement la composante subjective, ressentie, de l'émotion et ne concerne pas les composantes comportementales et physiologiques Belzung (2007, p. 15)

Pour Cosnier (1994, p. 162 ; 2015, p. 7), **l'humeur** est une disposition, une « attitude affective » « un arrière-plan plus ou moins durable »

Pour Tcherkassof (2008, p. 17-18), « l'humeur se différencie du « **tempérament** » en ce sens que ce dernier relève de dispositions affectives stables, de tendances comportementales caractéristiques d'une personne donnée (nerveuse, morose, envieuse...) »

Le Petit Robert (1981) et le Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL)² décrivent **l'affect** comme un état, une disposition affective élémentaire – par opposition à intellect – que l'on peut décrire par l'observation du comportement mais qui ne peut pas être analysée.

Passion vient du latin passio qui signifie « souffrance ». Le CNRTL³ en donne plusieurs définitions. La première, « [Avec une idée de durée de la souffrance ou de succession de souffrances] Action de souffrir, résultat de cette action », est liée à l'histoire religieuse chrétienne. La « passion du Christ » renvoie aux « souffrances, supplices qui précédèrent et accompagnèrent la mort de Jésus-Christ ». Dans la même idée, la littérature utilise « passion » avec une

¹ Rimé, B. (2005). Le partage social des émotions. Paris : Presses Universitaires de France

² <https://www.cnrtl.fr/definition/affect>

³ <https://www.cnrtl.fr/definition/passion>

majuscule dans un contexte métaphorique, dans le sens de « ce qui est subi, supporté de très pénible ; grande souffrance (généralement corporelle), tourment ». Dans le domaine de la pathologie, « passion » correspond au nom de plusieurs maladies graves et douloureuses. Le deuxième sens de « passion » s'inscrit dans l'histoire philosophique et physiologique et renvoie à deux époques. Tout d'abord, « chez Aristote, celle des dix catégories (gr. pathos) qui désigne l'accident consistant à subir une action ». Chez les cartésiens, passion est synonyme d'émotion, version elliptique de l'expression « passions de l'âme ». Descartes, dans son *Traité des passions* cite six passions primitives, qui sont l'admiration, l'amour, la haine, le désir, la joie et la tristesse.

Selon Sander & Scherer (2009, p. 2)¹, « la première théorie des émotions considérée comme scientifique a été proposée par le psychologue et philosophe américain William James (1890) et par le psychologue et médecin danois Carl Lange (1885), défendant séparément mais au même moment une conception révolutionnaire, dite 'périphéraliste', de l'émotion ». James et Lange renversent les concepts installés jusque-là en montrant que ce qui était considéré comme la conséquence de l'émotion en était en fait la cause. « Le déclenchement d'une émotion spécifique serait déterminé par la perception d'un pattern d'activation périphérique spécifique ; plus concrètement, nous aurions peur parce que nous constaterions que nous tremblons » (Sander & Scherer, 2009, p. 2). L'émotion ne serait que la « prise de conscience des changements réflexes qui se produisent dans les organes viscéraux et dans la structure du squelette » (Rimé, 2005, p. 19)²

John Broadus Watson (1878-1958), psychologue américain et père du béhaviorisme, était désireux de faire de la psychologie une science dure. Considérant que seul le comportement observable doit être pris en compte, Watson fait des émotions une réponse simple à un stimulus en les réduisant à «

¹ Scherer, K. R., & Sander, D. (2009). *Traité de psychologie des émotions*. Paris: Éditions Dunod.

² Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris : Presses Universitaires de France

des structures de réactions physiologiques d'origine héréditaire dépourvues de tout pouvoir d'adaptation » (Rimé, 2005, p. 21). Il ne veut pas s'intéresser aux états psychologiques internes, aux états subjectifs, mais uniquement aux aspects comportementaux et physiologiques (Belzung, 2007, p. 74).

Les théories cognitivistes représentent le cadre le plus répandu aujourd'hui. Elles considèrent les émotions comme le résultat d'une évaluation cognitive qui, selon Belzung (p. 80), « porte sur la situation et/ou sur l'élaboration des plans d'action pour réagir à la situation ». Ces théories sont portées par différents chercheurs et comprennent des nuances. On y trouve la théorie cognitivo-physiologique de Schachter-Singer (1962) – qui annonce le début d'une approche proprement physiologique des émotions (Rimé, 2005, p. 27) – et la théorie de l'évaluation ou appraisal (Arnold, 1960), marquant un tournant décisif. Frijda (1986)¹, Lazarus (1991) et Scherer (1984) ont par la suite continué à développer cette théorie. Le modèle d'évaluation des émotions décrit par Lazarus (1991) est particulièrement intéressant. Il propose une théorie relationnelle, motivationnelle et cognitive des émotions qui implique une évaluation (appraisal) de la situation vécue selon trois types de modalités : l'évaluation primaire (appréciation des conséquences plaisantes ou déplaisantes de l'événement pour l'individu), l'évaluation secondaire (appréciation des possibilités d'agir) et ré-évaluation de l'ensemble et ajustement éventuel (Belzung, 2007, p. 83) :

²« Ceci laisse à penser que les enseignants novices, encore en phase d'apprentissage des gestes professionnels, pourraient ressentir de la frustration dans le cadre de leur profession. La frustration pourrait naître, lors de

¹ Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. New York: Cambridge University Press

² LEMARCHAND-CHAUVIN, Marie-Claire. « L'impact de la colère et de la joie sur le discours des enseignants d'anglais novices », *Le Langage et l'Homme*, 2022, vol. 58, n° 1, p. 99-114

l'évaluation secondaire, de la prise de conscience qu'ils n'ont pas encore à ce stade de leur carrière les moyens, didactiques ou pédagogiques, d'agir. Si la frustration est grande, on peut imaginer qu'elle puisse être remplacée par de la colère. À l'inverse, en prenant conscience qu'une possibilité d'agir est en leur possession, la satisfaction –voire la joie – pourrait émerger. »

Les théories constructivistes Pour Averill (1985), les émotions n'existent pas. Ce sont des constructions sociales, issues des normes et des règles propres à une société et à sa culture, que l'on intègre par l'apprentissage. La neuroscientifique Lisa Feldman-Barret (2017)¹ va encore plus loin et avance que les émotions ne sont pas universelles, mais un construit social (a social construct) produit de nos expériences émotionnelles passées (Feldman-Barret, 2017, p. 31) : In every waking moment, your brain uses past experience, organized as concepts, to guide your actions and give your sensations meaning. When the concepts involved are emotion concepts, your brain constructs instances of emotion. Feldman-Barret avance que le cerveau « prédit » et construit notre expérience du monde en s'appuyant sur nos expériences passées. Ainsi, les émotions que l'on peut détecter chez les autres, ne seraient autres que le fruit de nos prédictions, de notre construction du sens à partir d'un contexte qui éveille des souvenirs. Les émotions, n'ont pas un seul marquage identitaire⁶⁵ (2017, p. 33), mais chaque type d'émotion en contient une grande variété : "Any category of emotion such as 'Happiness' or 'Guilt' is filled with variety".

Si on suit la théorie de Feldman-Barret, les émotions des enseignants novices seraient des construits sociaux éveillés par des souvenirs. Celles-ci pourraient alors s'appuyer sur leurs souvenirs de pratiques enseignantes « idéales » ou sur leur vécu en tant qu'élèves

¹ Feldman Barrett, L. (2017). How emotions are made: The secret life of the brain. New York: Houghton Mifflin Harcourt

Nous pouvons résumer les théories et émotions et leurs descriptions associées (d'après Belzung, 2007, p. 112) comme suivant :

1/Périphéraliste : James-Lange : Les émotions viennent de la perception que le sujet a des modifications physiologiques présentes dans son corps

2/Psycho-évolutive : Darwin, Ekman, Izard, Tomkins, Plutchik : Les émotions sont décrites dans le cadre de leur fonction adaptative

3/Comportementaliste : Watson : Les émotions ne sont qu'une simple réponse à un stimulus
Cognitivistes : Arnold, Lazarus, Scherer : Les émotions sont vues comme le résultat d'une évaluation cognitive

4/Constructiviste Averill : Les émotions ne sont rien d'autre qu'une construction sociale et n'existent pas dans la réalité. Certaines de ces émotions font l'unanimité et d'autres sont plus discutées, et elles donnent lieu à des listes depuis l'époque de la Grèce Antique et des théoriciens latins. Dans la Rhétorique, Aristote présente douze émotions de base sous la forme de paires opposées : colère/calme ; amitié/haine ; peur/confiance ; honte/impudence ; pitié/indignation ; envie/émulation », auxquelles il ajoute l'obligeance. Ce classement est particulièrement intéressant car il évoque déjà la polarité des émotions. On trouve plus tard la notion de valence (cf. 3.5.1) chez Cicéron dont la liste comprend cinq émotions négatives, – colère, haine, crainte, mécontentement, envie – et quatre émotions positives, – espérance, affection, pitié, joie (Plantin, 2011, p. 22). Descartes, dans son ouvrage le Traité des Passions de l'âme, (1649/1988, p. 195) déclare « qu'il n'y a que six passions primitives [...], l'admiration, l'amour, la haine, le désir, la joie et la tristesse ; et que toutes les autres sont composées de quelques-unes de ces six, ou en sont des espèces » (Descartes 1649/1988, p. 195, cité dans Plantin, 2011, p. 129). Il introduit ici l'idée de mélange des émotions de base pour créer d'autres émotions. L'époque contemporaine, marquée par Darwin (1872), remet les

listes au goût du jour. Selon Darwin, il existe six états émotionnels fondamentaux – la joie, la surprise, la peur, le dégoût, la colère et la tristesse – qui seraient en grande partie innés. Après avoir été délaissées suite au déclin de l'intérêt pour les émotions, les listes font leur retour dès les années 60 parmi les auteurs adeptes de l'approche évolutionniste. Celles-ci varient en nombre et au gré des controverses, mais un consensus semble être atteint autour d'un groupe de cinq émotions de base : la joie, la peur, la colère, la tristesse et la surprise. Elles ont été choisies à partir de l'étude de sujets interrogés sur leur ressenti lors d'observation de photographies et/ou de dessins. S'appuyant sur les travaux de Darwin, Ekman définit six émotions de base qui seraient universelles et contrôlées par des règles sociales (Christophe, 1998, p. 71). Les émotions, selon lui, sont adaptatives. Elles sont accompagnées de modifications physiologiques qui préparent le corps à répondre de façon appropriée.

Après avoir présenté les théories et les définitions des émotions nous passons à la présentation de notre sujet dans le contexte Tunisien

L'intérêt du sujet : Notre intérêt est de participer à développer un domaine de recherche concernant les compétences émotionnelles des enseignants de langue française dans un contexte où la baisse de l'attractivité de la profession de l'enseignant constitue une préoccupation majeure. Ce qui permettra probablement de comprendre le contexte psycho-sociolinguistique des élèves et des parents, et mettre des stratégies de régulation émotionnelle au cœur des processus d'enseignement/apprentissage et les exploiter en vue d'apporter quelques réajustements pédagogiques et didactiques plus favorables à l'apprentissage de cette langue.

Pourquoi on a choisi d'aborder le thème des émotions des enseignants de la langue française ?

Enfaite, c'est suite à des évaluations internes réalisées à partir de 1992 par le ministère de l'Éducation nationale qui ont pointé de grandes lacunes et des manques importants à plusieurs niveaux (prédominance des aspects théoriques dans l'apprentissage, forte tendance quantitative et cumulative des programmes, rigidité des programmes, faiblesse des élèves en expression écrite, en arabe et en français). À ces évaluations internes, s'ajoutent treize évaluations externes réalisées dès 1992 par des bureaux d'études et des experts canadiens, belges, français et américains. Ces évaluations ont pointé une vie scolaire réduite à la seule activité d'enseignement, une désaffection des enseignants et des élèves, un manque de maîtrise des langues étrangères, etc. C'est suite aux conclusions alarmantes de ces évaluations internes et externes que le ministère a lancé en 2002 la troisième réforme importante, qui s'est achevée en 2007

Dans ce climat d'inquiétude des universitaires et de résultats alarmants des expertises externes qu'a été élaborée la dernière réforme de l'enseignement du français en Tunisie. Il s'agit du « programme de rénovation de l'enseignement du français dans le système éducatif tunisien » (PREF/SET) lancé en 2003 et clôturé en 2007, réalisé conjointement par le ministère de l'Éducation tunisien et le ministère français des Affaires étrangères

Conscient des problèmes qui pourraient, à terme, mettre en cause la place de la langue française dans le système éducatif d'un pays résolument engagé dans la voie de l'amélioration de la qualité de l'enseignement, le ministère tunisien de l'Éducation et de la Formation a mené avec le concours du Service de coopération et d'action culturelle (SCAC) de l'ambassade de France une évaluation externe de l'enseignement du français afin « [d'] identifier les éléments d'une stratégie de remédiation », pour reprendre les termes même du Rapport de présentation du projet.

Au premier semestre 2001, une mission d'évaluation a permis de pointer les forces et les faiblesses de cet enseignement. Cette étude, confirmant les résultats

des évaluations internes menées par l'Inspection générale (ministère de l'Éducation et de la Formation), a servi de base à l'élaboration conjointe du projet de Programme de rénovation de l'enseignement du français dans le Système éducatif tunisien (PREF-SET)

Sa mise en œuvre a débuté le 1^{er} janvier 2003, sa clôture est prévue en décembre 2007. Dont l'objectif principal est de renforcer l'efficacité de l'apprentissage du français dans l'enseignement de base et dans l'enseignement secondaire.

Donc, ces évaluations, ces interventions du décideur politique en matière d'éducation ont touché aussi bien l'opinion publique que les émotions des enseignants (l'anxiété, l'inquiétude, la honte la peur, la culpabilité..) d'où l'intérêt d'étudier ce contexte et leur manifestation.

L'objectif de l'intervention : L'objectif de cette étude est de mieux comprendre le regard que portent les enseignants sur leurs émotions et celles des élèves qu'ils enseignent

Comprendre le vécu professionnel dans un contexte particulier tout en exposant les multiples implications qu'ont les émotions des enseignants pour leurs élèves, notamment en termes de bien-être, mais aussi en ce qui concerne, leurs apprentissages de la langue et leur intégration socioculturelle.

Tout en remarquant que peu de littérature est consacrée aux émotions des enseignants de langues, et encore moins à celles des enseignants de langues novices qui apprennent à enseigner. On note cependant certains travaux. L'ouvrage dirigé par Martinez Agudo, *Emotions in Second Language Teaching* (2018), se focalise sur les émotions dans l'enseignement et donc sur celles des enseignants, expérimentés ou débutants. Martinez Agudo et Azzaro (2018, p. 369-379) s'intéressent aux émotions des enseignants d'anglais stagiaires formés

en Espagne. La frustration et, dans une moindre proportion la colère, font partie des émotions à valence négative qu'ils relèvent dans leur analyse

Les hypothèses de la recherche : L'hypothèse de départ stipule qu'en milieu scolaire, les tunisiens auraient en général un ensemble de représentations, c'est-à-dire un ensemble d'opinions, de croyances et d'images envers tout ce qui a trait à la langue française et que lesdites représentations dictent leurs attitudes et comportements envers le français. Ainsi l'objectif principal de ce travail est de démontrer l'impact des stratégies de régulation émotionnelle sur le désir et la motivation des apprenants ce qui améliore la qualité des rapports élève-enseignant d'une part et augmenter les compétences émotionnelles des enseignants d'autre part.

La problématique :

Le thème de « malaise enseignant » et du « métier de l'enseignant en crise » (Estève & Fracchia, 1988) n'a cessé d'intéresser les médias et les chercheurs de différentes disciplines, notamment en sciences de l'éducation, en sociologie de l'éducation (Lantheaume, 2008) et récemment en psychologie du travail.

Pour le cas des enseignants de français en Tunisie, Diverses évaluations ont signalé un déficit en capacités linguistiques chez la plupart des apprenants tunisiens. En plus on parle d'un contexte arabophone ¹ là où « Paradoxalement, bien que le secteur de la vie économique soit très demandeur de diplômés issus des filières scientifiques, maîtrisant le français oral et écrit, aucun intérêt n'est accordé à l'enseignement de cette langue dans ces filières, ni de la part des autorités de tutelle, ni de la part des institutions qui dispensent ces enseignements ».

¹Emna Souilah « L'enseignement du français en Tunisie est-il en décalage avec la demande sociale ? » *Synergies Europe* n° 13 - 2018 p. 27-37

D'un autre côté et en dehors de l'école, l'environnement est partiellement francophone. L'arabe dialectal est majoritairement le seul outil de la communication familiale et sociale quant à l'arabe standard elle est la langue officielle de l'administration et des échanges institutionnels avec le citoyen.

La question qui nous interpelle est autour de profil d'ouverture émotionnelle des enseignants tout en s'inspirant de la théorie de l'intelligence émotionnelle. A quel point peut-on considérer la valence des émotions un indicateur de l'état de la relation avec les apprenants. Peuvent-elles donc permettre de renforcer ou de décourager certains comportements ? En parallèle, l'identification des émotions est une compétence fondamentale et essentielle qui permet de développer d'autres compétences émotionnelles comme la régulation ou l'utilisation des émotions, mais surtout elle permet de pouvoir gérer ses ressentis. Cependant, afin d'identifier ses émotions, quels sont les prérequis nécessaires, le vocabulaire émotionnel qui va permettre la compréhension de ses propres états émotionnels et leur expression à autrui ?

Méthodologie :

Ce travail s'intéresse aux attitudes des enseignants des écoles primaires et à leurs stratégies de régulation des motions des apprenants

Notre propos est de faire un état des lieux des émotions que les enseignants de français ressentent au quotidien dans le cadre de leur profession – en classe, avant les visites de leurs inspecteurs, durant les moments d'échanges avec eux, mais aussi lors des phases de préparation de cours ou de correction de travaux d'élèves – et de leurs éléments déclencheurs pour obtenir des résultats permettant une analyse qualitative

Population :

Avant de présenter les résultats de l'enquête, nous présentons les caractéristiques des participants et les conditions de réalisation des entretiens

a- les caractéristiques des participants à l'entretien : La recherche a intéressé 40 enseignants tunisiens exerçant dans des écoles primaires publiques, situées dans des zones rurales et urbaines de la Tunisie. Les participants (4 hommes et 36 femmes) sont âgés de 24 à 50 ans ayant une expérience professionnelle qui varie entre 2 et 25 ans. En incluant des enseignants expérimentés j'ai obtenu un corpus me permettant de déceler, le cas échéant, une constante ou au contraire une éventuelle évolution des émotions des enseignants tout au long de leur carrière

b- l'entretien : Les entretiens ont été réalisés par téléphone, quelques participantes étaient mes étudiantes en master de sciences de l'éducation. Les entretiens ont duré entre 10 et 20 minutes permettent de recueillir des informations et des données sur des faits ou des représentations en interrogeant des individus précis (Imbert, 2010)¹ dans la présente recherche ceux sont des enseignants des écoles primaires qui enseignent la langue française pour les élèves de 6^{ème} année primaire. Poupart en 1997, explique que les entretiens semi-directifs ont pour objectif de comprendre le sens d'un phénomène de la façon dont il va être perçu par les participants (Imbert, 2010). Les objectifs de cet entretien étaient donc :

- de vérifier si (les enseignants débutants, expérimentés, enseignants et étudiants en même temps) ressentaient les mêmes émotions et si les éléments déclencheurs de ces émotions étaient les mêmes

¹ IMBERT, Geneviève, 2010. L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*. 2010. Vol. N° 102, no. 3, p. 23

- comprendre l'attitude de l'enseignant sur les émotions négatives/positives. On a choisi des émotions dites « de base » puisqu'elles sont connues de tous— la joie, la surprise, la peur, la colère, la tristesse, la culpabilité, la honte (une approche compréhensive).

- Identifier leurs stratégies de régulation des émotions.

Ils ont répondu aux questions suivantes :

Etes-vous satisfait dans votre métier ?

La relation entre enseignant et élève peut être un motif de maintien de carrière ?

Selon vous, à quel point est-il utile de prendre en compte les émotions des enseignants en classe ?

Pouvez-vous décrire une situation où vous avez exprimé vos émotions ?

Par exemple vous étiez déçu/triste/en colère etc.. Vous vous en êtes aperçu de quelle façon ?

L'objectif : Savoir comment l'enseignant identifie cette émotion (sur quoi se base-t-il)

Qu'avez-vous fait ?

L'objectif : Identifier la réaction de l'enseignant face à la situation

Résultats :

Tableau - T1 Extrait des réponses pour la Q1 : typologie des éléments déclencheurs des émotions

Les éléments déclencheurs	Emotion déclarée
Conditions de travail(manque de matériel de travail/emploi de temps chargé/	La colère
Décisions institutionnelles(la peur de ne pas être recruté officiellement , retard de versement de salaire, situation financière statut juridique)	La peur
Déplacement, étude, formation, préparation des cours et fiches pédagogiques	La fatigue
Niveau des élèves	La joie/le dégoût
la réussite de mes élèves dans le concours de passage au collège pilote	Surprise
je me pose la question de l'inégalité des chances	Culpabilité
des éléments d'ordre privé (charge familial, relation avec le partenaire, gestion de foyer, éducation des enfants) manque de moyen de transport	Fatigue/ tristesse/ joie

On a noté quelque propos :

« J'essaye d'être le plus neutre possible dans une situation émotionnelle, je suis pas formé pour gérer ce type de situation. » (Enseignante, deux ans d'ancienneté).

« L'apprenant. Il est qu'un enfant donc il a besoin d'une autre intervention, moi je suis qu'un cadre pédagogique....c'est l'affaire du famille,, la maman doit être disponible ».

« J'essaye de rassurer l'enfant, et de savoir ce qu'il l'a contrarié il se sent entouré.. juste un mot je suis là, tu n'es pas seule. Un peu d'attention supplémentaire » (Enseignante expérimentée)

« Le problème c'est ce qui provoque des émotions négatives dans la plus part du temps ceux sont les parents, les problèmes de couple, violence conjugale. L'enfant emmène avec lui ses angoisses.. Comme je suis hyper sensible, je me trouve impliquée émotionnellement. oh c'est pas professionnelle.. » (Enseignante expérimentée)

« Je pense que ignorer ces émotions aura un impact plus favorable pour l'enseignant, j'ai essayé ça n'allait pas ils ont besoin de la présence de leurs parents » (enseignant âgé de 50 ans)

« les émotions font partie de notre travail, au début de mon carrière je n'étais pas prête à accueillir calmement mon inspecteur. Des battements de cœur, je perds ma voix, j'ai toujours peur avant cette rencontre. » (Enseignante expérimentée)

Aimez-vous la façon dont le français était enseigné ? (Oui, Non, Pas tellement)

Comment estimez-vous le français parlé de vos élèves ? Comment estimez-vous le français écrit de vos élèves? À toutes ces questions, la réponse devrait être : Faible, Moyen, Bon, Très bon. Mais s'ajoutent à cette série des questions comme Quelles difficultés constatez-vous de vos élèves en français ?

Penses-tu que certaines émotions peuvent empêcher d'apprendre ?

-Pouvez-vous citer les émotions qui freinent les apprentissages ?

-pouvez-vous citer Les émotions qui facilitent l'apprentissage ?

-Pouvez-vous confirmer une amélioration significative pour ceux qui sont en train d'étudier en master sciences de l'éducation ?

- listes des émotions de registre de la colère /frustration/culpabilité/honte

On a constaté que la colère est l'émotion la plus fréquemment citée par les enseignants débutants. Le niveau des élèves « j'ai ressenti la colère quand j'ai passé un test d'évaluation de niveau pour mes élèves de 6^{ème} année primaire et c'était le choc parce que j'ai réalisé que ça sera une année dure pour moi » (Enseignante débutante)

« J'ai ressenti la colère quand le directeur passe dans le couloir et entre en classe pour avertir les élèves agités de leur bavardage et l'utilisation de portable, c'était indirectement une remarque pour moi, j'aurais dû gérer ma classe » (Enseignante débutante)

« j'ai ressenti de la colère quand je me trouve travailler dans une école qui ne respecte plus les conditions d'hygiène, le manque d'accès à l'eau potable, les toilettes ne sont pas propres, l'eau en citerne.. » (Enseignante débutante)

« J'ai ressenti la colère à cause de décalage entre le scénario pédagogique préparé/prévu/envisagé pour le cours et ce qui a été réalisé effectivement, le niveau faible des élèves m'empêche d'avancer comme j'ai voulu » (Enseignante débutante)

« J'ai ressenti la frustration, lors d'une visite d'un inspecteur, j'ai prévu une séance basée sur une présentation de vidéo mais le Data show n'a pas pu marcher. Et j'étais obligé de trouver un autre point de départ je n'ai pas bien travaillé comme je l'espérais » (Enseignant expérimenté)

La fatigue occupe la deuxième place, des enseignantes ont abordé le problème de moyens de transport commun, le déplacement, la charge familiale

La peur : « Mon inspecteur m'a averti que le taux élevé des absences des élèves peut empêcher d'élaborer son rapport et par conséquent retarder mon recrutement » (Enseignante de français 1an d'ancienneté)

La culpabilité ; « Entant que étudiante en mastère de sciences de l'éducation et enseignante des écoles primaires je me sens un peu perturbée voire une émotion de culpabilité déchirée entre ce qu'il faut enseigner selon ma formation et les contraintes de programme officiel »

« J'ai ressenti de la culpabilité suite au reproche des parents concernant le faible niveau de leurs enfants et notre accusation de profiteurs de cours particuliers »

« j'ai ressenti de la honte quand j'ai pas pu avancer avec des élèves qui ont des besoins particuliers. je n'étais pas bien formé pour gérer ce type de situation »

« J'ai ressenti de la honte quand le ministre de l'éducation n'a pas tenu ses promesses de recruter les enseignants contractuels »

« j'ai ressenti de la frustration quand je vois la négligence de l'école là où je travaille pendant 5ans de la part des politiciens responsable de l'éducation qui ne s'intéressent plus des écoles situées dans les zones populaires».

Ces émotions négatives illustrent bien évidemment le mal être des enseignants.

- listes des émotions positives

Parmi les déclencheurs de la joie qu'on a pu enregistrer, un bon cours, une implication des élèves, la réussite dans le concours national

« J'ai ressenti de la joie quand j'accompli mon travail dans les meilleurs conditions » (Enseignante expérimentée)

« Un cours de français qui se passe bien (Enseignante débutante)

« Je me sens fière de moi quand mes élèves en 6ème année rédigent des paragraphes en production écrite avec le minimum de faute d'orthographe » (un enseignant expérimenté)

Il ajoute : « Avec le temps et après 20 ans d'expérience, j'ai arrivé à gérer mes émotions négatives surtout la colère, la peur, la honte, je me suis dit t'es pas responsable de tous Par contre je profite des épisodes qui déclenchent des émotions positives la joie, sourire fêter des anniversaires, On est des êtres humains on a droit à la joie ».

Il a bien remarqué que « J'ai appris à changer ma façon de recevoir les évènements déclencheurs des émotions négatives, je me projette dans des pistes de remédiation. »

Il finit par : « Je pense que les débutants doivent parler de leurs angoisses avec les collègues les plus expérimentés ça leur permet de mieux comprendre les difficultés pour bien accompagner. »

Avec nos résultats, nous avons pu observer que les enseignants qui prennent en considération l'impact des émotions sur les apprentissages mettraient en place plus de stratégies de régulation, tandis que les enseignants avec des attitudes différentes se voient non conscients et non formés pour dévoiler les émotions, les comprendre et les gérer.

Des enseignants affirment que les émotions peuvent avoir des effets perturbateurs ou facilitateur, l'écoute positive peut faciliter l'apprentissage, sauf que la question des émotions reste floue et même taboue dans le milieu professionnel de crainte d'être jugé faible.

Nous avons remarqué que les réactions des enseignants varient en fonction de l'ensemble de leur profil d'Ouverture émotionnelle, de l'âge, d'ancienneté et de formation.

La majorité des jeunes enseignants affirme la nécessité de parler des émotions à l'école, même si la notion de pédagogie émotionnelle semble nouvelle pour la

majorité des enseignants. Ça peut être un espace d'apprentissage favorable pour expérimenter ce savoir

Ils demandent de donner une place centrale en formation initiale et continue pour développer leurs compétences émotionnelles et celles des apprenants. Un enseignant a déclaré que : « si un élève n'est pas dans un état propice aux apprentissages de la langue française, on n'y arrivera pas. Son état d'esprit va impacter sur ». Il affirme que : « les apprenants ont des propos positifs pour la langue française (langue de prestige, de promotion sociale, d'ouverture à l'autre..). D'un autre côté, une autodépréciation liée à l'insatisfaction linguistique, une majorité écrasante des apprenants en 6ème année primaire après 3 ans d'étude ne maîtrise pas les abc de la langue, ce qui bloque le processus d'apprentissage et évidemment pousse vers l'échec. » Enseignante de français dans une école quartier populaire (classe 6eme année). Elle insiste : « Sachant que la langue française est une langue difficile, non accessible parce qu'elle a une grammaire compliquée. »

« Je peux accompagner une émotion positive, la laisser aller, par contre une émotion négative (la peur, l'anxiété) ça exige une autre intervention »

« Ces émotions positives ou négatives ne sont pas censées apparaître dans la classe afin de ne pas impacter les élèves, toutefois et à travers la communication non violente, et la configuration situationnelle et conversationnelle on arrive à trouver les meilleures stratégies, des enjeux de régulation émotionnelles qui se traduisent par leur richesse, leur souplesse, et leur polyvalence »

Selon un enseignant « la régulation émotionnelle des enseignants et des apprenants se fera en plusieurs étapes afin d'une part de faire émerger une discussion réflexive qui permet aux apprenants d'appréhender le monde et, d'autre part, de travailler ces activités afin d'en mieux connaître, la relativité, la

contextualité afin de devenir plus conscients de leurs propres modes de représentations de soi, de l'altérité et du monde. »

« Ainsi une stratégie de régulation des émotions ne relève ni d'une bonne pédagogie ni d'une mauvaise pédagogie mais d'une communication non violente car l'apprentissage d'une langue implique toutes les dimensions cognitives, sociales et culturelles de l'apprenant ». Enseignante de français et étudiante en master de sciences de l'éducation qui a noté qu'elle a bien profité de sa formation académique : « Oui en matière de « Cognition, émotion et apprentissage » on a étudié le burn out chez les enseignants nous avons pu approfondir notre compréhension des causes de ce phénomène et envisager des stratégies pour y remédier puisque la santé mentale et émotionnelle des enseignants a un impact significatif sur leur performance professionnelle. »

Concernant son expérience avec des élèves qui ont des comportements perturbateurs, elle a précisé qu'« Avec les élèves perturbateurs je privilégie la récompense des comportements positifs plutôt que de me concentrer uniquement sur les comportements négatifs. J'essaie de parler avec ces élèves pour comprendre leur perspective et leurs besoins spécifiques.

Ceci permet de valoriser les bons comportements et de mieux comprendre les causes pour trouver des solutions adaptées. Elle voit que l'inspecteur a un rôle stratégique à propos ce sujet tant qu'il peut formuler des recommandations aux enseignants pour améliorer leurs relations avec les élèves et organiser des formations sur ce sujet qui sont très utiles pour améliorer la pratique enseignante.

En parallèle, elle précise que : « l'enseignant doit chercher tout seul d'autres méthodes et stratégie qui peuvent surmonter ou bien détecter les points faibles et les points forts chez l'élève en difficulté ».

Par ailleurs, concernant les typologies de programmes étudiés, les enseignants ont cité les formations relevant d'un modèle de l'intelligence émotionnelle 40% les formations de méditation de pleine conscience (20% et les formations Social Emotional Learning 10%). Il est à noter que des enseignants sont inscrits en mastère de science e l'éducation a fin d'améliorer leur connaissance Enfin, on a enregistré des cas qui ont choisi de suivre un programme lié au développement de compétences communicationnelles. Ces formations sont composées de session menées en présentiel ou à distance

Les propos des enseignants concernant l'impact des formations sur l'amélioration de rapport enseignant/élève sont les suivants :

Les formations à court terme ne sont pas efficaces.

Une amélioration significative remarquée par ceux qui sont en train d'étudier en master.

Il est toutefois important de noter que Quelques formés ont Déclaré le maintien avec le temps des compétences émotionnelles acquises. Ils indiquent avoir plus recours à des réactions négatives auprès des élèves. Une diminution de l'anxiété. La formation en master a permis aux participants d'évoluer leurs compétences émotionnelles

Discussion :

On se focalise dans cette partie sur la question de ce qui est local ou global à propos des émotions. En effet le constat partagé par les enseignants enquêtés des carences évidentes de la maîtrise du français chez un nombre de plus en plus important d'élèves tunisiens au terme de leur cursus scolaire. Il s'agit de grandes difficultés d'expression orale, une pauvreté lexicale et une diction médiocre, au niveau de l'écrit, leurs copies d'examen révèlent des fautes d'orthographe, de

conjugaison et de grammaire qui témoignent de grandes lacunes, et ce, malgré l'importance du nombre d'heures consacrées à l'enseignement du français

Ces données ont été considérées comme des contextes qui ont déclenché des événements déclencheurs de la colère : -difficulté de gestion de classe, -mauvaise conduite des élèves, -violation des règles (dont écoute, ponctualité, etc.). Nous rejoignons ici Sutton & Wheatley (2003); Sutton (2007); Shapiro (2009) Sutton, Mudrey-Camino et Knight (2009) Cuisinier & Pons (2011).

On a signalé aussi des événements extérieurs à la classe (ex : exclusion définitive d'élèves, réforme, discours d'inspecteurs) menaçant les habitudes installées et les valeurs ce qui a été cité par Nias (1996), Hargreaves (1998, 2002) Sutton & Wheatley (2003) Saric (2015). Parallèlement les mauvais résultats des élèves dus à de l'inattention ou au manque de travail / d'effort cités par Sutton & Wheatley (2003) Saric (2015) et le Sentiment d'impuissance (face aux difficultés des élèves) cité par Nias (1996) Shapiro (2009). Ainsi que le Manque de soutien (chef d'établissement, collègues, parents d'élèves cité par Hargreaves (2002) Sutton & Wheatley (2003) Shapiro (2009)

Pour les manifestations de la colère, on a conclu qu'elles sont diffusées dans plusieurs contextes scolaires (national ou international, quartier populaire, zone rurale..) Pour Sutton & Wheatley (2003, p. 340 les différentes manifestations physiologiques, tels que les rougissements, la transpiration, le changement du rythme de la respiration, les expressions et mimiques faciales, et changements de tonalité vocale, voire les cris, sont autant d'indices que les élèves interprètent.

Nos résultats de recherche sont en cohérence avec les données collectés de plusieurs chercheurs en ce qui concerne l'impact négatif de la colère sur les élèves eux-mêmes – “teachers’ yelling made them feel small, sad, ashamed, guilty, hurt, and embarrassed” (Sutton & Wheatley 2003, p. 340) – et dégrader la relation que l'enseignant a construite avec eux, “[...] a loss of temper could hurt their

relationships with students – relationships they believed were essential for their effectiveness as teachers” (Sutton, Mudrey-Camino & Knight, 2009). McPherson et Young (2004, p. 358) valident également ces deux aspects de la colère et considèrent que cette dernière peut être destructrice ou constructive. L’expression agressive des émotions fait partie de la colère « destructrice ». S’appuyant sur Guerrero (1994), McPherson et Young précisent qu’il existerait deux types de colère agressive : “distributive aggressive anger”, dont les expressions sont directes et menaçantes et irrespectueuses

D’un autre côté on a noté une ressemblance de Typologie des événements déclencheurs de la colère

Que ce soit pour les événements relevant des élèves : Difficulté de gestion de classe entravant le déroulement du cours -mauvaise conduite des élèves (bavardages, insolence, refus de répondre ou d’obéir, contestation d’une décision, rapport de force, dénigrement, etc.) -violation des règles (assiduité, ponctualité, etc.)

Mauvais résultats des élèves -inattention -manque de travail / d’effort Harcèlement scolaire / agressions dirigées vers un ou d’autres élèves -insultes – bagarres. Aussi bien pour les événements relevant de l’établissement (direction, collègues, parents d’élèves) ou de l’institution Manque de ressources scolaires - distribution inégales des ressources Évènements extérieurs à la classe menaçant les habitudes installées -décisions politiques : réforme - inspecteur Manque de soutien, dénigrement, et/ou mauvaises relations - chef d’établissement - collègues - parents d’élèves - l’institution

Nous citons aussi les événements relevant des enseignants Problèmes personnels de l’enseignant Personnalité de l’enseignant Fatigue, stress Sentiment d’impuissance -Face aux difficultés des élèves Conscience de ne pas bien

enseigner -Défaut de préparation -Manque de compétences Mauvaises relations ou absence de relation / connivence avec les élèves

On a conclu aussi que les enseignants expérimentés arrivent à comprendre que le fait de ressentir majoritairement de la colère et peu de joie n'a pas la même façon d'enseigner que leurs collègues ressentant beaucoup de joie et peu de colère. Ce qui rejoint les conclusions de plusieurs chercheurs en rapport avec la créativité «On peut imaginer qu'un enseignant résolument joyeux et optimiste aura peut-être plus de créativité » (Heargreaves, 2005, p. 279, Mozkowitz & Dewaele 2019, p. 3) et mettra plus de fantaisie dans ses préparations, ce qui pourra avoir un impact positif sur l'adhésion et le comportement des élèves et l'ambiance de classe (Prosen, Smrnik Vitulic & Polsak Skraban, 2014). Pour Mozkowitz et Dewaele (2019), les enseignants contrôlent le « thermostat émotionnel » de la classe. Leur joie est contagieuse et elle facilite les apprentissages en permettant aux élèves d'être plus détendus et réceptifs pour accueillir les nouveautés. Un impact sur leur réussite est donc constaté (Mozkowitz et Dewaele, 2019, p. 4)

Mes données collectées sont en harmonie avec les résultats de plusieurs chercheurs en ce qui concerne les événements qui déclenchent la joie des enseignants :

- Atteinte des objectifs Perception positive du cours donné Shapiro, 2009 Prosen, Smrnik Vitulic et Polsak Skraban, 2014 Hosotani et Imai-Matsumura, 2011 Sutton, Mudrey-Camino et Knight, 2009

- Bon comportement des élèves / bonne gestion de la classe Sutton et Wheatley, 2003 Petiot, Visioli et Debiens, 2015

- Progrès des élèves Sutton et Wheatley, 2003 Saric, 2015 Nias, 1996, Hargreaves, 2000 Petiot, Visioli et Debiens, 2015

- Réussite des élèves Cuisinier et Pons, 2011¹ Petiot, Visioli et Debiens, 2015 Hosotani et Imai-Matsumura, 2011² Pekrun et Stephens, 2012

Bonnes relations / soutien des collègues Cuisinier et Pons, 2011

• Joie et enseignement des langues Martinez Agudo et Azzaro (2018, p. 369-377) s'intéressent aux émotions des enseignants d'anglais stagiaires formés en Espagne, et rapportent que la satisfaction, la joie et l'enthousiasme seraient les émotions parentes de la joie les plus fréquemment citées dans leur étude. Pour ces professeurs stagiaires, enseigner déclencherait joie et passion, notamment lorsque les élèves se comportent bien, sont désireux d'apprendre et lorsqu'ils font des progrès. Dans ces instants, la satisfaction peut être accompagnée de fierté. Les interactions et bonnes relations avec les élèves, le respect et la reconnaissance des parents d'élèves contribuent également à la satisfaction des enseignants d'anglais stagiaires. Pour finir, ils citent également la liberté qui leur est attribuée par leurs tuteurs, même s'ils disent apprécier d'être guidés. Dans le cadre de leur étude menée auprès d'étudiants apprenant une langue étrangère à l'université, Moskowitz et Dewaele (2019, p. 4)³ ont montré que les enseignants manifestant joie et enthousiasme – spontanés ou mis en scène – en cours influencent le FLE (Foreign Language Enjoyment) de leurs apprenants. Leur apprentissage est facilité et leur attention accrue, ils sont plus détendus et donc plus réceptifs aux nouveautés. Face à ce constat, il apparaît important de former les enseignants novices d'anglais à la prise en compte, à la gestion et à la régulation de leurs émotions – tant négatives que positives – afin qu'ils puissent mieux vivre leur quotidien d'enseignants tout en favorisant la réussite de leurs élèves

¹ Cuisinier, F. & Pons, F. (2011). Émotions et cognition en classe. Hal archives ouverte

² Hosotani, R., & Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1039- 1048.

³ Dewaele, J. M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language teaching research*, 22(6), 676-697

Pour le contexte Tunisien on peut développer le thème des émotions en rapport avec la question de sécurité linguistique de l'apprenant. Qui comme nous l'avons déjà analysé trouve la langue française comme langue étrangère et coefficient 4 ce qui peut menacer son parcours scolaire

Selon Calvet¹, On parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme la norme. À l'inverse, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas. Et pour Bourdieu (1982)², Quand un locuteur se trouve dans une communauté linguistique où est pratiquée une langue qu'il ne maîtrise pas, le sentiment d'insécurité linguistique se traduit chez lui par un effort conscient de correction afin de se rapprocher de l'usage jugé prestigieux. Dans ce cas, les locuteurs rejettent leur façon de parler pour dissimuler leur identité sociale, se voient ridiculisés par le groupe qui détient la forme légitime.

C'est un complexe qui naît des représentations, c'est-à-dire des images que l'on se fait de l'autre par rapport à sa façon de manipuler une langue donnée

Pour y arriver les enseignants des langues ont essayé d'élaborer des enjeux affectifs des stratégies de Régulation émotionnelle qui ont un impact sur l'intégration socioéconomique de l'apprenant puisque le marché d'emploi national et international exige une compétence langagière.

En outre et sachant que Chaque langue se rattache à une culture et que celle des Français est d'abord opaque aux yeux des étrangers du coup Les dimensions culturelles de l'apprentissage du français seront cruciales.

¹ CALVET, Louis-Jean 1994. Les voix de la ville, introduction à la sociolinguistique urbaine. Paris : Payot.

² BOURDIEU, Pierre 1982. Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques. Paris : Bayard.

Dans ce cas¹ il faut prendre en considération la spécificité de la langue enseignée – notamment lorsqu'elle ne fait pas partie de la même famille que celle de l'apprenant

Ainsi, l'enseignement du français doit toucher de près au développement personnel de l'apprenant à la socialisation par la communication et l'accès à la culture, à la dimension identitaire. Ses enjeux affectifs de constructions de la personnalité et d'intégration sociale sont très importants.

A cet égard, une pédagogie centrée sur la régulation émotionnelle se montre extrêmement utile, car elle permettra de combler les zones lacunaires

Les stratégies qui reflètent la richesse de l'enseignement par des situations pédagogiques qui visent à comprendre le bagage culturel des apprenants tout en respectant des systèmes symboliques de chacun sont des compétences essentielles à enseigner. Ces propos sont partagés par Marie-Claire Lemarchand-Chauvin² concernant la joie et la colère des enseignants « À travers l'analyse d'un vaste corpus constitué de questionnaires complétés par des enseignants d'anglais cristoliens à différentes étapes de leur carrière, et d'une triangulation menée hors Ile de France, nous avons pu constater que la colère et la joie ponctuaient le quotidien de tous les enseignants. Ces deux émotions peuvent être déclenchées par les élèves (comportement inadapté ou investissement), l'institution (surcharge de travail ou aide et soutien) ou l'enseignant lui-même (doutes et questionnement ou « bon cours »).

¹ Aouadi, S. 2002. « Interculturalité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères », Le Quotidien d'Oran, les 03 et 04 /12/2002, pp. 07, 10.

² Marie-Claire Lemarchand-Chauvin. L'impact de la colère et de la joie sur le discours des enseignants d'anglais novices : une étude longitudinale dans l'académie de Créteil à partir de questionnaires, journaux de bord, captations vidéo et entretiens d'auto confrontation. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2021. Français. ffNNT : 2021PA030111

En effet, Schutz et Zembylas (2009)¹ notent que la cause principale d'abandon dans la profession dans les cinq premières années est la nature émotionnelle de la pratique

Gendron (2008) note l'importance de permettre à l'enseignant-e de développer des savoir-être autant que des savoirs et savoir-faire. Espinosa (2020)² dresse différentes balises concrètes pour l'intégration des émotions de l'élève dans la formation des enseignant-es telles que la diffusion des savoirs scientifiques ainsi que la nécessité de développer chez ceux-ci/celles-ci « une pratique d'observation », notamment aux moyens de vidéos

La recherche menée sur la formation au développement des CE des adultes s'est développée depuis une dizaine d'années. Les premières études ont été réalisées dans le domaine des sciences du management avant de s'étendre à celui de l'enseignement médical (Kotsou et al., 2019)³

La recherche menée sur la formation au développement des CE des enseignants a commencé à émerger il y a environ cinq ans. Ces études ont principalement recours à l'emploi de trois typologies de formations : celles construites à partir de l'un des modèles de l'intelligence émotionnelle, comme celui des habiletés (Salovey et Mayer, 1990)⁴ ou des traits de personnalités (Petrides, 2009), celles relevant des programmes de Social Emotional Learning (SEL), et celles catégorisées comme des interventions de méditation de pleine

¹ Schutz, P. A. et Zembylas, M. (2009). *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2>

² Espinosa, G. (2020). De la question des émotions de l'élève dans la formation enseignante en France. *Recherches en éducation*, (41). <https://doi.org/10.4000/ree.529>

³ Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., Leys, C. (2019). Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges. *Emotion Review*, 11(2), 151-165. <https://doi.org/10.1177/1754073917735902>

⁴ Salovey, P., Mayer, J. D. (1989-1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

conscience. La conception des programmes SEL reposent principalement sur deux cadres théoriques : l'intelligence émotionnelle et la théorie de l'apprentissage social de Bandura (Oliveira et al., 2021b). Les interventions de méditation de pleine conscience reposent quant à elles « sur deux dimensions : l'attention à tout ce qui est en train de se passer dans l'instant présent et l'acceptation de ces événements pour ce qu'ils sont réellement » (Jennings, 2019, p. 24)¹

Développer certaines de leurs compétences émotionnelles et sociales, comme l'empathie, la coopération ou l'autorégulation (Howes et al., 2008 ; Rimm-Kaufman et al., 2009 ; Siekkinen et al., 2013.

En effet, une occurrence élevée de comportements perturbateurs en classe a été corrélée à la colère, à l'anxiété, et à l'épuisement émotionnel des enseignants (Chan et al., 2010; Hagenauer et al., 2015). Elle a en outre été associée à une réduction de leur capacité à soutenir émotionnellement les élèves dans leurs apprentissages (Jennings et Greenberg, 2009 ; Siekkinen et al., 2013.

Le soutien émotionnel prodigué par l'enseignant constitue un déterminant important du développement des comportements prosociaux (Curby et al., 2011 une approche centrée sur les besoins de l'élève.

Ces élèves sont également plus exposés au risque de décrochage académique durant leur scolarité e lorsque ces apprenants vivent une relation de proximité avec leur enseignant, une amélioration significative de leurs résultats scolaires et de leurs CE est constatée (Buyse et al., 2008 ; Curby et al., 2011.

¹ Jennings, P. (2019). L'école en pleine conscience. Des outils simples pour favoriser la concentration, l'harmonie et la réussite scolaire. Les Arènes

Selon le modèle théorique The Prosocial Classroom (Jennings et Greenberg, 2009)¹, une REE de proximité nécessite des CE élevées.

Ce modèle émet l'hypothèse d'une influence positive des CE des enseignants sur le développement des compétences émotionnelles et académiques des élèves (Jennings et Greenberg, 2009).

Le modèle théorique The Prosocial Classroom ²établit qu'un enseignant disposant de CE élevées est plus en mesure d'identifier les ressentis des élèves, de percevoir les processus cognitifs qui leurs sont associés et de comprendre la façon dont ils influencent leurs comportements négatives, implique la mise en place de techniques favorisant leur apaisement, y compris lorsque ces émotions sont ressenties à une intensité élevée.

Par ailleurs, les auteurs de ce modèle considèrent que la présence de CE élevées protège les enseignants du risque d'épuisement émotionnel, voire de celui du burnout.

De nombreuses études internationales menées auprès du public enseignant semblent confirmer les hypothèses émises par les auteurs du modèle The Prosocial Classroom. Ainsi la capacité de l'enseignant à réguler ses ressentis négatifs (comme l'anxiété ou la frustration) et à manifester ses émotions positives, est positivement corrélée à la motivation, à l'engagement et à la créativité des élèves dans les activités d'apprentissage (Shankland et al., 2018 ; Sutton et Wheatley, 2003).

¹ Jennings, P. A., Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

² Laura Damon-Tao, Mael Virat, Hélène Hagège et Rebecca Shankland Effets du développement des compétences émotionnelles des enseignants sur la relation enseignant-élève : une revue systématique de la littérature anglophone *Phronesis* Volume 12, numéro 2-3, 2023.

En outre, la capacité des professeurs à percevoir les émotions des élèves a été positivement corrélée à leur habileté à répondre de façon adaptée à leurs besoins (Nizielski et al., 2012).

Conclusion :

On a démontré que L'apprentissage scolaire est un processus interactif dont le climat scolaire, le style de vie à l'école et les expériences vécues reflètent les relations interpersonnelles, les valeurs, les pratiques éducatives. Voilà pourquoi on estime que la réussite scolaire dépend forcément des facteurs émotionnels autant que des facteurs intellectuels.

Pour le contexte Tunisien la recherche a bien dégagé l'intérêt dont jouit le français sur un plan institutionnel et politique et les mesures prises par le décideur en matière d'éducation depuis l'indépendance, des réformes successives, qui touchent en profondeur les tâches des enseignants des langues, leurs pratiques, supports et vision. Ce bouleversement de l'organisation du travail de l'enseignant dévoile la problématique des émotions. Bien que

Le mal-être et le stress n'épargnent aucun secteur d'activité. Les ouvriers et les cadres, notamment les enseignants, sont victimes des conditions de travail difficiles (Guignon, Niedhammer & Sandret, 2008)

L'enseignement d'une langue doit donc deux composantes essentiellement : celles linguistiques qui permettent de développer les quatre compétences : compréhension orale et écrite, production orale et écrite. Et celle socioculturelle ayant pour but de faire connaître les éléments de la culture. La complémentarité entre ces deux composantes est formulée ainsi par Aouadi¹ : « pour pénétrer la

¹ Aouadi, S. 2002. « Interculturalité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères », Le Quotidien d'Oran, les 03 et 04 /12/2002, pp. 07, 10.

civilisation mieux vaut savoir la langue, et pour se perfectionner dans la langue, il faut se familiariser toujours plus avec la civilisation »

L'approche culturelle se voit plus utile contre des approches « instrumentales » qui ne considèrent la langue étrangère que comme un élément d'une compétence technique de communication et écartent la dimension culturelle de l'apprenant ainsi que la spécificité de sa langue maternelle.

Références

- AOUADI, S. « Interculturalité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères », Le Quotidien d'Oran, les 03 et 04 /12/2002, pp 07,10
- BECKERS, J Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine. De Boeck 2007
- BOURDIEU, Pierre. « Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques ». Paris : Bayard.1982.
- CALVET, Louis-Jean. « Les voix de la ville, introduction à la sociolinguistique urbaine », Paris : Payot,1994
- CUISINIER, F. & Pons, F. « Émotions et cognition en classe ». Hal archives ouverte ,2011.
- DEWAELE, J. M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L
- (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. Language teaching research, 22(6), 676-697
- ESPINOSA, G. « De la question des émotions de l'élève dans la formation enseignante en France ». Recherches en éducation, 2020, (41). <https://doi.org/10.4000/ree.529>.
- FELDMAN BARRETT, L. "How emotions are made: The secret life of the brain". New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2017
- FRIJDA, N. H. "The emotions". New York: Cambridge University Press, 1986.
- HOSOTANI, R., & Imai-Matsumura, K. « Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers". Teaching and teacher education, , 27(6), 2011 pp.1039- 1048
- IMBERT, Geneviève. « L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie ». Recherche en soins infirmiers. . Vol. N° 102, no. 3, 2010 p. 23

- JENNINGS, P. « L'école en pleine conscience. Des outils simples pour favoriser la concentration, l'harmonie et la réussite scolaire ». Les Arènes 2019.
- JENNINGS, P. A., Greenberg, M. T. "The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes". *Review of Educational Research*, 79(1), 2009, pp 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- KOTSOU, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., Leys, C. Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges. *Emotion Review*, 11(2), 2019, pp, 151-165.
- <https://doi.org/10.1177/1754073917735902>
- LAURA DAMON-Tao, Mael Virat, Hélène Hagège et Rebecca Shankland « Effets du développement des compétences émotionnelles des enseignants sur la relation enseignant-élève » : une revue systématique de la littérature anglophone *Phronesis* Volume 12, numéro 2-3, 2023
- LEMARCHAND-CHAUVIN, Marie-Claire. « L'impact de la colère et de la joie sur le discours des enseignants d'anglais novices », *Le Langage et l'Homme*, 2022, vol. 58, n° 1, p. 99-114
- LEMARCHAND-CHAUVIN, Marie-Claire. « L'impact de la colère et de la joie sur le discours des enseignants d'anglais novices : une étude longitudinale dans l'académie de Créteil à partir de questionnaires, journaux de bord, captations vidéo et entretiens d'auto confrontation. » *Linguistique*. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2021. Français. ffNNT : 2021PA030111
- MAROY, C.. « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire, » *Revue française de pédagogie*, 155, 2006, pp111-142. <https://doi.org/10.4000/rfp.273>

- RIME, B. « Le partage social des émotions ». Paris : Presses Universitaires de France ,2005
- SCHUTZ, P. A. et Zembylas, M. *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. Springer.2009
<https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2>
- SALOVEY, P., Mayer, J. D. (1989-1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211
<https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- SOUILA, E « L'enseignement du français en Tunisie est-il en décalage avec la demande sociale ? » *Synergies Europe* n° 13 - 2018 p. 27-37
- SCHERER, K. R., & Sander, D. *Traité de psychologie des émotions*. Paris: Éditions Dunod .2009
- TURBIAUX. M « Charles Darwin (1809-1882) et la psychologie », *Bulletin de psychologie*, vol. 8 502, no. 4, 2009, pp. 389-395.
- TCHERKASSOF, A. « Les émotions et leurs expressions ». Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble. 2008.

Le cours hybride en apprentissage : allié ou adversaire ?

Itto Mellouki

Professeure de l'enseignement secondaire collégial

Doctorante à l'université Moulay Ismail, MEKNES

MAROC

Dr. Brahime LAROUZ

Laboratoire : Littérature, Linguistique et Société

Université Moulay Ismail, MEKNES

MAROC

Résumé

Cet article s'interroge sur l'efficacité de l'articulation de la pédagogie et la technologie sur les apprentissages des étudiants.

Cet entretien explore si le cours hybride, bien souple qu'il soit, est plus efficace qu'un cours ordinaire purement en présentiel. Nous avons voulu nous intégrer de près dans le groupe classe pour révéler les avantages et les lacunes de ce dispositif hybride. L'importance de l'entretien élaboré est de soumettre ce dispositif d'apprentissage à un premier examen. Nous avons mené un entretien auprès des masterants de première année de la filière « finalités de la Chariaa et pensée islamique » au sein de l'Université Moulay Ismail durant l'année universitaire 2024/2025.

Le groupe classe assure un cours hybride articulant des séances au même degré d'hybridité. Ainsi, le cours s'étale sur un volume horaire global de 30 heures ; le temps prévu de la formation se prolonge sur une durée de 15 heures sur les deux modes en présentiel et à distance.

La plateforme conçue pour l'apprentissage du français est Rosetta Stone qui est une plateforme d'apprentissage des langues notamment le français et l'anglais. Les résultats démontrent que les étudiants sont satisfaits de l'implantation du cours hybride à l'université grâce à sa souplesse et son respect des différents rythmes d'apprentissage. Toutefois, quelques-uns ont exprimé leurs insatisfactions pour les contenus de Rosetta qui visent seulement les niveaux débutant et intermédiaire négligeant les besoins des étudiants de niveau avancé.

Mots-clés :

cours hybride, plateforme, technologie, modèle pédagonumérique.

Citation :

Mellouki, Itto. LAROUZ, Brahime. (2025, Mars). Le cours hybride en apprentissage: allié ou adversaire?. Revue de recherche en sciences humaines et cognitives, N° 3 (Partie 2), Tome 2, 2ème Année, P 125-136.

Introduction

La nouvelle génération est tellement submergée dans un environnement technologique. Les étudiants naviguent tout le temps sur internet. Ils sont connectés à plein temps. Cette génération d'internautes est appelée une génération de « natifs numériques ».

Dans l'autre rive, il y a une école pour qui le défi est de taille et qui peine pour maintenir son équilibre devant cette révolution technologique. L'école marocaine se trouve dans l'obligation de sauver la face.

Nous assistons à un changement radical qui vise à abandonner tout centralisme éducatif, nous sommes passés du « e-learning » à « mobile Learning » qui favorise un enseignement non seulement à distance mais à n'importe quel endroit (« plage, moyens de transport »). En ce sens, l'intégration des technologies présuppose des mutations pédagogiques, didactiques, relationnelle mais aussi d'autres aspects comme celui de l'infrastructure.

Une controverse se déclenche quand il s'agit d'intégrer le numérique dans l'apprentissage, les opposants qui le prennent pour un moyen accentuant la dépendance de l'étudiant et minimisant tout effort cognitif ou sensoriel. Ces opposants craignent également d'être trébuchés de leurs pratiques quotidiennes et leurs habitus professionnels.

Tandis que les adhérents du numérique le considèrent comme un allié à l'apprentissage qui favorise la réussite des étudiants. Cet usage offre aux professeurs d'autres univers et espaces d'interaction, d'autres supports et d'autres modalités d'enseignement innovantes. A l'ère numérique, il s'agit d'une école connectée qui dépasse les murs de l'école.

L'usage de la technologie est comparable à un « pharmakon » qui, dans la Grèce ancienne, désigne à la fois le remède et le poison. Pris à une certaine dose, il peut guérir, à d'autres doses, il peut tuer.

La pertinence de cette recherche vient de son aspect réaliste qui pourrait élucider l'impact du cours hybride sur les étudiants ; ainsi des suggestions sont-elles proposées pour l'implantation du cours hybride.

1. Cadre théorique

Le modèle repose sur une approche actionnelle qui met l'étudiant au centre de ses apprentissages. Ainsi, le cadre européen commun de référence pour les langues CECR a proposé une organisation assimilée à l'utilisation de la langue dans la vie réelle. Cette organisation repose sur l'interaction puisqu' on est en perpétuelle interaction avec l'autre soit directement ou par usage de divers médias. Aussi, toute communication ne vise-t-elle véhiculer un message, un point de vue ou une idée ?

Les activités proposées par le même cadre s'articulent autour de quatre modes de communication à savoir, la réception, la production, l'interaction et la médiation.

Qui dit changement du modèle d'enseignement, dit changement des relations pédagogiques, non seulement entre professeur/étudiant mais aussi au niveau administratif. En effet, ni le professeur ni l'étudiant ne sont obligés d'être toujours présents à l'université.

La nouvelle conception pédagonumérique n'exclut aucune composante du triangle classique du Houssaye car la présence de l'intelligence humaine est une condition sine qua non pour l'existence de l'intelligence artificielle. Les relations entre professeur-étudiant et savoir existent comme dans le modèle classique, la nouveauté qui s'ajoute est l'univers numérique où toutes les composantes du

triangle y sont imprégnées. En ce sens, le professeur doit descendre de son piédestal, il n'est plus le détenteur du savoir, il jouit d'autres rôles plus innovants, il est plutôt un médiateur entre le savoir et l'étudiant, il est également un planificateur des stratégies d'apprentissages et les modalités de concevoir des cours où il est question de combinaison des objectifs visés en présentiel et à distance. Il est doté également de compétences numériques lui permettant de bien manipuler l'outil informatique et innover dans les cours sur différentes plateformes.

L'apprenant, de sa part, n'est plus « un passif » qui a pour seul objectif de stocker les informations, il est devenu dans cette approche actionnelle, actif et responsable de la gestion de son temps et rythme d'apprentissage. Le cours hybride rend l'apprentissage personnalisé car c'est l'étudiant, tout seul, qui peut gérer son temps en mode asynchrone ou synchrone.

Ainsi, les relations deviennent :

- Professeur/ étudiant : encadrement du professeur, échange, interaction, guide et planification
- Etudiant/ savoir : savoir adapté par le professeur, stratégie adoptée, rythme d'apprentissage approprié, activation du cognitif (classification de Bloom), de l'aspect affectif et psychomoteur.
- Enseignant/ savoir : choisir des objectifs précis, scénariser des cours, choix des modalités, ressources et conception d'évaluations.

Le cours hybride, rappelons-le bien, combine les avantages des deux modes d'enseignement, en présentiel et à distance. Dans cette perspective, il contribue à une performance au niveau de l'atteinte des objectifs grâce à sa flexibilité, il est également accessible à tous les utilisateurs de la plateforme contrairement à un cours classique qui privilégie la présence au dépend de l'absence. Nous ne visons

pas à travers cet article à encourager l'absence des étudiants mais à montrer la souplesse du cours hybride qui offre l'opportunité de suivre un cours à distance. En effet, il peut être une solution aux problèmes de l'absentéisme à l'université car il est moins contraignant au niveau de l'espace-temps.

Il peut également développer des compétences liées à l'usage du numérique telles que la translittératie qui est l'habileté à lire, écrire et interagir par différentes plateformes et supports variés (image, texte, audio, vidéo).

L'assemblage des deux modes permet de donner une valeur ajoutée à l'enseignement, les compétences communicatives par exemple sont redoublées ; les étudiants peuvent interagir en présentiel ou en utilisant l'intelligence artificielle à travers les différents chatbots en ligne ou sur des plates-formes.

Le degré d'hybridité est variable selon les besoins des étudiants, les objectifs adoptés, les ressources, préférences ou selon la nature du contenu.

2. Méthodologie

Dans l'objectif de vérifier l'efficacité du dispositif hybride chez les étudiants, nous avons élaboré auprès de 33 masterants une entrevue semi dirigée. Ce choix n'était pas sans raison, nous avons voulu, en tant que professeur assumant la vacance du module du français de s'assurer de l'impact de l'hybride sur les étudiants. C'est un cours d'accompagnement qui se présente sur la plateforme Rosetta Stone. Il se déroule en présentiel et à distance.

L'entretien permet aux étudiants de s'exprimer librement. Nous avons écouté attentivement les expériences des masterants avec le dispositif hybride qui se fait sur une masse horaire de 15 heures en présentiel et 15 heures à distance. Le choix de l'échantillon est dû à la diversité de l'âge des participants et au statut varié de la situation familiale. En somme c'est un échantillon de 33 membres reflétant

différents profils et classes sociales dont les étudiants ayant un emploi représentent une grande masse.

Les participants ont été interrogés selon deux axes : Le premier se focalise sur l'efficacité de la plateforme Rosetta dans l'apprentissage ainsi que les difficultés rencontrées dans l'enseignement à distance. Le deuxième axe sert à détecter l'engagement des étudiants dans les cours à distance. Il est à noter qu'il s'agit d'une classe du premier semestre du master « finalités de la Charia et pensée islamique »

Groupe	Nombre d'étudiant ayant accès à Rosetta	Fille/ femme	Homme
Etudiant	19	10	09
Etudiant/fonctionnaire	14	02	12

La classe est à dominance masculine, on note 21 étudiants quant aux étudiantes elles sont au nombre de 12.

Nous n'avons pas focalisé l'entretien sur la question du genre mais au fur et à mesure du questionnement, il s'est avéré que cet indice est révélateur à plusieurs niveaux que nous expliciterons par la suite.

Les étudiants sont répartis en deux groupes :

- Catégorie A : Englobe les étudiants non fonctionnaires

- Catégorie B : Elle est composée d'étudiants ayant un emploi, ils sont plus âgés que ceux de la catégorie A. L'objectif est de questionner deux tranches d'âge différentes. Nous visons l'efficacité de ces outils numériques sur l'apprentissage des langues puis nous cherchons les difficultés relatives à l'utilisation de la plateforme Rosetta Stone. Nous détectons par la suite l'engagement des étudiants dans le suivi des cours à distance à travers la progression faite sur Rosetta.

3. Discussion des résultats :

Dans cette section, nous présenterons les résultats de notre enquête par entretien.

- Pour la première catégorie : les étudiants affirment que le cours hybride offre plus de liberté en termes de gestion de temps et rythme d'apprentissage. Ils considèrent que la plateforme est un allié pour apprendre le français, ils peuvent écouter et répéter la prononciation des mots plusieurs fois alors que cette option n'est pas possible dans une classe ordinaire. Grâce à l'interactivité de la plateforme, ils peuvent s'assurer de la correction de leurs réponses.

Cette catégorie d'étudiants, qui sont plus jeunes que la deuxième catégorie, trouve plus de facilité à manipuler les appareils et réparer les problèmes techniques de la plateforme. Ces étudiants cherchent d'autres moteurs de recherches grâce à d'autres applications, ainsi la plateforme est installée sur tous leurs appareils (téléphone, tablette, ordinateur)

Pour la catégorie des étudiants fonctionnaires, nous avons relevé les mêmes avis concernant l'économie de temps et de l'énergie.

Toutefois, ils ont affirmé que la plateforme Rosetta vise plutôt les étudiants de niveau bas à moyen. Pour eux ils ont d'autres besoins, ils utilisent le français dans le travail puisque la plupart d'entre eux sont des professeurs des disciplines enseignées en langue française dans le système marocain (12 participants) comme les mathématiques, la science de la vie et de la terre.

La même catégorie éprouve son insatisfaction envers les problèmes techniques de Rosetta comme le blocage du compte, problèmes de téléchargement des leçons, perte d'identifiant, et la remise des scores à l'état initial en cas de réactivation du compte. Notons que cette catégorie est âgée entre 38 ans et 54 ans.

Comme déjà précité, nous avons constaté que les étudiantes sont plus engagées et plus avancées dans la progression sur la plateforme. Cette observation est faite tout au long du semestre. Nous avons constaté que les étudiants préfèrent accomplir leur unité à la fin de module. Ils ont confirmé qu'il est difficile pour eux de s'engager quotidiennement à suivre les cours, ils ont choisi de reporter le travail à la fin du module. En somme, d'après les résultats, le sexe féminin a plus de volonté à s'engager dans des cours à distance que le sexe masculin.

Toutefois, il est primordial de mentionner que la question de l'engagement n'est pas totalement liée au genre, elle relève plutôt d'un processus psychosocial multidimensionnel (dimension comportementale, dimension émotionnelle, la dimension cognitive, ...etc.). Mais il serait judicieux de penser à ce facteur dans l'élaboration des plateformes d'apprentissage.

4. Approfondissement et perspectives

L'entretien mené avec les étudiants de l'Université Moulay Ismail à Meknès a permis de mettre en lumière aussi bien les qualités que les défauts de la mise en place du dispositif hybride chez les étudiants.

En somme, nous pouvons déduire que l'implantation du cours hybride dans les cours de français est une valeur ajoutée à l'enseignement en présentiel. Il allège la masse horaire du module tout en offrant plus de liberté dans la gestion de temps et rythme d'apprentissage.

C'est un cours qui se caractérise par sa souplesse et la diversité de ses stratégies éducatives ; il offre plus de temps à l'étudiant et l'enseignant puisqu'il n'exige pas toujours une présence corporelle sur les lieux de l'étude.

Malgré les avantages du dispositif hybride, il affronte beaucoup de défis tels que sa scénarisation qui demande beaucoup de temps par rapport à un cours

purement en présentiel. Ainsi, il est intéressant de choisir le degré d’hybridité qui se fait selon des variables comme les objectifs de la formation, la durée, le public visé etc.

Il est à mentionner également que les étudiants qui sont assez jeunes n’éprouvent pas beaucoup de difficultés dans le réglage des problèmes techniques en comparaison avec ceux qui sont plus âgés.

Bien que l’échantillon soit petit, les données relevées peuvent servir comme lignes directrices pour la conception du dispositif hybride. Elles peuvent être une initiation à d’autres recherches longitudinales qui s’étalent sur le temps et profitent d’un échantillon plus large. Ces données peuvent servir de réajustement aux défis qui peuvent entraver la généralisation du dispositif hybride dans l’enseignement.

Notre intérêt était d’explorer les différents aspects liés à l’intégration de l’hybridité dans l’enseignement supérieur. Nous proposons deux tableaux qui peuvent faciliter le choix des objectifs, des tâches effectuées ainsi que les différents dispositifs offerts par l’hybridité.

Objectifs	Type de dispositif	Ressources pédagogiques	Activité du professeur	Activité de l'étudiant
Evaluer les prérequis des étudiants -acquérir des connaissances -renforcer des connaissances Webquest méthode reposant sur une démarche d'enquête favorisant des interactions	Individualisé synchrone Individualisé asynchrone Collaboratif/individuel Forum	Capsule vidéo Polycopié Quiz Présentation power point URL ressource internet	Créer des capsules vidéo Créer et modérer le forum Réaliser le quiz Préparer la classe virtuelle	Regarder la vidéo Répondre aux questions du forum Lecture du chapitre X du cours Répondre aux questions du quiz Participer à la classe virtuelle Consulter la ressource web

Ce tableau expose une suggestion des stratégies pédagogiques que nous pouvons adopter et le type d'évaluation possible pour chaque stratégie selon les objectifs de la formation offerte.

Cahier des charges	Stratégie pédagogique	Evaluation
Public visé	Selon les connaissances préalables	En termes de compétences visées
Objectifs de la formation (décomposer en objectifs pédagogiques)	Selon la taxonomie de bloom	Evaluation en fonction du niveau de l'objectif
Contenu de la formation	Structure de la matière Didactique de la discipline	Evaluation du contenu de la formation
Durée de la formation	En deux moments : En présentiel % A distance % (synchrone/asynchrone ; collectif/individuel)	En mode hybride: évaluation formative à distance En mode présentiel : évaluation sommative de fin de module
Les moyens de la formation	Coût d'investissement Coût de fonctionnement Médias utilisés	Programme de correction automatique Correction élaborée par les professeurs

Conclusion

En guise de conclusion, l'entretien mené avec les masterants de l'université Moulay Ismail a démontré que le cours hybride répond aux besoins des étudiants en termes de gestion de temps et de rythme d'apprentissage. La plateforme offre des contenus qui facilitent l'apprentissage de la langue française comme la prononciation des mots, lecture des textes, interaction et évaluation de la bonne prononciation. Ainsi le contenu est facile à manipuler. Toutefois, les problèmes techniques récurrents embêtent souvent les utilisateurs. Nous avons observé que

la jeune génération n'est pas trop plaintive car elle a plus de compétences technologiques lui servant de secours.

Il s'est révélé également que la question du genre a montré que les filles sont plus engagées que les garçons. Elles sont plus excitées à l'utilisation des médias.

Nous pouvons déduire, de ce qui présenté, que le cours hybride est une arme à double tranchant qui pèse sur l'enseignement. C'est un allié qui peut à tout moment devenir un adversaire, d'où l'usage à bon escient est la formule magique qui peut être aussi bien bénéfique pour un apprentissage prometteur que protectrice contre une intelligence artificielle dévastatrice de toute forme d'intelligence humaine.

Références

Ouvrages et articles

- Amadieu, Franck et Tricot, André, Apprendre avec le numérique, mythes et réalités, Retz, 2014.
- Caneva, Christiane, « L'intelligence artificielle au service des apprenants : trois avenues en progression », École branchée, vol 21, 2018
- Desmet, Paul, L'enseignement/apprentissage des langues à l'ère du numérique : tendances récentes et défis, RFLA, Vol, xi, 1, 2006
- Laurens, Véronique, Le français langue étrangère, entre formation et pratiques : Construction de savoirs d'ingénierie didactique, Didier, 2020
- Narcy-Combes, J-P, Didactique des langues et TIC, vers une recherche-action responsable, Paris, Éditions OPHRYS, 2005
- Nissen, Elke, Formation hybride en langues, Articuler présentiel et distanciel, Didier, 2019
- Nissen, Elke, Dispositif de formation hybride télécollaboratif, Présences et engagement dans un scénario pédagogique canonique, 2023
- Paquette, Modélisation des connaissances et des compétences, Un langage graphique pour concevoir et apprendre, Les Presses de l'Université du Québec, 2002
- Qotb, Hani, La scénarisation des cours de langue en ligne, Spécificités, démarches, perspectives, Éditions Universitaires Européennes, 2012.

RRSHC

مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية

+00481+ 1 80XJ% 8Σ +C00001Σ1 +Σ1HX01Σ1 8 +U0001Σ1

Revue de Recherche en Sciences Humaines et Cognitives

مجلة علمية دولية محكمة تصدر بشكل شهري



العدد 3 (الجزء 2) - المجلد 2 - السنة 2 - مارس 2025
جميع حقوق النشر محفوظة للناشر والمجلة

البريد الإلكتروني

contact@crshc.com

رقم الصحافة

07/2024

الترقيم الدولي
(ورقي)

3009-5581

الترقيم الدولي
(رقمي)

3085-4857

الإيداع القانوني

2024PE0032