Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXIV, 2025, no 47, Issue 1

ANALELE UNIVERSITĂŢII DIN CRAIOVA
ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA
ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAÏOVA

Series
PSYCHOLOGY - PEDAGOGY

Year - XXIV, 2025, no 47, Issue 1

Editura Universitaria Craiova

ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA
ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAÏOVA
SERIES: PSYCHOLOGY - PEDAGOGY

BIANNUAL PUBLICATION, EDITED BY THE TEACHING STAFF TRAINING DEPARTMENT, YEAR XXIV, 2025, NO 47, ISSUE 1

EDITORIAL BOARD

- ✓ Diana ANTOCI, Doctor Habilitatus, University Professor PhD, "Ion Creanga" State Pedagogical University of Chisinau, Republic of Moldova
- ✓ Cecilia CONDEI, Professor, PhD, University of Craiova, Romania
- ✓ Sigolène COUCHOT-SCHIEX, Professor, PhD, Université de Cergy-Pontoise, France
- ✓ Euphrosyne EFTHIMIADOU, Professor, PhD, Hellenic Air Force Academy, Dekeleia, Greece
- ✓ Caroline GOSSIEAUX, Training Manager, PhD, University of Pauand Pays de l'Adour, France
- ✓ Aoife LEAHY, Independent Researcher, PhD, Editor ESSE Messenger, Dublin, Ireland
- ✓ Monique LEBRUN-BROSSARD, Professor, PhD, University of Quebec at Montreal, Canada
- ✓ Agnès LEROUX-BÉAL, Associate Professor, PhD, UFR LCE, University of Paris Nanterre, France
- ✓ Marin MANOLESCU, Professor, PhD, University of Bucharest, Romania
- ✓ Deborah MEUNIER, Senior Lecturer, PhD, University of Liege, Belgium
- ✓ Valentina MÎSLIȚCHI, Associate Professor, PhD, "Ion Creanga" State Pedagogical University of Chisinau, Republic of Moldova
- ✓ Ioan NEACȘU, Professor, PhD, University of Bucharest, Romania
- ✓ Armela PANAJOTI, Associate Professor, PhD, "Ismail Qemali" University of Vlora, Albania
- ✓ Sofia Loredana TUDOR, Associate Professor, PhD, University of Pitesti, Romania
- ✓ Titela VÎLCEANU, Professor, PhD, University of Craiova, Romania
- ✓ Ana VUJOVIĆ, Professor, PhD, Teacher Training Faculty, University of Belgrade, Serbia

EDITORS: Ecaterina Sarah FRĂSINEANU, Vali ILIE, Florentin-Remus MOGONEA, Mihaela Aurelia ȘTEFAN, Răzvan Alexandru CĂLIN, Oprea-Valentin BUȘU, Amalia Raluca STEPAN, Alexandra Diana APOSTOL

EDITORS-IN-CHIEF: Florentina MOGONEA, Alexandrina Mihaela POPESCU

EDITORIAL SECRETARY: Florentina MOGONEA

This volume was approved by CNCSIS code: 35
ISSN 2668-6678 ISSN-L 1582-313X
UNIVERSITARIA PUBLISHING HOUSE, CRAIOVA

ADDRESS OF THE EDITORIAL OFFICE: THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, TEACHING STAFF TRAINING DEPARTMENT
13, Al. I. Cuza Street, Craiova, Dolj, Postal code 200585, Telephone (040)251422567
Web: https://dppd.ucv.ro/ E - mail: dppd@central.ucv.ro
Authors are fully responsible for both content and translation of texts.

SUMMARY / TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION / INTRODUCTION..... 7

Euphrosyne EFTHIMIADOU
Agir social et quête des valeurs éthiques dans le contexte éducatif……..... 9

Carmen Maria ȚÎRU
Analyzing the assessment of lesson planning in medical teacher training program……. 19

Ecaterina Sarah FRĂSINEANU
Collaborative learning or independent learning preferences in academic environments…… 34

Maia BOROZAN, Tatiana BUSHNAQ
Professional competences for the innovation of education in the 21st century from the perspective of pedagogical action research..... 46

Vali ILIE
The specificity of coaching programs – their implementation in school..... 60

Sabah BEDDIAF, Nouhad TIGANI
Vers une évaluation de la compétence interculturelle en classe de langue : enjeux et défis pour les enseignants de FLE, au cycle secondaire, en Algérie……. 75

Hadjer GHOUGALI, Mostepha MEDDOUR
The impact of social emotional learning instruction on 21 middle school EFL learners' optimistic thinking and relationship skills ……... 90

Souhila BENZERROUG, Samah BENZERROUG
Teacher training based on Moodle platform in higher education settings: perceptions, constraints and perspectives..... 105

Meryem HADDAD
Le déni des chercheurs algériens envers les recherches nationales et son influence sur le facteur d'impact des revues scientifiques……... 117

Mounir MILOUDI
L'apprentissage par projet comme levier pédagogique en Master 1 de français : expérience algérienne à l'Université d'El-Oued…….. 131

Naoual AOUALI
Enseigner avec l'approche par compétences : perspectives et concrétisations en classes algériennes ……..... 144

Benjamin MANDA KISIMBA, Yvon MWENGWE MUHONGO
Factors influencing chinese students' bachelor studies university selection: a cross-sectional study at East China Normal University…… 158

Benjamin MANDA KISIMBA, Eustache BANZA NSOMWE-A-NKUNKWA, Francis ADAMS
Exploring attitudes towards student ICT use in Lukunga District Primary Schools..... 172

Rima SADEK
The role of AI & Chatbots in enhancing cognitive skills in algerian higher education……..... 187

Samir BENABDELKOUI
Children's literature as a motivational lever in FFL: an innovative socio-affective and cognitive approach……. 202

Khadidja Samira ZITOUNI
Fostering critical thinking and global awareness through innovative assessment in higher education …….. 214

Florentina Mogonea
The concept of *well-being in school* reflected in european and international documents……... 229

Baris CADIR
Intégration de tablettes numériques en classe : analyse de l'activité de préparations de leçon sous l'angle de l'orchestration instrumentale…… 239

Assia LAIDOUDI
L'évaluation continue du FLE au primaire en Algérie : pratiques, limites et perspectives……. 253

Djedda TAKOUACHET, Mohammed NAOUA
Analysing the effect of the English Proficiency Test (EPT) washback on algerian PhD candidates' academic writing practices..... 269

Assia AZEB ABDALLAH, Zahéra Malika BENMESSABIH
Formation des nouveaux enseignants universitaires en Algerie : analyse des competences en évaluation numérique-cas de l'évaluation via la plateforme Moodle…… 280

Jean Désiré BANGA AMVÉNÉ
Transpiration didactique à Shanghai : théories explicatives d'un modèle de bonnes pratiques……. 295

Gisèle Mirabelle Céphanie PIEBOP
Santé mentale, violences scolaires : quels défis pour le Cameroun……..... 307

Alexandrina Mihaela POPESCU, Andreea Aurora Maria BUGA
Mentoring and training of university teaching staff…… 322

Florentin Remus MOGONEA
Digital skills training in education, between reality and necessity…….. 332

Emil LAZĂR
Play-based learning and cognitive development in early childhood: pedagogical approaches and practical implications …… 347

Angela DIMITRIU, Diana ANTOCI
English for employability: pragmatic communication skills in vocational education and training…….. 358

Boulanouar YOUSFI
Pour une évaluation d'une session de formation en classe de langue : étude de cas……... 373

Mihaela Aurelia ȘTEFAN
Didactic beliefs and their manifestation in the instructional practices of student teachers: a theoretical and empirical investigation……. 389

TO THE AUTHORS / À L'ATTENTION DES AUTEURS 403

INFORMATIVE THEMES / THÉMATIQUE PROPOSÉE..... 404

INTRODUCTION / INTRODUCTION

The ***Annals of the University of Craiova, Psychology-Pedagogy Series***, (ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313x) continues the series of publications, introducing the readers to the first volume for 2025 - a thought-provoking inter-multi-and transdisciplinary outlook to contemporary topics from the already established academic fields of our scientific journal, such as Education Sciences, Psychology, Sociology, Special Didactics.

The current volume is also published under the auspices of the Center for Psycho-pedagogical Research (Romanian acronym: CCPP) within the Teacher Training Department (Romanian acronym: DPPD) at the University of Craiova. Aimed at providing a closer, results-oriented picture of the research concerns within the aforementioned fields, the journal brings together worldwide contributors - academics affiliated with notable higher education institutions, as well as researchers from flagship institutes, and doctoral students keen on completing their doctoral theses under the close guidance of their supervisors.

Most of the research studies encompassed within the current volume address multifaceted approaches to learning efficiency strategies (competence-based learning, collaborative and independent learning, socio-emotional learning, project-based learning, role-playing learning, case studies, etc.) custom-built for beneficiaries of different ages and levels of education. Additionally, school evaluation is brought back into the spotlight from new scientific and research perspectives that consider different forms of this process (e.g. continuous assessment), types of targeted results (e.g. intercultural competencies) or ways of streamlining (e.g. the development of students' critical thinking).

Digital pedagogy remains a research issue for our contributors, who set out to design and develop novel and practical solutions that integrate cutting-edge technologies into education (see different educational platforms, such as the Moodle platform). Such approaches envision the development of digital skills in pupils/students, including future teachers, during their initial training.

Readers will also find studies addressing the meta-analysis level of different types of educational research, such as action-type research.

The subject list provided by the current volume is complemented by other field-related issues such as social action and ethical values within the educational context, mentoring and coaching programs, the concept of well-being, the development of language skills in the context of vocational and professional education.

Each title seeks to share with engaged readers thorough investigation models based on solid documentation, as well as original research designs, adapted not only to the specifics of the topics but also to that of the research field.

The journal is indexed in the ERIH PLUS, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Central and Eastern European Online Library (CEEOL), Index Copernicus, RePEc, Google Scholar, Directory of Research Journals Indexing (DRJI), WorldCat, Directory of Open Access Scholarly Resources (ROAD), SCIPIO and it is also included in 22 national and international libraries.

Editors in chief,
Florentina MOGONEA, University of Craiova, Romania
Alexandrina Mihaela POPESCU, University of Craiova, Romania

AGIR SOCIAL ET QUÊTE DES VALEURS ÉTHIQUES DANS LE CONTEXTE ÉDUCATIF*

Euphrosyne EFTHIMIADOU[1]

Résumé

Dans le milieu éducatif, l'agir social, mais aussi la recherche des valeurs se trouvent en quête perpétuelle. L'éthique de l'éducation consiste à transmettre le sens de l'altérité, de l'humain qui commence avec le souci de l'Autre. Il s'agit de savoir évaluer avec pondération la singularité des situations en contexte scolaire, afin d'agir au mieux en prenant en considération l'intention éthique — la visée de la vie bonne et juste — et l'intention morale — les normes et principes qui servent de balises. Sous cet aspect, on va d'abord faire une approche des courants philosophiques sur les valeurs éthiques dans l'agir social. Par la suite, il serait intéressant d'étudier la sphère de l'éthique en éducation, vu que les sociétés se trouvent en pleine mutation allant à la recherche des valeurs nouvelles. Enfin, on va accorder une place prépondérante à la notion de l'agir socio-éthique en pédagogie en vue de souligner le rapport étroit entre éducation et citoyenneté.

Mots-clés : *Agir social, Sphère de l'Éthique en éducation, Agir socio éthique en pédagogie, Valeurs affectives et comportementales, Éducation et Citoyenneté.*

ACTING SOCIALLY AND QUEST FOR ETHICAL VALUES IN THE EDUCATIONAL CONTEXT

Abstract

In the educational environment, social action as well as the quest for values are in a perpetual evolution. The ethics in education consists of transmitting the sense of otherness, of the human being, which begins with the concern for the Other. It is about knowing how to assess with moderation the uniqueness of situations in the school context, in order to act best by taking into account the ethical intention — the aim of a good and just life — and the moral intention — the norms and principles that serve as guidelines. In this respect, we will begin by looking at the philosophical currents on ethical values in social action. Subsequently, it would be interesting to study the sphere of ethics in education, given that societies are undergoing major changes in search of new values. Finally, we will give a prominent place to the notion

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1]Professor PhD, Department of Aeronautical Sciences, Hellenic Air Force Academy, Dekeleia, Greece, e-mail address: efrosin13@yahoo.com, ORCID ID : 0009-0001-3216-446X

of socio-ethical action in pedagogy in order to highlight the close relationship between education and citizenship.

Key words: *Acting socially, Ethical sphere in education, Socio-ethical action in pedagogy, Affective and behavioral values, Education and Citizenship.*

1. Introduction

Dans le milieu éducatif, l'agir social, mais aussi la recherche des valeurs se trouvent en quête perpétuelle. *« Le domaine de l'éthique en éducation se nourrit de recherches issues de différentes disciplines, les plus importantes étant celles de la philosophie, de la psychologie, de la sociologie et, plus récemment, des neurosciences »* (Narvaez, 2012 in Gendron & Gagnon, 2017, 1).

L'éthique de l'éducation consiste à transmettre le sens de l'altérité, de l'humain qui commence avec le souci de l'Autre. Il s'agit de savoir évaluer avec pondération la singularité des situations en contexte scolaire, afin d'agir au mieux en prenant en considération l'intention éthique — la visée de la vie bonne et juste — et l'intention morale — les normes et principes qui servent de balises. Comme le note Gandolfi (2024), *« La sphère de l'éthique est celle du choix de ce qu'il est juste de faire, de ce que chacun considère comme juste, du sens des actions parce que l'éthique oriente le comportement et la conduite de chacun d'entre nous à partir des principes et des valeurs. »* (Gandolfi, 2024, 218). En ce sens, la théorie du développement dans le milieu éducatif fournit un cadre pour responsabiliser les participants dans les tâches à exécuter quotidiennement. Les cinq principes éthiques qui guident la vie scolaire sont les suivants : 1) Autonomie ; 2) Prévention des préjudices ; 3) Faire le bien ; 4) Justice ; et 5) Fidélité. Sous cet aspect, on va d'abord faire une approche des courants philosophiques sur les valeurs éthiques dans l'agir social. Par la suite, il serait intéressant d'étudier la sphère de l'éthique en éducation, vu que les sociétés se trouvent en pleine mutation allant à la recherche des valeurs nouvelles. Enfin, on va accorder une place prépondérante à la notion de l'agir socio-éthique en pédagogie en vue de souligner le rapport étroit entre éducation et citoyenneté.

2. Courants philosophiques sur les valeurs éthiques dans l'agir social

En France, dès le XVIIIe siècle, les philosophes du siècle des Lumières défendent la liberté humaine et soulignent la force de l'esprit humain par la vulgarisation des sciences. Tout en se consacrant à une activité bénéfique, chacun pourrait développer et approfondir ses connaissances en vue de cultiver sa capacité d'initiative. Sous cet aspect, les conceptions philosophiques mettent en valeur soit l'action propre de l'individu soit le cheminement de sa pensée vers un raisonnement pur et guidé.

Dans **Émile**, Rousseau (2009) accepte que l'homme, pendant son éducation, doit être soumis à un raisonnement radical. En effet, la responsabilité de l'homme repose sur sa propre volonté au plan de l'action. De plus, Rousseau, définissant les relations de l'homme, réussit à le contrôler dans tous les domaines de sa vie : *« Après s'être considéré par ses rapports physiques avec les autres êtres, par ses rapports*

moraux avec les autres hommes, il lui reste à se considérer par ses rapports civils avec ses concitoyens. » (Rousseau, 2009, V, 833).

La philosophie de Rousseau va influencer celle de Kant, qui se souviendra des écrits de ce premier sur la conscience. Selon Kant (1960), l'homme doit agir avec l'idée que la volonté de l'être raisonnable qu'il est se considère comme une volonté législatrice universelle : *« Agis comme si la maxime de ton action devait être érigée par la volonté en LOI UNIVERSELLE DE LA NATURE », « Agis de telle sorte que tu traites l'humanité, aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre, toujours en même temps comme une fin, et jamais simplement comme un moyen. »* (Kant, 1960, 46, 137). Ces maximes révèlent une conception de la volonté humaine cernée par le jugement raisonnable. Comme le souligne Kant, la **bonne** volonté est celle qui consiste à agir par devoir. Aussi toute action humaine se soumet-elle au devoir imposé par l'intelligible. Cette soumission à la loi universelle met en valeur l'idée de l'autonomie de la volonté.

Quant à la conception pédagogique de l'idée de la liberté humaine, l'éducation morale conduit à la connaissance de soi et à la médiatisation de la culture. Le philosophe précise le sens de la culture : *« « On pourra donc le (l'homme) **cultiver** au sens large, c'est-à-dire le rendre **habile**, ou lui donner « l'aptitude générale aux fins qui lui plaisent », **prudent**, entendons « adapté à la société humaine », **moral** enfin, ou capable de « ne choisir que des fins bonnes. »»* (Kant, 1966 : 36). Dans cette perspective, il assume la nature de l'homme et sa culture en aspirant à une universalité : *« il nous suffira de dégager le concept essentiel, qui peut médiatiser nature et culture, unir l'idée de contrainte et l'idée de liberté. »* (Kant, op. cit., 36). Il rêve alors à un univers rationnel guidé par la volonté de l'individu.

Parallèlement, Kant (1966) souligne le rôle de la conscience, cette existence morale en nous qu'il appelle « cogito ». Dans cette optique, l'éducateur envisage de transmettre des valeurs universelles pour rendre chaque membre du groupe « pleinement conscient de la valeur de sa vie, comme individu, comme citoyen, comme homme » (Kant, 1966, 65).

Dans un sens socialement plus large, il s'avère essentiel de reconnaître le sens de solidarité entre les membres de la société et définir cette solidarité dans la temporalité. Pour Alain, la valeur est liée à la notion de l'immortalité de l'âme et d'universalité : *« Il faut entendre par **âme** ce qu'il y a d'universel et d'éternel en l'homme, ce qui fait que les individus séparés dans l'espace et dans le temps, distincts les uns des autres par la langue ou par la couleur, appartiennent pourtant à une même espèce »* (Pascal, 1969, 72). De cette manière, l'homme découvre sa dignité par la pleine connaissance du passé.

Semblablement, Bergson (1932) prétend que la connaissance de la loi naturelle appliquée à la vie morale confère une valeur suprême. En ce sens, la valeur morale se soumet à la loi naturelle qui règle le cours des événements. La solidarité de l'humanité tient à l'obéissance de cette loi universelle. De plus, Bergson éclaire la nécessité de lier l'idée de l'obligation à celle de la liberté : *« Un être ne se sent obligé que s'il est libre, et chaque obligation, prise à part, implique la liberté. (…) plus l'obligation nous apparaît comme la forme même que la nécessité prend dans*

le domaine de la vie, quand elle exige, pour réaliser certaines fins, l'intelligence, le choix, et par conséquent la liberté. » (Bergson, 1932, 24). Ainsi, on arrive à combiner l'affirmation pratique à l'acte de foi, vu que les principes de solidarité et de dévouement orientent la formation morale de l'individu.

D'autre part, selon Comte, Durkheim puis Sartre, la dignité de l'homme met en évidence le microcosme auquel il appartient et où l'amour et la connaissance de soi prennent une extension considérable. Dans **Éducation et sociologie**, Durkheim (1973) explique l'évolution de l'extrême variété de l'éducation à travers les temps et les lieux par le fait que *« chaque type de peuple a son éducation qui lui est propre et qui peut servir à le définir au même titre que son organisation sociale, politique et religieuse. »* (Durkheim, 1973, 98). D'ailleurs, la variation des valeurs ne compte pas comme telle, mais pour la manière selon laquelle chaque individu l'intériorise et l'évalue. Par conséquent, la valeur se relativise selon les mœurs et les coutumes de chaque pays.

3. La sphère de l'éthique en éducation

Sur le plan social, l'universalité des valeurs se met en cause et varie de pays en pays, du fait que la diversité et la variabilité des opinions humaines correspondent à la diversité des coutumes et des mœurs qu'elles reflètent. Cette variabilité concerne tous les domaines de la vie et s'étend avant tout à l'éducation. En effet, enseignants et enseignés subissent l'influence du milieu où ils vivent, puisque le contexte peut jouer un rôle déterminant et influencer l'efficacité d'un fonctionnement éducatif multi-référencé sur le plan culturel. Il est important de souligner *« les travaux menés en vue de dresser des cartes des systèmes cognitifs et des perceptions en fonction des moules culturels ainsi que les profils ethniques des élèves – cf. travaux de W. Longstreet – reposent sur une conception déterministe et causaliste des comportements. »* (Le Français dans le monde, août-septembre 1990, 26).

Dans le monde actuel, les sociétés se trouvent en pleine mutation allant à la recherche des valeurs nouvelles. En ce sens, la valeur de l'enseignant réside dans la possibilité de créer les meilleures conditions d'apprentissage au service de l'enseigné. Selon Reboul (1992), dans son ouvrage intitulé **Les valeurs de l'éducation**,

> *Apprendre, c'est enfin échanger, imiter, s'initier, apprendre à être. Tels sont les enjeux de cette réflexion sur les valeurs de l'éducation conçue comme apprentissage de l'humanité. (...) Une éducation de type moderne insistera plutôt sur l'initiative, la créativité, la libre coopération. Restent enfin les valeurs qui servent à l'éducation de critère de jugement où l'on privilégie l'individu capable d'initiative, d'esprit d'équipe* (Reboul, 1992, 4).

Dans un sens plus élargi, la fin de l'éducation doit envisager de développer la culture et l'intelligence. D'autant plus que, selon Château (1976), *« la supériorité qu'il (l'homme) montre dans le domaine des sentiments n'est surtout qu'un effet de sa supériorité de connaissance. »* (Château, 1976, 105). D'autre part, l'aptitude à se

maîtriser joue un rôle considérable dans la formation de l'individu. C'est ainsi qu'il apprend à agir et à acquérir la discipline morale qui est la condition indispensable à l'apparition de la volonté réfléchie et personnelle.

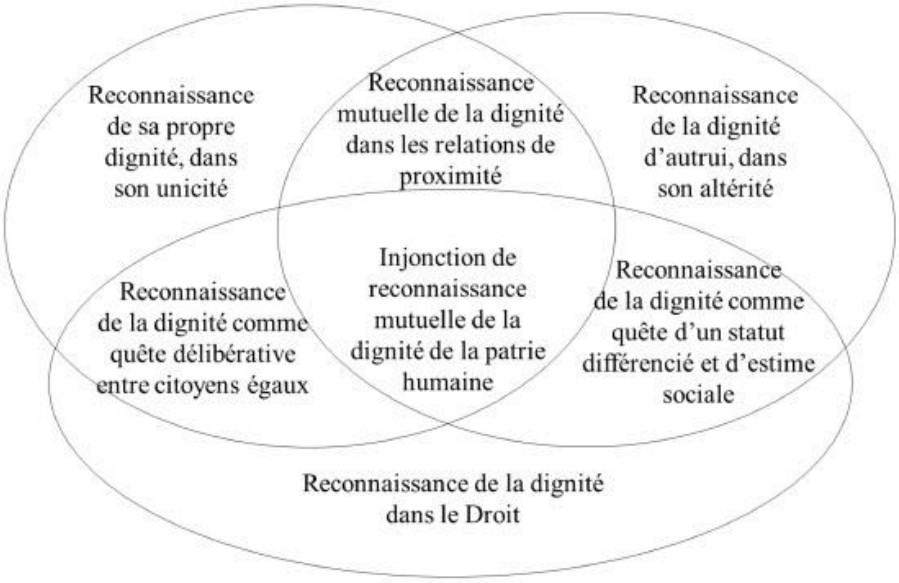


Figure 1. ***La reconnaissance de la dignité humaine à l'intérieur du modèle d'analyse de l'éducation éthique***

Source : Bouchard, N. (15/01/2020). Proposition d'un programme d'Éthique et vivre-ensemble pour les élèves du Québec, https://id.erudit.org/iderudit/1070034ar

Selon la **Charte québécoise des droits et libertés de la personne**, le respect de la dignité humaine appelle au respect de la liberté, et de l'égale dignité. La Figure 1 montre les formes de reconnaissance de la dignité humaine pouvant être associées aux composantes éthiques du modèle d'analyse considérant que : a. tout être humain possède des droits et libertés intrinsèques, destinés à assurer sa protection et son épanouissement ; b. tous les êtres humains sont égaux en valeur et en dignité et ont droit à une égale protection de la loi ; et valorisant c. le respect de la dignité de l'être humain (http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/c-12).

Tout en reconnaissant la nécessité de la morale, Ricœur (1990 : 200) soutient la primauté de l'éthique sur celle-ci, c'est-à-dire du caractère réflexif et praxique de l'éthique par rapport au caractère normatif de la morale. La visée éthique en tant que « visée de la vie bonne avec et pour les autres dans des institutions justes » s'ancre dans la praxis, dans l'action, et fait appel à la sagesse pratique (phronesis), instrumentée par la délibération qui permet aux personnes de diriger leur vie (Gohier, 20/07/2020, 48).

Pour Perrenoud, situer l'élève au centre des enseignements et des apprentissages, c'est lui reconnaître une identité et une singularité particulières de

sujet-apprenant, progressivement autonome, libre, responsable. C'est lui reconnaître une éthique, énoncée en valeurs et convictions, en attitudes et régulations propres au métier d'élève (Perrenoud, 2018).

La variation des valeurs ne compte pas comme telle, mais pour la manière selon laquelle chaque individu les intériorise et les évalue. En outre, l'intérêt comporte une valeur morale, qui peut s'associer à des exigences supérieures comme la modestie, la lucidité, l'honnêteté et surtout le sacrifice de l'amour-propre. De plus, l'acte volontaire assume un effort rentable et épanouissant. La valeur se qualifie comme volontaire ; c'est pourquoi elle exige un effort purement personnel. En fait, l'initiative personnelle fonde le but de l'éducation même parce qu'elle s'appuie sur le libre choix de l'élève, qui se veut, comme Alain, un homme libre et pensant. La vertu étant volontaire et cultivable par essence hausse l'homme à cette échelle supérieure des valeurs. Sur ce point, il importe d'apprendre à voir et à entendre, en vue d'exercer l'intuitivité. Ainsi, il est essentiel de cultiver des compétences fondées sur l'expérience humaine, ce qui tient à la nature et à la liberté de l'homme.

4. Éducation et citoyenneté : L'agir socio-éthique en pédagogie

L'agir éthique en éducation est développé par différents travaux de recherche. Au Canada, Saint-Vincent (2015) met en valeur le processus de construction de l'agir éthique chez les professionnels de l'éducation. Comme elle le note,

> *l'agir éthique d'un individu évolue sur plusieurs plans simultanément et il serait présomptueux de vouloir dresser un portrait linéaire des étapes et des trajectoires à emprunter pour le développer. L'éthique professionnelle est une construction en mouvance dans laquelle se conjuguent sans cesse de nouveaux éléments tels que des politiques, des expériences, des pratiques et des paradigmes. Pour ces raisons, les recherches effectuées sur le sujet prennent une valeur significative* (Saint-Vincent, 2015, Introduction, 3).

Un agir éthique d'émancipation sociale, ne peut pas être un agir éthique reposant sur la psychologie individualiste, mais sur une philosophie sociale. Il s'agit donc d'une socio-éthique. L'agir socio-éthique en éducation, pour Freire (2014), est un agir qui poursuit les finalités d'émancipation sociale. Celle-ci consiste à faire en sorte que chaque être humain puisse vivre une vie digne. Pour cela, l'agir éthique en éducation doit être en adéquation avec ces finalités. Freire (2014) mentionne dans **Pédagogie de l'autonomie** les vertus de l'éducateur comme l'amour de sa pratique, la tolérance, la confiance et l'espoir et *« il nous montre l'importance du dialogue intersubjectif, passionné autour d'un objet de connaissance, qui doit être présent dans tout le processus éducatif. »* (Ana Maria Araújo Freire in Paulo Freire, 2014, 19).

Dans la pédagogie socio-éthique de l'autonomie, Freire souligne que *« La lutte des professeurs pour la défense de leurs droits et de leur dignité doit être entendue comme un moment important de leur pratique d'enseignant, en tant que pratique*

éthique" (Pédagogie de l'autonomie) (...) La finalité axiologique est la lutte contre les discriminations et les inégalités sociales, ou dit autrement : l'émancipation sociale. De manière générale, l'enjeu est l'humanisation sociale et la lutte contre la déshumanisation sociale. » (Pereira, 18/03/2019, https://doi.org/10.58079/ss6k).

De même, il s'avère de prime intérêt d'accorder une place prépondérante à la notion de l'équité tant sur le plan scolaire que socioprofessionnel,

> *Hagège propose de réinvestir l'équité à l'école par une approche originale, combinant des perspectives que nous pourrions qualifier de cognitive et de méditative. Elle prend appui sur différentes études rendant compte du fait que la discrimination, malgré nos attitudes et nos intentions déclarées, demeure omniprésente tant à l'école que dans la société en raison des divers mécanismes psychosociaux et cognitifs inconscients qui guident notre attention ainsi que notre évaluation* (Gendron & Gagnon, 2017, 7).

Toutefois, l'accès à la hiérarchie des valeurs se déclare comme libre et volontaire et nécessite l'acceptation de la valeur comme un choix personnel. De cette manière, le rôle de l'éducateur se présente comme primordial, du fait qu'il transmet non seulement un savoir brut et stérile, mais s'intéresse aussi à la transmission des valeurs de citoyenneté pour vivre en harmonie dans le contexte socioprofessionnel. Car l'éducateur assume une double mission : a. faire cultiver les compétences nécessaires pour effectuer des tâches avec réussite, b. faire développer l'horizon intellectuel, culturel et moral des personnes en formation. Pour cette raison, la personnalité de l'éducateur joue un rôle considérable et efficace pour inciter son groupe-cible à la quête des valeurs supérieures.

En ce qui concerne la formation professionnelle, c'est à l'éducateur d'agir dans la pleine connaissance et conscience de son action tout en se souciant de la gestion du processus pédagogique pour intervenir avec diversité et hétérogénéité. De cette manière, l'intérêt porté à la diversification des pratiques éducatives conduit à s'interroger sur la compatibilité des valeurs.

Créativité et innovation se nouent pour faire face aux difficultés de formation. Les objectifs de formation devront être clairs pour permettre à chaque membre du groupe de participer activement pour créer des synergies efficaces. Le fait de collaborer avec autrui ouvre les perspectives de la formation pour devenir plus efficace par la possibilité d'explorer avec les autres participants les voies diversifiées, qui s'ouvrent pour résoudre un problème ou même de répondre à une simple question. Les valeurs de l'éducation que transmet l'enseignant déterminent l'ambiance de la classe. Pour cette raison, il serait important de focaliser l'intérêt sur les approches éducatives, qui promeuvent les stratégies d'enseignement/apprentissage, afin de créer un milieu de formation équilibré visant à optimiser les attentes du public.

Dans l'exécution des tâches, il est nécessaire de se former tout en respectant l'altérité, mais aussi de cultiver l'intériorité de la personne humaine. Ainsi, la finalité

de la formation professionnelle ne se limite pas à l'acquisition d'un savoir pur, mais vise surtout à cultiver des valeurs intellectuelles, affectives et comportementales. Comme le souligne Efthimiadou (2018), *« Pour établir la communication, il est nécessaire de recourir aux stratégies transactionnelles y intégrant les canaux sensoriels dans la réception de l'information, la réflexion par l'analyse, l'analogie et l'affectif dans le traitement du message émis et l'expression verbale, mais aussi l'action et l'émotion dans l'émission des données recueillies. »* (Efthimiadou, 2018, 101-102). C'est par le développement d'une formation stratégique expérientielle que

> *l'enseignant s'intéresse non seulement à porter attention aux caractéristiques du public, mais aussi à cultiver les interprétations plurielles des apprenants tout en focalisant sur l'adoption des valeurs affectives et comportementales. À coup sûr, l'animateur sait gérer les membres de son équipe, mais aussi son matériel pédagogique pour mettre en valeur le potentiel de chaque apprenant. Sous cet aspect, il devient un bon pédagogue et consultant sachant bien collaborer et offrir sa contribution nécessaire en assurant ainsi l'équilibre de la classe (Efthimiadou, 2017-2, 184).*

En fin de compte, loin de séparer les valeurs entre elles, il est préférable de cultiver des valeurs qualitativement supérieures, qui amèneront à l'épanouissement et l'harmonie de la personnalité. Car le but ultime de toute formation est de se conduire à la quête de la sagesse humaine comme définit Aristote la sagesse pratique (phronésis), qui s'acquiert par une longue expérience, à condition que les sujets tirent profit de leurs compétences.

5. Conclusion

La hiérarchie des valeurs influence donc de façon décisive le domaine de la formation professionnelle. En premier lieu, la relativité des valeurs dans une dimension spatio-temporelle donne lieu à des interprétations plurielles et diversifiées dans un contexte socioprofessionnel, du fait que la même valeur est différemment interprétée et estimée par les actants de la formation humaine. D'ailleurs, les valeurs deviennent incompatibles entre elles et c'est à l'éducateur de faire preuve d'innovation et de réagir avec flexibilité pour promouvoir l'interférence des valeurs. En deuxième lieu, il ne faudra pas négliger l'apport des valeurs universelles visant à cultiver des compétences intellectuelles, des vertus morales et le jugement esthétique chez les personnes en formation. Car le choix volontaire et libre demeure déterminant pour faire acquérir toute valeur. En troisième lieu, c'est au formateur de transférer les valeurs éducatives et de créer des conditions propices pour permettre à chaque participant d'atteindre l'éveil de sa conscience. Loin de se diriger vers le savoir brut, il est de prime intérêt de cultiver chez les personnes en formation la sagesse, cette haute vertu humaine, qui se divise en étapes progressives, dans une échelle de valeurs. Finalement, il est important de souligner le fait que toute valeur

est différemment intériorisée et, par la suite, interprétée par chaque participant à part. C'est pourquoi la gestion du groupe par l'animateur s'avère essentielle pour mettre en valeur une formation stratégique expérientielle. En fin de compte, le but ultime de toute formation sera de cultiver le sens de responsabilité et d'atteindre un niveau élevé de conscience par l'épanouissement de la personnalité tout en maintenant une santé mentale et en préservant son équilibre.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Bergson, H. (1932). *Les deux sources de la morale et de la religion*. Paris : Félix Alcan.
2. Château, J. (1976). *École et éducation.* Paris : J. Vrin.
3. Durkheim, E. (1973). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
4. Efthimiadou, E. (2017-2). *Cultiver les tâches collaboratives pour une pédagogie de projet dans une perspective actionnelle. Enseigner/apprendre le français à l'université. Quelles applications pour la perspective actionnelle ? De la construction individuelle à l'action collective*. Le Langage et l'Homme, Louvain-La-Neuve : EME éditions, 175-188.
5. Efthimiadou, E. (2018). Cultiver la compétence stratégique dans les échanges discursifs avec le groupe-classe en FLE. Beyond words and into the message. *Building communication across languages, media and professions* / coord.: Titela Vîlceanu, Carmen Ardelean, Mălina Gurgu; ed.: Marina-Cristiana Rotaru. Bucharest: Conspress. 97-110.
6. Freire, P. (2014). *Pédagogie de l'autonomie.* Toulouse : Éditions érès.
7. Gandolfi, S. (2024). L'éthique de l'éducation. *Journal of Ethics in Higher Education, 4*/2024, 217-229. DOI : 10.26034/fr.jehe. 2024.5972. Consulté le 3 mai 2025.
8. Gendron, C. & Gagnon, M. (2017). L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche. *Éducation et francophonie, 45*(1), 1–13. Accessible sur : https://doi.org/10.7202/1040717ar. Consulté le 3 mai 2025.
9. Gohier, Ch. (20/07/2020). Les fondements de l'agir éthique : une hiérarchisation axiologique est-elle possible sans exclusion d'agent ? *Éducation morale et formation éthique, 57,* 2020-1, 47-59. Presses Universitaires de Caen.
10. Kant, E. (1960). *Fondements de la métaphysique des mœurs.* Paris : Delagrave.
11. Kant, E. (1966). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : J. Vrin.
12. Narvaez, D. (2012). Moral neuroeducation from early life through lifespan. *Neuroethics, 5*(2), 145-157.
13. Pascal, G. (1969). *Alain éducateur*. Paris : PUF, collection SUP.
14. Pereira, I. (18/03/2019). L'agir socio-éthique en pédagogie : une approche freirienne. *Les cahiers de pédagogies radicales.* Accessible sur : https://doi.org/10.58079/ss6k. Consulté le 3 mai 2025.

15. Perrenoud, P. (2018). *Métier d'élève et sens du travail scolaire.* Issy-les - Moulineaux : ESF.
16. Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation.* Paris : PUF.
17. Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
18. Rousseau, J.J. (2009). *Émile ou de l'Éducation.* Édition de : André Charrak. Paris : Flammarion.
19. Saint-Vincent, A.L. (2015). *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
20. ****Charte québécoise des droits et libertés de la personne.* Accessible sur : http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/c-12. Consulté le 12 mai 2025.
21. ****Éducation et citoyenneté.* Accessible sur : https://injep.fr/wp-content/uploads/2018/09/ca16.pdf. Consulté le 12 mai 2025.
22. ****Le Français dans le monde.* (Août-septembre 1990). Numéro spécial. Edicef.

Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXIV, 2025, no 47, Issue 1

ANALYZING THE ASSESSMENT OF LESSON PLANNING IN MEDICAL TEACHER TRAINING PROGRAM*

Carmen Maria ȚÎRU[1]

Abstract

This research aimed to establish how using different assessment criteria and other specific factors influences the lesson plan assessment of teacher training students. Ninety-four lesson plans of students from the Teacher Training Department, Medicine specialization, were analyzed in the investigation. A nonequivalent posttest-only design was conducted between the two samples of the respondent's lesson plans. The results showed that the use of subsequent criteria in assessing lesson plans determined a lower final score than using only general criteria but not being influenced by the respondent's gender. The formulation of objectives and the assessment strategy should be optimized in the medical student's teacher lesson planning. The used research instruments could offer a framework to guide and improve the lesson planning of medical teacher training program students and medical teachers.

Key words: *Lesson design, Assessment criteria, Lesson plan assessment.*

1. Introduction

Lesson planning is a concept defined by Farrell (2002, p. 12) as "a unit in which it is a sequence of correlated lessons around a particular theme, or it can be specified as a systematic record of a teacher's thoughts about what will be covered during a lesson." The lesson plan is not only about the lesson theme and how to teach it but also a part of the teaching process and one of its most complex and essential tasks (Yildirim, 2003). It involves much didactical knowledge on the part of teachers and the ability to transfer it not only into a framework template but also to anticipate how this effort will come to life in the context of the lesson. Teachers tend to capture all the possible interactions of a lesson in a predefined lesson plan, such as form, way of instruction, material coverage, and time, having an essential responsibility in ensuring students' learning (Borich, 2007). So, the lesson plan is frequently viewed as a focal point of the teaching-learning process (Savage, 2014). Accompanying everyday teaching became a core routine (Kilpatrick, Swafford & Findell, 2001),

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1]Lecturer, PhD, Teacher Training Department, West University of Timișoara, Romania, e-mail address: carmen.tiru@e-uvt.ro, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-1919-4816

requiring considerable effort and time. The lesson plans discuss the teacher's and the student's needs, knowledge level, and targeted competencies, ensuring a conducive framework for developing the students' activity.

Lesson planning is one of the necessary experiences in teacher training programs. Developing teachers' competencies for effective teaching must be well done, gained, and perfected over time. For beginner teachers, the lesson plan offers self-confidence and well-being when facing a group of students (Haynes, 2010) in the lesson context. They spend more time planning lessons before teaching, putting together resources and materials to ensure good initial planning (Freiberg, 2002). For the experimented teachers, the lesson plan is a reflection modality on better teaching the lesson, including listening to students, remembering, visualizing, noting things down, and rehearsing (Wood, 2009, p. 180). In other words, teaching experience can provide another perspective on lesson planning that is more complex and based on much interaction between the specific elements of the lesson plan and their transposition into the practice of teaching.

Effective teachers have the quality and expertise to do the planning process and detailed pre-lesson decision-making. As Womack, Hannah & Bell (2012) said, the effectiveness of pre-service teachers is assured by four main factors: lesson planning, teacher and student reflection, a safe school environment, and teacher professionalism. To be prepared for this challenge, teacher training programs have in their syllabuses and ensure substantial time to train for detailed lesson plans (John, 2006; Rusznyak & Walton, 2011).

1.1. Analysing the lesson plan…. How and why?

According to Gustafson (1993), the design of a sequence of teaching involves: anticipating what the student will know (knowledge, skills); determining how the student will learn (training strategy); planning the evaluation of the student's learning (type and method of evaluation) and proposing the revision and improvement of the training process. It is essential to relate the evaluation criteria to these elements or their different relationships in the lesson plan assessment. It is essential to use clear assessment criteria for planning lessons (Strietholt & Terhart, 2009; Rusznyak & Walton, 2011).

Some authors analyzed the lesson plan as a process that reflects teachers' professional competencies and level of knowledge regarding the educational context and learning group particularities (Frudden, 1984; Blomeke *et al*., 2015; König *et al.,* 2020). Another perspective is investigating teacher skills in planning lessons using a specific design model. Goldston *et al.* (2010) investigated preservice teachers' ability to develop a lesson plan using the 5E inquiry lesson plan as an instrument. Ruys, Keer & Aelterman (2012) investigated the quality of lesson plans using collaborative learning. Other researchers investigated the teacher's capacity to ensure a relationship between the elements of the lesson plan. For example, using a student-centered lesson plan, Liyanage & Bartlett (2010) analyzed the trainees' reported specific elements that determined a well-done alignment of the intentions, procedures, outcomes, and evaluation.

The literature also showed a few lesson plan analysis tools, such as the following: the Science Lesson Plan Analysis Instrument (SLPAI) (Jacobs, Martin & Otieno, 2008), a tool that evaluates teacher development programs' success through multiday lesson plans; an instrument designed to measure teachers' ability to develop the 5E learning cycle lesson plans by Goldston *et al.* (2010); a lesson analysis tool on culturally responsive mathematics teaching (CRMT) (Aguirre & del Rosario Zavala, 2013); a Lesson Plan Analysis Protocol (LPAP) supporting education stakeholders to analyze the effectiveness of teaching through the lesson plans (Ndihokubwayo *et al.*, 2022); the rating scale based on argumentation-based inquiry (ABI) for the assessment of lesson plans (Hasançebi, Yüksel & Mesci, 2022). On the contrary, Tummons (2010) shifts the focus from assessing the lesson plan's validity to its reliability. He enhances the validity of the lesson plan as an object of assessment that reflects the essence of lesson planning, which is not a process of filling out a form or template.

1.2. Lesson planning in medical education?

Medical education literature frequently mentioned that different types of teacher training programs determine teaching effectiveness (Frohna *et al.*, 2006; Steinert *et al.*, 2006; Andrew *et al.*, 2013), improvement in teaching behavior in some specific teaching process elements (Hill *et al.*, 2012) or increased confidence of teaching (Erlich & Shaughnessy, 2014). Despite this, Breckwoldt *et al.* (2014) mentioned that an intensive course did not improve the quality of teaching because of difficulties in using new teaching competencies in practice. Also, other authors (Blatt & Greenberg, 2007; Evans & Cuffe, 2009) mentioned improvement after participating in teacher training programs but only at the general level of teaching abilities rather than for specific skills.

The impact of these training programs on lesson planning is not such a frequently investigated issue. Godfrey, Dennick & Welsh (2004) reported improvements in planning and managing learning activities self-assessed by the teachers who participated in a training course. Also, teachers' self-reported behavior showed improved teaching behaviors, feedback skills, reflection on teaching, and educational planning (Steinert *et al.* 2016). Arabshahi, Karimi & Ghaderi (2003) concluded that educational workshops on the design of lesson plans improved the participants' design abilities and considerably affected the level of cognitive domains' abilities.

Some researchers investigated the attitudes of teachers toward planning their didactic activities. A little research pointed out the positive attitude of teachers regarding lesson planning. Saberian *et al.* (2003) mentioned that 60% of teachers used the lesson plan to ensure teaching quality. Bazrafkan & Shokrpour's (2005) findings revealed a positive attitude toward lesson planning, a declared need to use it, and certainty that contributes to improving education. Sharifirad *et al*. (2013) also concluded that the investigated teachers had a good attitude regarding using the lesson plan. Other authors evidenced a defeatist attitude among teachers regarding lesson planning. Fattahi *et al.* (2009) mentioned a negative attitude toward providing lesson plans and a lower level of knowledge in design. Nikbakhsh *et al.* (2010)

affirmed that teachers of medical and dental faculties from a specific university needed to prepare a written lesson plan before teaching. Sadeghi (2016) evidenced the lowest score in approval of faculty members from medicine sciences to use a specific format for the lesson plan.

Other authors investigated the lesson plan's strengths and weaknesses. Delgoshaei *et al.* (2012) mentioned that the highest score of lesson plan content analysis was obtained by the objectives, teaching methods, and recommended references, while the most significant shortcomings were related to dimensions of general and class regulations and policies, preparation of learners before class sessions, and assignments. Sadeghi (2016) showed that general information and goals obtained the highest score while scheduling classes based on curriculum and writing lesson plans in the format of lesson plans gained the lowest score. Amuei *et al.* (2017) conclude that the weak parts of the lesson plans were related to specific goals, assessment methods, and teaching aids. Ghazi & Ebrahimzadeh (2018) mentioned common weaknesses in students' learning tools, duties, assignments, and general goals, while the best-achieved parts were the resource domains and general information. So, different elements of the plan are often strong points and often weak points in the content analysis of the lesson plan literature in medical education.

No research has investigated the effect of assessment criteria on the lesson plan's effectiveness in medical education. This research aims to initiate an analysis of this issue. The assessment of lesson plans, regardless of the criteria used, is the basis for developing the competence to plan a lesson. It takes time to gain it, but once formed, it becomes a skill that defines one as a teacher who prepares it (Gafoor & Umer Farooque, 2010).

2. Methodology

2.1. Objectives

This research aimed to establish the influence of assessment criteria and other specific factors on the obtained scores on lesson plan assessment.

The hypothesis was that if the plan lesson assessment criteria have more subsequently defined criteria, the obtained score is significantly different than if the assessment criteria are general.

The research questions were:

Q1. For which assessment criteria did students obtain the highest score on each sample?

Q2. How does the result of each assessment criterion influence the final score of the lesson plans?

Q3. Are there significant differences between the scores obtained by each sample at the assessment score and the gender of the respondents?

Q4. Are there significant differences between each sample's lesson plan assessment scores depending on different assessment criteria?

2.2. Participants

The research samples were 94 students from Level I of the Postgraduate Program of the Teacher Training Department, West University of Timișoara, Romania lesson plans. This program aims to ensure initial professional training for the teaching career in medical specialization by offering a psycho-pedagogical training program to certify the teaching profession skills.

The first sample was composed of 47 lesson plans by the students from the Teacher Training Department, West University of Timișoara, Romania, in the Medicine Specialization, Level 1 of the Postgraduate Program, for the years 2020–2021 (16 males and 31 females; 22 respondents with ages between 20-30 years; 20 respondents with ages between 31-41 years, 4 respondents with ages between 42-52 years and 1 respondent with age of 55 years).

The second sample comprised 47 plans by students from the Teacher Training Department, West University of Timișoara, Romania, Medicine Specialization, Level 1 of the Postgraduate Program, for the years 2022–2023 (20 males and 27 females; 21 respondents with ages between 20-30 years; 21 respondents with ages between 31-41 years, 1 respondent with ages between 42-52 years and 3 respondents with ages between 53-54 years).

2.3. Research instruments

The first research instrument is the Lesson plan template framework for a practical activity at the university level (Table 1), as a final evaluation tool proposed for the Pedagogy II discipline that describes a practical sequence of activities at the university level in the medicine specialization.

Table 1. Lesson plan template framework for a practical activity at the university level

To attend the task, it must complete all the fields below.
The text throughout the document is for information only. This text must be deleted when filling out.

Structure	Explanations
Name and surname:	Fill in
Specialization:	Specialization at the Teacher Training Department
DISCIPLINE:	Copy from the curricula
TYPE OF ACTIVITY:	University course/seminar/laboratory/practice
TOPIC OF ACTIVITY:	According to the discipline syllabus.
COMPETENCES:	Mentioned in the discipline's syllabus
OBJECTIVES:	The concrete results of the activity related to the previously mentioned competences. E.g. O1. To develop a list of skills specific to a discipline, starting with an analysis of a concrete educational situation.

DESCRIPTION OF THE ACTIVITIES	
Duration of the activity:	***E.g.*** 30 de minutes.
Learning content:	The learning content and the related bibliographic sources must be read by the students and/or used by the teaching staff.
Teaching strategy:	It will be listed.
Didactic methods:	e.g. debate, lecture, problematization.
Didactic means:	e.g. PowerPoint presentation, models, images.
The group organisation	: e.g. group work, individual work.
Description of the teaching and learning situations:	Task description**,** the alternation of the activity between the group approach and the frontal one, the number of working groups, the number of students in a group, the role of each one, the role of the didactic strategy in this context, the training methods, used and other mentions.
Evaluation of the achievement of the intended objectives	The evaluation method/tool used, the method of feedback and a concrete grid (with general and/or subsequent criteria) for assessing the targeted objectives.

The second research instrument was the Lesson plan assessment criteria containing the Assessment Criteria for Sample 1 and the Assessment Criteria for Sample 2 (Table 2).

Table 2. Lesson plan assessment criteria

Category of the criteria	Description of the score for Sample 1_2020-2021	Description of the score for Sample 2_2022–2023
C1_Competences	**Maximum score: 10 points** The score is given in full if all the targeted skills are mentioned; it is partially granted if there is at least one correctly associated competence; it is given as a percentage if all the appropriate competencies that were found in the discipline sheet are not mentioned.	**Maximum score: 10 points** The score is given in full if all the targeted skills are mentioned; it is partially granted if there is at least one correctly associated competence; it is given as a percentage if all the appropriate competencies that were found in the discipline sheet are not mentioned.
C2_Activity's objectives	**Maximum score: 25 points** 15 points -The score is given in full if all the objectives can be associated with the competence, otherwise, it is reduced proportionally. 10 points -The correctness of the	**Maximum score: 25 points** 2 points-Each objective can be associated with one competence. 5 points- Each objective respects the Mager' Rules of formulating it. 3 points-Each objective can be associated with a minimum of one sequence of activity. 3 points-Each objective can be identified in the description of the content

	objectives, otherwise it is reduced proportionally.	2 points-Each objective is sustained by a minimum of one bibliographical resource 2 points-Each objective is sustained by the chosen methodology 2 points-Each objective is sustained by the chosen instruments 1 point-Each objective is sustained by the chosen classroom organization ways 2 points-Each objective is related to the chosen method/tool of assessment or/or the method of feedback. 3 points-Each objective is related to the assessment grid's general and/or subsequent criteria.
C3_Teaching Strategy	**Maximum score: 25 points** 5 points-The correct integration of each element of the strategy in the corresponding category 8 points-The correctness of mentioning the methods 7 points-The correctness of mentioning the instruments 5 points-The correctness of mentioning the way of organizing the class	**Maximum score: 25 points** 4 points-The correctness of the chosen methods for each learning sequence 4 points-The correctness of mentioning the instruments for each learning sequence 2 points-The correctness of mentioning the way of organizing the class for each learning sequence 3 points-Correlation of didactic strategy with the unit of time of each learning sequence 5 points-Correlation of didactic strategy with the curricular contents of each learning sequence 2 points-Correlation of didactic strategy with the curricular contents by bibliographical resources 3 points-Correlation of the didactic strategy with the assessment method/tool used, the method of feedback. 2 points-Correlation of the didactic strategy with the assessment grid's general and/or subsequent criteria.
C4_Content and Learning Context	**Maximum score: 20 points** 10 points-Mention of the learning content and the bibliographical resources. 10 points-Explicit description of each anticipated learning situation	**Maximum score: 20 points** 3 points-The content is presented in each learning sequence 2 points-The bibliographical resources are related to each learning sequence 5 points-The content is accompanied by examples, necessary to understand its rationale

		5 points-Each learning situation is described in association with the teaching strategy 5 points-Each learning situation is described in association with the assessment strategy
C5_Assessment of the objectives	**Maximum score: 10 points** 5 points-The correctness of the assessment method/tool used, the method of feedback. 5 points-Elaboration of a concrete grid (with general and/or subsequent criteria) for the assessment of the targeted objectives.	**Maximum score: 10 points** 5 points-The correctness of the evaluation method/tool used, the method of feedback. 5 points-Elaboration of a concrete grid (with general and/or subsequent criteria) for the assessment of the targeted objectives.

Note: Points are awarded according to the degree of fulfillment of the performance indicator. Ex officio-10 points

2.4. Procedure

The structure of the lesson plan (Table 1) was discussed and exemplified in courses and seminars of the Pedagogy II discipline to ensure an effective lesson design. The lesson plan was requested at the end of the semester as a final evaluation tool for Pedagogy II and described a practical sequence of activities at the university level in the medicine specialization. The teacher assessed and provided feedback on each lesson plan using the assessment criteria of the lesson plans known from the beginning by the students (Table 2).

The assessment criteria of the lesson plans were the same in terms of competencies and assessment strategy for the two samples. The subsequent assessment criteria referring to objectives, content, and teaching strategy criteria were introduced only for the second sample. Afterward, the obtained score of the two samples on project lessons was statistically compared.

2.5. Data analysis

A nonequivalent posttest-only design was conducted. Descriptive statistics were computed on the two samples: the mean for each assessment criterion, the obtained final score on each lesson plan, and each sample mean on the lesson plans' scores. The two sample normality distributions were: The Shapiro-Wilk Test results for Sample 1 were .053, so $p>0.05$, and for Sample 2, they were .079, so $p>0.05$. In conclusion, the data from the two samples was normally distributed. For responding to Q2, Q3, and Q4 questions, the Pearson Correlation Coefficient, The Mann-Whitney U test for independent samples, and T-tests for independent samples were calculated in the IBM SPPSS Statistics 21 program.

3. Results

The results for each research question are presented in the following:

Q.1. For which assessment criteria did students obtain the highest score on each sample?

For Sample 1, the highest mean was identifying the correct competencies for the lesson, meaning 90.04% from the maxim score. A good score was also obtained on strategy (84.24%) and content (81.25%). The lowest scores were obtained on assessment (67.59%) and objectives (70.08%).

For Sample 2, the highest mean was for content (86.80% from the maxim score) and strategy (78.12%). The competency (75.0%) and assessment (71.6%) percentages were close. The objectives score percentage was the lowest (57.16%).

Q2. How does the result of each assessment criterion influence the final score of the lesson plans?

Pearson correlation for C1 and C5 with the final score of the sample on Sample 1 reveals a strong positive correlation between these criteria and the final mean (for C1 r(47)=.412 and p=.004, and for C5 r(47)=419 and p=.003).

Pearson correlation for C1 and C5 with the final score of the sample on Sample 2 reveals a strong positive correlation between these criteria and the final mean (for C1 r(47) =.472 and p =.001, and C5 r(47) =.572 and p =.000).

Pearson correlation for C2, C3, and C4 with the final score of the sample on Sample 1 revealed a strong positive correlation between these criteria and the final mean (for C2 r(47)=.815 and p=.000; for C3 r(47)=.462 and p=.001; and for C4 r(47)=.482 and p=.001).

Pearson correlation for C2, C3, and C4 with the final score of the sample on Sample 2 revealed a strong positive correlation between these criteria and the final mean (for C2 r(47)=.805 and p=.000; for C3 r(47)=.555 and p=.000; and for C4 r(47)=.618 and p=.000).

Q3. Are there significant differences between the scores obtained by each sample at the assessment score and the gender of the respondents?

Because the respondents in Sample 1 regarding their gender were not normally distributed (the Shapiro-Wilk test revealed that p =.000, p<0.05), the Mann-Whitney U test for independent samples was conducted to evaluate the null hypothesis: there are no differences between males and females, as means obtained for the lesson plans assessment in Sample 1. The independent variable included two groups: males (N = 16; mean rank = 22.66) and females (N = 31; mean rank = 24.69).

The Mann-Whitney U test for Sample 1 shows that p =.629, so at p > 0.05, the difference in the mean between males and females is not significant. The null hypothesis is confirmed. The effect size was 5071.5, so approximately 5.1% of the variability is accounted for by gender.

Because the respondents in Sample 2 regarding their gender were not normally distributed (the Shapiro-Wilk test revealed that p =.000, p<0.05), the

Mann-Whitney U test for independent samples was conducted to evaluate the null hypothesis: there are no differences between males and females, as means obtained for the lesson plans assessment in Sample 2. The independent variable included two groups: males (N = 20; mean rank = 26.10) and females (N = 27; mean rank = 22.44). The Mann-Whitney U test for Sample 1 shows that p =.366, so p > 0.05, and the difference in the mean between males and females is not significant. The null hypothesis is confirmed. The effect size was 17804.89, so approximately 17.80% of the variability is accounted for by gender.

Q4. Are there significant differences between each sample's lesson plan assessment scores depending on different assessment criteria?

To respond to Q4, an independent sampled T-test was used (N1 = 47 and N2 = 47; M1 = 70.8298 and M2 = 64.5106). The null hypothesis mentioned significant differences between the two samples using different assessment criteria. It compared the significant difference between the scores obtained by the two samples. The results showed that p=.032 and p<0.05 (Leven's test showed that p=.019, so p<0.05), and the difference was statistically significant.

4. Discussions

This research goal was to establish the influence of assessment criteria and other specific factors on lesson plan elaboration and assessment.

According to Milkova (2012), a lesson plan is successful if it ensures the relationship between the objectives for student learning, teaching, and learning activity strategies and the assessment strategies to check student understanding. However, Aydin (2014) mentioned that research on planning concluded that teachers focus mainly on the content to be taught and rarely consider educational objectives, learners, characteristics, or instructional strategies. Othmane (2015) revealed that effective teachers focus on the learning process and subject matter (content). Sehweil, Mahmoud & Jeidi (2022) concluded that teachers allocate importance to the lesson plan elements in improving education and care about their excellent lesson plan practice. The general means of the score obtained was for Sample 1-M = 70.82 and Sample 2-M = 64.51. The research revealed that pre-service teachers in medicine accord importance to doing well with the lesson plan elements. The highest percentages obtained regarding achieving the required criterion in Sample 1 were identifying and defining the specific competencies and then the strategy, while in Sample 2, the formulation of content and the strategy. So, the respondents paid the most attention to what competencies would develop their possible students through the lesson and how they could ensure their achievement using the right strategy. Despite this, the objective criteria and the assessment obtained the lowest scores in both samples because formulating the objectives is a complex process and more difficult for beginners. Indeed, the objectives and the assessment strategy are linked in a lesson plan, which takes time and teaching experience. Creating good instruction objectives is necessary to ensure student-centered teaching and learning, and it is possible to do it with a small quantity of extra thought about the literature and intention (James, 2020).

In the Universal Design for Learning (UDL) guidelines, teachers can choose the appropriate elements for their lesson plan and their class's context (Rao & Meo, 2016). Usually, all the chosen lesson plan elements lead to effective planning. The Pearson correlations previously presented revealed a positive correlation between the obtained score on each criterion and the final scores of the two samples. The correlations demonstrate that each lesson plan's elements correlate to the final scores when evaluating the plans and are essential in the whole plan assessment process. Investigating teacher competency levels in lesson planning, Süral (2019) revealed higher levels of theoretical competency in lesson planning among female than male pre-service teachers. However, Sehweil, Mahmoud & Jeidi's (2022) research indicated no significant differences between males and females in applying the lesson plan elements in their practices. Correlating the score of each sample with the gender of students who created the analyzed plan, the Mann-Whitney U test revealed no significant correlation between males' and females' obtained results on both samples.

Hasançebi, Yüksel & Mesci (2022) suggested the usage of a rating scale in which criteria are clearly defined, in an understandable way, focused on the purpose of the criteria, and written with descriptive explanations that will be correctly reflected in the scoring of the rating scale. Fastré *et al.* (2009) conclude that assuring the students' understanding of relevant assessment criteria increases their learning performance. In this research, the hypothesis "If the plan lesson assessment criteria have some subsequently defined criteria, the obtained score is significantly different than if the assessment criteria are more general" was approved because there was a significant difference between the mean scores obtained by the two samples. However, Sample 1, with general criteria applied, obtained a higher mean than Sample 2, which used subsequent assessment criteria.

5. Conclusions

According to Tummons (2010), the generalizable notion of a good lesson plan is less important. The lesson plan assessment should focus on how it is understood and the preferences of teachers and trainee teachers. This research used a lesson plan template with relevant explanations and better attendance of the assessment criteria that can be a framework for lesson planning in medical education. Using subsequent criteria for a few lesson plan elements influences the final score negatively (the respondents obtained a lower mean score, and the assessment was more objective). The results showed significant differences between the scores of the two research samples, which used different assessment criteria. Therefore, the more detailed the assessment criteria are, the lower the final score obtained. The respondents' gender did not influence the final score obtained by the two samples.

However, the research also had limitations. Using subsequent criteria for lesson plan assessment only in the three assessment criteria can be considered a research limitation. Also, applying the different assessment criteria in two independent samples could be another limitation of the research. However, it was

imposed by the discipline's limited time (one semester, Pedagogy II discipline). The number of lesson plans analyzed was relatively low (94, meaning 47 lesson plans for each sample).

Considering all the strong positive correlations between the elements of the plan score and the final score of each research sample, it is essential to prepare teacher training departments' medicine specialization students to master all the knowledge and to give it equal importance in lesson planning and lesson assessment. The analysis of the results showed that it should optimize aspects such as the formulation of objectives and the assessment strategy in the lesson plans, which could be possible future research issues.

REFERENCES

1. Aguirre, J.M., & del Rosario Zavala, M. (2013). Making culturally responsive mathematics teaching explicit: A lesson analysis tool. *Pedagogies: An international journal*, *8*(2), 163-190.19.
2. Amuei, F., Rezai, M.S., Malekzadeh, R., & Mahmoodi, E. (2017). A review of the lesson plan design in Iran's medical education; necessities and challenges. *Clinical Excellence*, *7*(1), 64-76.
3. Andrew Jay, E., Starkman, S.J., Pawlina, W., & Lachman, N. (2013). Developing medical students as teachers: An anatomy-based student-as-teacher program with emphasis on core teaching competencies. *Anatomical sciences education*, *6*(6), 385-392.
4. Arabshahi, S.S., Karimi, H., & Ghaderi, A. (2003). The Effect of educational workshops on appropriate design of lesson plan & application of different levels of cognitive domain in faculty staff of (Shaheed Sadooghi's) Yazd University of medical sciences. In 2000-2001: an Iranian experience. *Journal of medical education*, *4*(1).
5. Aydin, H. (2014). A comparative study between the United States and Turkey on teachers' lesson planning effort. *Revista de Cercetare şi Intervenţie Socială*, (46), 99-117.
6. Bazrafkan, L. & Shokpour, N. (2005). Academic staff's viewpoints on the implementation of lesson plans. *Journal of medical education*, *8*(1), 27-31. Persian.
7. Blatt, B., & Greenberg, L. (2007). A multi-level assessment of a program to teach medical students to teach. *Advances in health sciences education*, *12*, 7-18.
8. Breckwoldt, J., Svensson, J., Lingemann, C., & Gruber, H. (2014). Does clinical teacher training always improve teaching effectiveness as opposed to no teacher training? A randomized controlled study. *BMC medical education*, *14*, 1-8.
9. Blomeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed € as a continuum. *Zeitschrift fur Psychologie*, *223*(1), 3–13.
10. Borich, G.D. (2007). *Effective Teaching Methods, Unit and Lesson Planning*, sixth edition, Pearson, Merrill Prentice Hall, Ohio.

11. Delgoshaei, B., Sadeghifar, J., Raadabadi, M., Peyman, H., & Mirzaei, A. (2012). Content analysis of the lesson plans developed by the faculty of Ilam University of Medical Sciences in 2009. *Iranian journal of medical education*, *12*(1), 1-9.
12. Erlich, D.R., & Shaughnessy, A.F. (2014). Student–teacher education program (STEP) by step: transforming medical students into competent, confident teachers. *Medical teacher*, *36*(4), 322-332.
13. Evans, D.J., & Cuffe, T. (2009). Near-peer teaching in anatomy: An approach for deeper learning. *Anatomical sciences education*, *2*(5), 227-233.
14. Farrell, T.S.C. (2002). Lesson planning. In: Jack C. Richards & Willy A. Renandya, eds. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice.* Cambridge *et al*.: Cambridge University Press, 30-39.
15. Fastré, G.M., van der Klink, M.R., Sluijsmans, D., & van Merriënboer, J.J. (2012). Drawing students' attention to relevant assessment criteria: Effects on self-assessment skills and performance. *Journal of Vocational Education & Training*, *64*(2), 185-198.
16. Fattahi, Z., Jalili, Z., Mohamadalizadeh, S., & Adhami, A. (2009). Knowledge and attitude of faculty members of Kerman University of Medical Science about lesson planning. *Journal of Medical Education*, *13*(3).
17. Freiberg, H.J. (2002). Essential skills for new teachers. *Educational leadership*, *59*(6), 56-60).
18. Frohna, J.G., Gruppen, L.D., Fliegel, J.E., & Mangrulkar, R.S. (2006). Development of an evaluation of medical student competence in evidence-based medicine using a computer-based OSCE station. *Teaching and learning in medicine*, *18*(3), 267-272.
19. Frudden, S.J. (1984). Lesson plans can make a difference in evaluating teachers. *Education*, *104*(4).
20. Gafoor, K.A., & Umer Farooque, T.K. (2010). Ways to Improve Lesson Planning: A Student Teacher Perspective. *Online Submission*. Retrieved on https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED517056.pdf.
21. Godfrey, J., Dennick, R., Welsh, C. 2004. Training the trainers: do teaching courses develop teaching skills? *Med Educ 38*(8), 844–847.
22. Ghazi, S., & Ebrahimzadeh, F. (2018). Evaluation of the quality of lesson plans provided by faculty members of Lorestan University of Medical Sciences in the academic year 2015-2016. *Yafteh*, *20*(3).
23. Goldston, M.J., Day, J.B., Sundberg, C., & Dantzler, J. (2010). Psychometric analysis of a 5E learning cycle lesson plan assessment instrument. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *8*, 633-648.
24. Gustafson, K.L. (1993). Instructional design fundamentals: Clouds on the horizon. *Educational Technology*, *33*(2), 27-32.
25. Hasançebi, F., Yüksel, B.T., & Mesci, G. (2022). A rating scale development study for the evaluation of lesson plans and teaching practices on argumentation-based inquiry. *International Journal of Assessment Tools in Education*, *9*(4), 964-997.

26. Haynes, A. (2010). *The complete guide to lesson planning and preparation.* New York: Continuum International Publishing Group.
27. Hill, A.G., Srinivasa, S., Hawken, S.J., Barrow, M., Farrell, S.E., Hattie, J., & Yu, T.C. (2012). Impact of a resident-as-teacher workshop on teaching behavior of interns and learning outcomes of medical students. *Journal of Graduate Medical Education*, *4*(1), 34-41.
28. Jacobs, C.L., Martin, S.N., & Otieno, T.C. (2008). A science lesson plan analysis instrument for formative and summative program evaluation of a teacher education program. *Science education*, *92*(6), 1096-1126.
29. James, A.B. (2020). A Noteworthy Next Class: Making Learning Objectives Work for You. *Communications in Information Literacy, 14*(2), 378–388.
30. John, P.D. (2006). "Lesson Planning and the Teacher: Re-thinking the Dominant Model." *Journal of Curriculum Studies 38*(4), 483–498. doi:10.1080/00220270500363620.
31. Kilpatrick, J., Swarfford, J., & Findell, B. (Eds.). (2001*). Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington D.C.: National Academy Press.
32. König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C., Fladung, I., & Glutsch, N. (2020). Planning competence of Pre-Service German Language Teachers (PlanvoLL-D): Conceptualization, measurement, and validation. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, H. A. Pant, M. Toepper, & C. Lautenbach (Eds.), *Student learning in German higher education. Innovative measurement approaches and research results* (pp. 53–74). Springer.
33. Liyanage, I. & Bartlett, B.J. (2010). From autopsy to biopsy: A metacognitive view of lesson planning and teacher trainees in ELT. *Teaching and Teacher Education, 26*.
34. Milkova, S. (2012). Strategies for Effective Lesson Planning. *Center for Research on Learning and Teaching*, 1(1). pp. 1-29.
35. Ndihokubwayo, K., Byukusenge, C., Byusa, E., Habiyaremye, H.T., Mbonyiryivuze, A., & Mukagihana, J. (2022). Lesson plan analysis protocol (LPAP): A useful tool for researchers and educational evaluators. *Heliyon*, *8*(1).
36. Nikbakhsh, N., Amri, P., Mohammadi Kenari, H., & Razzaghi, F. (2010). Evaluation of lesson plans of faculty members of medical and dental schools of Babol University of Medical Sciences. *Journal of Babol University of Medical Sciences*, *12*(5), 14-18.
37. Othmane, M. (2015). *The Role of Lesson Planning in Improving Effective Classroom Management*. A Dissertation Submitted for Master Degree in Language Sciences at University of Biskra, Biskra Algeria.
38. Rao, K., & Meo, G. (2016). Using universal design for learning to design standards-based lessons. *Sage Open*, *6*(4), 2158244016680688.
39. Rusznyak, L., & Walton, E. (2011). Lesson planning guidelines for student teachers: A scaffold for the development of pedagogical content knowledge. *Education as change*, *15*(2), 271-285.

40. Ruys, I., Keer, H. V., & Aelterman, A. (2012). Examining pre-service teacher competence in lesson planning about collaborative learning. *Journal of Curriculum Studies*, *44*(3), 349-379.
41. Saberian, M., Haji Aghajani, S., Ghorbani, R., & Malek, M. (2003). Instructors' point of view about lesson planning, Semnan Medical University, 2002. *Journal of Babol University of Medical Sciences*, *5*(5), 33-36.
42. Sadeghi, A. (2016). Assessment of the Educational Content of Lesson Plans by Faculty Members in North Khorasan University of Medical Sciences. *Educational Development of Judishapur*, *7*(2), 180-186.
43. Savage, J. (2014). *Lesson planning: key concepts and skills for teachers*. United States of America: Routledge (Taylor and Francis group).
44. Sehweil, M., Mahmoud, S., & Jeidi, M. (2022). The importance of the lesson plan elements in education and teachers' practices of them. In *Radical Solutions in Palestinian Higher Education: Research from An-Najah National University* (pp. 87-99). Singapore: Springer Singapore.
45. Sharifirad, G., Kamran, A., Azizi, N., Tayebani, M., & Daneshpazhouh, F. (2013). *Using the ASSURE Model to study the knowledge and attitudes of Isfahan Medical University Faculty Members about the Lesson Plan*.
46. Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M., & Prideaux, D. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Medical teacher*, *28*(6), 497-526.
47. Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L.&Dolmans, D. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical teacher*, *38*(8), 769-786.
48. Strietholt, R., & Terhart, E. (2009). Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der zweiten Phase der Lehrerbildung. *Zeitschrift fur Padagogik*, *55*(4), 622–645.
49. Süral, S. (2019). An Examination of Pre-Service Teachers' Competencies in Lesson Planning. *Journal of Education and Training Studies*, *7*(3), 1-13.
50. Tummons, J. (2010). The assessment of lesson plans in teacher education: A case study in assessment validity and reliability. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *35*(7), 847-857.
51. Womack, S.T., Hannah, S.L., & Bell, C.D. (2012). Factor analysis of intern effectiveness. Administrative Issues *Journal: Education, Practice & Research, 2*, 147–157. doi:10.5929/2011.2.1.5
52. Wood, T. (2009). *Planning lessons and courses*. New York: Cambridge University Press.
53. Yildirim, A. (2003). Instructional Planning in a Centralized School System: Lessons of a Study among Primary School Teachers in Turkey. *International Review of Education*, *49*(5), 525-543.

Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXIV, 2025, no 47, Issue 1

COLLABORATIVE LEARNING OR INDEPENDENT LEARNING PREFERENCES IN ACADEMIC ENVIRONMENTS*

Ecaterina Sarah FRĂSINEANU[1]

Abstract

Our research on the preferences for collaborative or independent academic learning has helped us identify the complexity of the factors and reasons that lead to such choices. Learners combine the two modalities, in terms of their advantages and disadvantages, and although, declaratively, they are open to collaborative learning, in practice, they are more into independent learning. The responses collected indicated the need for the teachers to be, in turn, the promoters of collaborative learning, through practice and encouragement, both in the face-to-face and online learning systems. For pedagogical reasons, we considered that for the 122 undergraduate and graduate students preparing to be teachers, included in our sample, the investigative methods such as the questionnaire-based survey and the focus group are non-invasive methods, through which we were able to outline a profile dominated, in most cases, by independent learning or the combined variant, which alternates situations of independence and collaborative cases. Our findings highlighted that preferences are determined by a series of contextual factors: the possibilities of attentional concentration, the access to resources, the personal rhythms, the pursuit of efficiency, personality types, the learning planning skills, the need for evaluative feedback, the conceptions about the development of the creative process, the degree of social trust, the way of public expression, the teachers' practices.

Key words: *Collaborative learning, Independent learning, Preferences, Students, Factors.*

1. Introduction

The need for learning, in general, for academic, specialized learning is always growing in a society in continuous development. We agree that "we do not learn to learn, we learn to build, to give value to our skills and options and to create on all levels that are accessible to us" (Jurcău and Niculescu, 2002, p. 47).

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1]Associate Professor, PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: ecaterina.frasineanu@edu.ucv.ro, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-3404-5939

Collaboration involves an active commitment of people in a collective process, which aims to achieve a common goal (Johnson, Johnson, Smith, 2014), and "The current educational guidelines, such as the constructivist model of instruction or interactive pedagogy, increasingly bring into question the importance of approaching some strategies with the purpose of including collaborative learning into the current school practice at all levels of education, from preschool to university" (Catalano, 2019, p. 9).

Students can interact in pairs, small groups, or larger groups in order to develop the knowledge, skills, and attitudes needed in their academic and future professional environments. Collaboration refers to the first stage of engagement in a joint work activity, while cooperation signifies a higher level of collaboration, through clearly directed efforts to harmonize participants and provide support, striving to optimize the individual and collective learning outcomes (Slavin, 2014).

The independent learning of students can be achieved in the academic environment, but most often, at home, in libraries or other informal settings. Individual study does not exclude the guidance of students regarding the partitioning/ establishment of tasks, the identification of resources, the choice/ application of some methods, study techniques, motivational support and the accomplishment of self-assessment. According to Negovan (2004), individual study is the form of academic learning that is maximally self-directed. In individual study, students aim to achieve a certain standard, independently of the efforts of their peers.

The need to know the preferences that students have in learning is argued by the following benefits: better results are obtained and there is more academic satisfaction; time management is improved; self-knowledge is achieved or diversity in academic instruction is understood; didactic relationships are developed; the level of autonomy, self-regulation, as well as the capacity for cooperation increases; learning is optimized or made more efficient.

2. Literature review

2.1. Research evidence supporting the need for collaborative learning

The students who are collaborative or cooperative learners prefer group activities and teamwork. They want to share their knowledge and experiences with their peers and are oriented towards activities that require interaction and socialization with the others.

Collaboration is "working with someone else for a specific purpose" (Scottish Universities Research Policy Consortium, 1999, p. 7, *apud* Smith and Katz, 2000, p. 11), and organizing in a group, team or collaborative manner offers the opportunity to develop interpersonal relationships by assuming roles and tasks that are shared. As previously shown, there is a differentiation in the meaning given to the two processes: collaboration refers to the first stage, of involvement in a common activity, while cooperation is the second stage, in which efforts are convergent. For the efforts to be well synchronized and coordinated, leaders and team spirit are needed.

According to a study conducted by Hara *et al.*, in 2003, the factors that have an impact on collaboration between people in the scientific field are: compatibility;

connections at work; incentives and the socio-technical infrastructure that allows them to communicate remotely. The aforementioned authors specified that, in some cases, these factors facilitate collaboration; in others, they represent barriers. Therefore, we can deduce that choices are structured according to: the concrete requirements of the context in which that person finds itself, the preferences for independent or social activity, but also the experience of past collaboration. These factors are represented in the following figure.

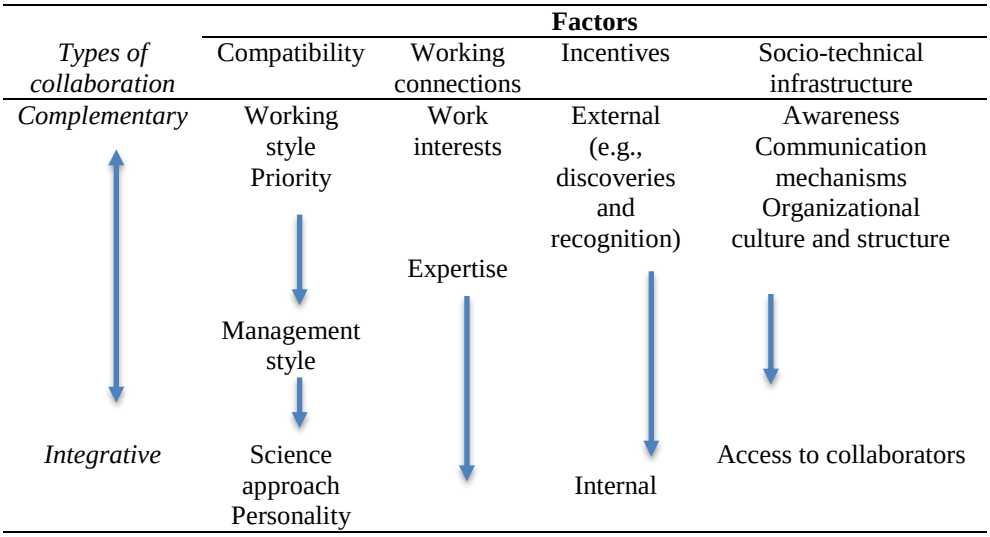


Figure 1. Factors influencing different types of collaboration (after Hara *et al.*, 2003, p. 959)

More than what groups can achieve, teams have the merit of supplementing in collaboration, the state of cohesion and the persistence over time of relationships/ efforts, depending on the style of working/learning, on interests, on the existing expertise, motivation, awareness of each member and the organizational dimension.

The communication strategies and deontology of the activity in a team promote: personal and professional competence; moral integrity; organizational culture; forms of respect for learning, work and values, for oneself and for other people; creativity, initiative; harmonization of the individual interests with the collective ones; openness to social life; alignment with the international trends and good practices.

According to Catalano (2019), experimentation with computer-supported collaborative learning validated the increase in the students' abilities to be part of a work team, in their results at the intellectual, social, and affective levels. For the online learning and collaboration, instructional activities, the creation and preparation of documents and professional presentations in collaboration, file sharing, analysis and the research of the learning topics are effective (Croitor-Chiriac, 2020).

In the online environment, a comparison of the collaborative learning with the individual one established that, among the factors of academic success, motivation, and satisfaction, only motivation was higher when learning was done collaboratively (Ozkara, Cakir, 2020).

We add the fact that the manner of learning collaboratively depends very much on the teachers who promote it or not. For example, by using the self-questionnaire items proposed by the Centre for the Study of Learning and Performance at Concordia University in Montreal, Quebec, Canada (1998), the teachers can identify and become aware of the extent to which they themselves are willing to encourage collaborative learning. According to Fernandez-Rio *et al*. (2017), an easy tool that was used for the questionnaire used scaling on components: promotional interaction, positive interdependence, individual responsibility, group processing and interpersonal skills.

2.2. Research evidence supporting the need for independent learning

Apple, Morgan and Hintze (2013) showed that the opportunity to learn how to learn allows students to practice their writing, critical thinking, and revision skills, which helps with their personal development, especially when web-based tools are also used. The contextual factors or variables are multiple: age, ethnic and economic background, learning purpose, existing motivation, institutional environment, specialized content, number of people, and even the type of interaction with the trainer.

In 2022, Jain and Utschig presented the research results in which the control group that did not benefit from collaborative learning activities, but learned in a traditional, independent way, recorded higher academic performance than the experimental group. The negative behaviors observed were: the absenteeism of the participants; student reluctance, expectation of an additional reward for participation; personal conflicts; the tendency of the participants to seek help from their colleagues and to avoid the negative evaluation of the others, so that the authors concluded that within a group activity it is very important to "ensure the individual responsibility of the participants, to distribute tasks in order to achieve common goals" (Jain, Utschig, 2022, p. 7).

Zaka, Fox and Docherty (2019) analyzed the students' perspectives on the effectiveness of collaborative learning, in the context of using the flipped classroom, which is increasingly present in higher education. The results reported by the aforementioned authors indicated that independent and collaborative learning can coexist, and it is important for the students to identify their styles. They also noted that for the students who accept the challenges of the flipped classroom, managing their own learning was not an easy task.

The identification of the advantages and disadvantages, the contextuality of the effects of each type of learning has led to the acceptance of both, in the synergistic learning model (Singh, Kaur and Kaur, 2023). This proposes an approach that combines the strengths of independent and collaborative learning, to create a complete and impactful learning experience (Figure 2).

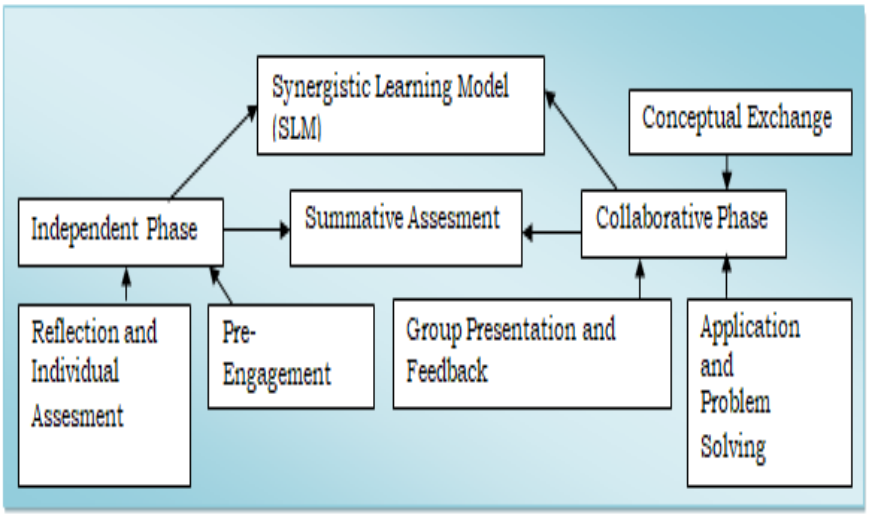


Figure 2. Proposed Synergistic Learning Model (Singh, Kaur and Kaur, 2023, p. 4)

When we look at collaborative learning, a special category is that of the competitive students, who, although prefer group activities, feel motivated by the competition factor with others, to demonstrate certain performances. We believe that, only if the main motivation is that of self-improvement, not that of winning, in relation to others, then the style is one with beneficial effects.

Preferences for autonomy belong to the students who are passionate about learning, who study alone, have independent, critical thinking. They have self-confidence and are able to organize themselves, to structure their own material, to apply self-regulation (Zimmerman, 2002), in order to have successful results.

3. Methodology

3.1. Organization and conduct of research

The sample consisted of 122 students studying Psycho-pedagogy, from specializations in the fields of Philology, Social-human Sciences, Exact Sciences, at the University of Craiova. It included undergraduate students in the first, second, and third years and master's students in the first and second years with variable ages between 20 and 58 years, their choice being structured so that the quantitative distribution is balanced for each year of study (Bachelor's degree: year I - 24 students, year II - 25, year III - 24; Master's degree: year I - 24, year II - 25). From the point of view of the gender variable, the sample also had an almost proportional structure, with 66 (54%) women and 56 (46%) men.

The subjects received questionnaires in Google Forms format and participated in two focus groups, between February and April 2025.

The aim of the research was to identify the individual preferences regarding collaborative or independent learning and to outline a picture of the dominant learning profile of the students in the sample of participants.

The advanced hypotheses were that in university education it is possible for the students to prefer an independent or combined type of learning, given the complexity of the factors/conditions that contextually influence academic learning.

In the data collection process, we started from the questions of whether there is a categorical preference for one of the independent or collaborative learning modalities and what are the advantages and disadvantages associated with this choice?

3.2. Results and discussion

Following the application of the questionnaire-based survey, we present in parallel the results of processing the responses of the students and master's students. The students received an instruction specifying that they should first analyze the content of each pair of items, in order to formulate the verdict that suits them most often.

Item 1 was *I like learning with others, even if it is sometimes noisy.*

Item 2 was *I like studying alone, without distractions.*

Quantitatively, the responses are summarized in Table 1.

Table 1. Preferences according to the attentional aspect

1. Preference for collaborative learning, even if it is noisy				2. Preference for independent learning, to avoid distractions			
Response	Percent	Response	Percent	Response	Percent	Response	Percent
Yes	36.1%	No	63.9%	Yes	88.15%	No	11.9%

Table 1 shows that the subjects expressed their preference for independent learning, because this way they can achieve attentional focus.

Item 3 was *I prefer to discuss ideas and applications with my college colleagues or acquaintances, before using the learning materials provided by teachers.* Item 4 was *In academic learning I like searching for information on my own, using online resources, which I understand by myself, without depending on others.* Table 2 presents the recorded choices.

Table 2. Preferences by information resource

3. Preference for collaborative learning, by accessing human resources				4. Preference for independent learning, by accessing existing or online material resources			
Response	Percent	Response	Percent	Response	Percent	Response	Percent
Yes	49.2%	No	50.8%	Yes	75.4%	No	24.6%

Regarding the information resources, those who learn in an academic environment prefer independence, because material or online resources are quickly accessible, anytime.

Item 5 was *I believe that learning is more efficient, in terms of human resources, when it is carried out in a collaborative environment,* and Item 6 was

formulated as follows: *I believe that learning is more efficient, in terms of time resources, when it is carried out independently* (See Table 3).

Table 3. Preferences according to perceived efficiency

5. Preference for collaborative learning, for summoning human resources				6. Preference for independent learning, for efficient use of time			
Response	Percent	Response	Percent	Response	Percent	Response	Percent
Yes	82%	No	18 %	Yes	72.1%	No	27.9 %

The options lean towards collaborative learning, given the greater importance given to the human resources rather than to the use of time resources.

Item 7 was *In my interactions with other students I manage to adapt my own learning pace to that of others*. Correspondingly, item 8 was *I like to set my own learning pace.* For both items, the response percentages are found in Table 4.

Table 4. Preferences according to learning pace

7. Preference for collaborative learning, because they adapt their learning paces				8. Preference for independent learning, because they maintain their own learning pace			
Response	Percent	Response	Percent	Response	Percent	Response	Percent
Yes	50.8%	No	49.2%	Yes	93.4%	No	6.5%

It is clear that independent learning is preferred by learners, as they set their own pace of learning.

Item 9 was *I feel motivated to learn when I collaborate with other people, due to the supportive climate,* while Item 10 was *I feel motivated to learn alone, because I have the freedom to choose what, when, where and how to learn*.

Table 5 illustrates the allocation of the received responses.

Table 5. Preferences from the perspective of the motivational aspect

9. Preference for collaborative learning, for extrinsic motivation				10. Preference for independent learning, through self-motivation			
Response	Percent	Response	Percent	Response	Percent	Response	Percent
Yes	62.3 %	No	37.7 %	Yes	90.2 %	No	9.8 %

We were also able to find that independent learning is preferred, because, from a motivational point of view, young people and adults are at the stage where they learn predominantly for intrinsic reasons, through self-motivation.

Item 11 set for assessement the situation *I like sharing my experience with my colleagues and helping them in the learning process.* Item 12 referred to the situation *I like reflecting on what I have learned, before discussing with others.*

The assessment of these situations is evidenced in Table 6.

Table 6. Preference according to the extraversion-introversion component of personality

11. Preference for collaborative learning, to share and help				12. Preference for independent learning,			
Response	Percent	Response	Percent	Response	Percent	Response	Percent
Yes	83.6 %	No	16.4 %	Yes	90.2 %	No	9.8 %

Item 13 was constructed as follows: *When studying for exams, I like being helped by other colleagues to clarify my learning objectives*, and item 14 was constructed as *When studying for exams, I like setting my learning objectives alone.*

The percentage of responses is shown in Table 7.

Table 7. Preferences in relation to learning planning

13. Preference for collaborative learning, for joint clarification of learning objectives				14. Preference for independent learning, for autonomy in setting objectives			
Response	Percent	Response	Percent	Response	Percent	Response	Percent
Yes	50.8 %	No	49.2 %	Yes	75.4 %	No	24.6 %

Item 15 was *I often exchange ideas with my colleagues to better understand the study material and I find their feedback valuable for my performance.* Item 16 was *I am more internalized and prefer to learn by trial and error or even from my own mistakes. I am confident that I can answer the questions/ learning tasks without the help of others.* For both, see Table 8.

Table 8. Preferences according to the need for evaluative feedback

15. Preference for collaborative learning, to receive evaluative feedback				16. Preference for independent learning, for self-checking			
Response	Percent	Response	Percent	Response	Percent	Response	Percent
Yes	67.2 %	No	32.8%	Yes	57.4 %	No	42.6 %

The respondents prefer collaborative learning, because the feedback is immediate, safe, and they are sociable, open to social interactions.

Item 17 submitted for analysis the fact that *Even though there is not always equity, for creative results, I prefer to participate in group projects rather than to work individually.* Item 18 proposed for analysis the fact that *Even though creativity is better in a group, because of inequity, I prefer to develop individual projects rather than to work in a group.* For items 17, 18, see Table 9.

Table 9. Preferences from the perspective of the conception of its contribution to the creative process

17. Preference for collaborative learning, for its contribution to the creative process				18. Preference for independent learning, for its contribution to equity			
Response	Percent	Response	Percent	Response	Percent	Response	Percent
Yes	39.3%	No	60.7%	Yes	50.8%	No	49.2%

This pair of items was a verification of the most important disadvantage of collaborative learning, which students claim, inequity, placing in the background the advantage of the exchange of creative ideas. They preferred independent learning because they believe that, in projects, they manage to manifest their creativity alone.

Item 19 was made up of the statement *In higher education I have the opportunity to learn from the experience of my colleagues.* Item 20 was made up of the statement *I often intervene to organize my notes and study materials, differently than in the version provided by the teachers.* Also, see Table 10.

Table 10. Preferences according to social trust

19. Preference for collaborative learning, through exchange and social trust				20. Preference for independent learning, through the habit of relying on personal effort			
Response	Percent	Response	Percent	Response	Percent	Response	Percent
Yes	82 %	No	18 %	Yes	63.9 %	No	36.1 %

Faced with such a choice, although they are used to restructuring their study materials and mobilizing their efforts, the participants stated that they prefer collaborative learning, because other colleagues and, even more so, teachers, are a support for them, in whom they invest trust.

Item 21 was formulated as *In courses and seminars, I feel comfortable expressing my opinions orally, in group discussions.* Item 22 was formulated as *In courses and seminars, I feel comfortable expressing my ideas alone, in writing.* The results are summarized in Table 11.

Table 11. Preferences in relation to the oral-written way of expression

21. Preference for collaborative learning, for the possibility of oral expression				22. Preference for independent learning, for the possibility of written expression			
Response	Percent	Response	Percent	Response	Percent	Response	Percent
Yes	61%	No	31 %	Yes	68.3 %	No	31.7 %

Interestingly, students feel comfortable to a similar extent in expressing their ideas both orally and in writing. However, their preference is greater for written expression, which can be explained, in our opinion, depending on the styles requested by the teachers, especially at the evaluative level.

Finally, Item 23 was *Teachers who encourage cooperative learning do well.* Item 24 was *Teachers who encourage independent learning do well.* The answers provided are transposed in Table 12.

Table 12. Preferences regarding interactions with the teachers

23. Preference for collaborative learning, through teachers				24. Preference for independent learning, through teachers			
Response	Percent	Response	Percent	Response	Percent	Response	Percent
Yes	95.1%	No	4.9%	Yes	78.7%	No	21.3%

Both types of learning should be encouraged, the preference for collaborative learning, mediated by teachers is clearly predominant, the explanation of this choice being linked precisely to the need for teachers to contribute to the conditions for the application of collaboration.

The topics discussed in the two focus groups were placed in training situations in which the students were asked to express their opinion about their actual experiences regarding the advantages and disadvantages of collaborative learning; the advantages and disadvantages of independent learning.

Using this qualitative data collection method, we found out how students think, what kind of preferences they have, what practices and opportunities they have, what kind of contexts condition them. Their more detailed answers clarified information about the topics discussed, as well as about how they proceed in the academic environment.

An advantage of independent learning is related to its effectiveness. The main disadvantage of collaborative learning is inefficiency, their perception being that they waste resources, such as their effort or time. Students have become accustomed to learning independently as a result of the transition from pre-university to university education, but especially through the facilities of New Information and Communication Technologies. Independent learning has the advantage of demonstrating autonomy, collaborative learning is disadvantageous from the point of view of equity. The disadvantage of independent learning is that students can make mistakes, the advantage of collaborative learning is that a supportive climate is created. Participants showed that during collaborative learning they encounter great difficulties in synchronization, action compatibility with others. The strengths of collaborative learning are represented by the constructive, innovative nature of solutions, through sustained interactions, feedback, complementarity. A final mentioned advantage was that of independent learning, allowing for reconsideration of ideas, subsequent improvements to collective work, through the application of reflection. In isolated cases, the students stated that the teachers' encouragement of competitive learning prepares the student for real life. But, as there can be seen from the percentages of items 23 and 24, the assessments are favorable for teachers who encourage collaborative learning.

At the end of the focus groups, the explanation of each student's choice of particular learning strategies or styles was provided by referring to both the variable context they were in and their individual peculiarities. In this regard, other research have also shown that, regarding learning strategies and styles, there are significant differences depending on the years of study and intraindividual differences (Roman, 2011).

4. Limits

The subjects included in the sample confirmed their options by answering questions that required a specification of their preferences most of the time, in a frequent manner. However, consulting a small number of participants makes the types of behavior become variable, especially in the coming years, as they will be replaced by another type of generation, with another learning culture. We consider

it necessary that the results of the present research be complemented with the results of other research, which will analyze the impact of age, of the stage the students are in, longitudinally. Also, the answers of a relatively small sample cannot be generalized to other academic contexts.

5. Conclusions

Since the students' preferences determine their attitudes and behaviors, they should be taken into account in the organization of teaching. The results indicate that preferences for independent learning (in the ratio of 8 choices out of 12 choices or 66.6% of the cases) or for the combined type (both independent and collaborative) arise as a result of some experiences and can be influenced by the knowledge of the psycho-pedagogical trends, which the students are familiar with and which they can appreciate metacognitively. Adopting strategies for knowing and encouraging collaborative work involves relating to students, appreciating their environments and their previous and current life experiences. As demonstrated before (Hattie, Timperley, 2007), providing feedback is a condition for effectively supporting quality learning. The idea that the use of different learning methods and environments can modify the students' preferences remains open for the future.

REFERENCES

1. Apple, D., Morgan, J., & Hintze, D. (2013). *Learning to Learn: Becoming a Self-Grower*. Pacific Crest.
2. Catalano, C.M. (2019). *Blogul – spațiu virtual de învățare academică de tip colaborativ, sprijinită de calculator*. Cluj-Napoca: U. T. Press Publishing House. Retrieved at: http://www.editura.ubbcluj.ro/bd/ebooks/pdf/2414.pdf, [online, 10.01.2025].
3. Croitor-Chiriac, T. (2020). Instrumente de colaborare online în educație. *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului,* 559-566. Retrieved at: http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2214, [online, 12.01.2025].
4. Fernandez-Rio, J., Cecchini, J.A., Méndez-Giménez, A., Méndez-Alonso, D., & Prieto, J.A. (2017). Design and validation of a questionnaire to assess cooperative learning in educational contexts. *Anales de psicología*, *33*(3), 680-688. https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.251321
5. Hara, N., Solomon, P., Kim, S.L., & Sonnenwald, D.H. (2003). An Emerging View of Scientific Collaboration: Scientists' Perspectives on Collaboration and Factors that Impact Collaboration. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. 54. 10.1002/asi.10291.
6. Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487
7. Jain, C., Utschig, T. (2022). *Assessment as a Tool to Test Outcomes of Collaborative vs. Individual Learning*, 1-8. Retrieved at: https://www.researchgate.net/publication/362188077_A_Comparartive_Assessment_of_Collaborative_vs_Individual_Learning, [online, 20.02.2025].

8. Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K.A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, *25*(3&4). Retrieved at: http://static.pseupdate.mior.ca.s3.amazonaws.com/media/links/Cooperative_learn_validated_theory.pdf, [online, 10.05.2025].
9. Jurcău, N., Niculescu, R.M. (2002). *Psihologie școlară.* Cluj-Napoca: U. T. Press Publishing House.
10. Negovan, V. (2004). *Autonomia în învăţarea academică–fundamente şi resurse*. Bucharest: Curtea Veche Publishing House.
11. Ozkara, B.O., Cakir, H. (2020). Comparison of Collaborative and Individual Learning in Online Learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *19*(4), 66-74. Retrieved at: https://www.researchgate.net/publication/357394510_Comparison_of_Collaborative_and_Individual_Learning_in_Online_Learning, [online, 10.05.2025].
12. Roman, D. (2011). *Stiluri de învățare la studenți.* Oradea: University of Oradea Publishing House.
13. Singh, S., Kaur, B., & Kaur, K. (2023). Integration of independent and collaborative learning in educational settings. *International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR)*, *5*. Retrieved at: https://www.researchgate.net/publication/378527659_Integration_of_Independent_and_Collaborative_Learning_in_Educational_Settings, [online, 10.05.2025].
14. Slavin, R.E. (2014). *Cooperative Learning and Achievement: Theory and Research*. Handbook of Child Psychology.
15. Smith, D. Katz, J.S. (2000). *Collaborative Approaches to Research*. Retrieved at: https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=b40f344a4df10c836286b4978c1bbebc6f81442f, [online, 12.03.2025].
16. Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, *41*(2), 64-70. DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2
17. ***Centre for the Study of Learning and Performance. (1998). *Cooperative Learning Implementation Questionnaire.* Retrieved at: https://www.concordia.ca/content/dam/artsci/research/cslp/docs/cliq.pdf, [online, 20.02.2025].

PROFESSIONAL COMPETENCES FOR THE INNOVATION OF EDUCATION IN THE 21ST CENTURY FROM THE PERSPECTIVE OF PEDAGOGICAL ACTION RESEARCH*

Maia BOROZAN[1], Tatiana BUSHNAQ[2]

Abstract

This article explores contemporary theoretical interpretations of pedagogical action research competences among educators in the context of scientific concerns regarding the promotion of an innovation culture in higher education, driven by innovative approaches in education policy documents such as the growing labor market demand for research, innovation, and entrepreneurial competences, the increasing focus on developing the innovative potential of university teachers to cultivate research and entrepreneurial skills among students, and the shift in higher education institutions from traditional education models to innovative scientific education models, emphasizing the need to clarify key competences essential for innovation-driven processes in educational settings. Research and innovation competences are positioned as foundational premises for the sustainable implementation of innovative practices in higher education. The promotion of an innovation culture is examined within the framework of processes designed to leverage innovation policies in both higher and general education, aiming to strengthen innovative potential, facilitate the transfer of innovation, and enhance teachers' competitiveness in the labor market.

Key words*: Pedagogical action research (PedAR), Research competences, Innovative competences, Higher education, Innovation culture*.

1. Introduction

In the 21st century, education increasingly focuses on developing essential research and innovation competences that ensure preparedness for life in a complex

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1]Full Professor, Doctor Habilitatus, Head of Pedagogical Research and Innovations Laboratory, Ion Creanga State Pedagogical University of Chisinau, Republic of Moldova, e-mail address: mayacojocari@yahoo.com, corresponding author, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2704-0304

[2]Associate Professor, PhD, Independent Researcher, Jordan, e-mail address: tatianabushnaq@gmail.com, ORCID ID: https://orcid.org/0009-0006-0345-3197

and interconnected world and foster prosperity in a rapidly changing global environment. Higher education plays a significant role in shaping the competences necessary for professionals to drive innovation. *Self-directed lifelong learning, productive collaboration, critical thinking,* and *digital literacy* are essential competences required for integration into contemporary educational and professional environments. The European Institute of Innovation and Technology (EIT), established in 2008, is an EU initiative aimed at increasing Europe's capacity to innovate, compete with foreign peers and so create jobs and wealth. It brings together the 3 key players in innovation – business, education and research – to form dynamic, multi-country partnerships, known as Knowledge and Innovation Communities (KICs), which develop innovative products and services, start new companies, and train a new generation of entrepreneurs (European Union, 2018).

In this context, several institutions across Europe have established centers dedicated to innovative teaching and learning, such as:

- *UNIC Centre for Teaching and Learning*: Part of the UNIC European University, this center promotes virtual international collaboration in university classrooms. It offers professional development programs, such as UNIC InterTeach, to inspire university teachers to design innovative teaching and learning settings (UNIC, n.d.).
- *Center for Innovative Teaching and Learning at ZHAW*: Located within the ZHAW School of Management and Law in Switzerland, this center focuses on developing and implementing innovative teaching methodologies. It provides support for BSc programs, continuing education, and research (ZHAW, n.d.).
- *4EU+ Virtual Centre for Innovative and Digital Teaching and Learning*: This virtual center offers pedagogical resources and examples of good practices in teaching and learning. It is part of the 4EU+ Alliance, which includes several European universities collaborating to enhance education through innovation and digitalization. The 4EU+ Alliance's Strategy 2025-2035 charts the course towards building *One Comprehensive Research-Intensive European University*, outlining ambitions and actions across education, research, innovation, and outreach (4EU+, n.d.).

In line with these initiatives, *the learner-centered approach*, as described by Tzenios (2022), aligns with the university's goals by prioritizing student engagement and autonomy, fostering a deeper and more self-directed learning experience. This model encourages students to take responsibility for their own learning, helping them develop critical problem-solving and thinking skills, while emphasizing reflective learning practices that enhance independence and contribute to both academic success and personal development (Tzenios, 2022). Complementing this approach, *research-based education*, as a student-centered form of active learning, engages students in inquiry-based activities where teachers serve as facilitators and mentors rather than traditional instructors, guiding them as early-career researchers to develop critical investigation skills, analyze evidence from diverse sources, make

informed decisions, evaluate the consequences of their actions, and effectively communicate complex ideas beyond academia (4EU+, n.d.).

2. Essential competences for the 21st century

In 21st-century pedagogy, ***collaboration*** is an essential competence that enables students to engage effectively with diverse perspectives, contribute to collective problem-solving, and work efficiently within teams across various domains. González-Pérez and Ramírez-Montoya (2022) underscore the importance of collaboration in preparing students for the modern labor market, particularly within the context of Education 4.0, described as an educational approach aligned with the Fourth Industrial Revolution, characterized by learner-centered models, the use of emerging technologies such as AI, big data, and IoT, collaborative and interdisciplinary work, and a focus on developing critical thinking, adaptability, and digital literacy to meet the demands of a digital and globalized labor market. The implementation of active learning strategies, such as project-based and problem-based learning, has been identified as an effective means of promoting collaboration. Poth (2023) further emphasizes the role of learner-centered teaching in nurturing collaboration and critical thinking, particularly through the integration of technology and interdisciplinary approaches, which enhance the holistic educational experience.

Critical thinking (CT) is universally recognized as a core competence in 21st-century pedagogy. Thornhill-Miller *et al*. (2023) emphasize the importance of CT in enabling students to assess the validity of information and make informed, reasoned decisions in both academic and practical contexts. Okolie *et al*. (2021) define CT as a cognitive process encompassing analysis, synthesis, and evaluation, skills that are essential for effective problem-solving, informed decision-making, and adaptability in an increasingly complex and unpredictable job market. The cultivation of critical thinking through targeted educational interventions is therefore fundamental for developing self-regulation, reflexivity, and adaptive thinking, all of which are indispensable for personal and professional success in contemporary society (Thornhill-Miller, 2023).

As an integral component of 21st-century pedagogy, ***digital competence*** is defined by Tzafilkou, Perifanou, and Economides (2022) as the ability to use digital technologies critically, creatively, and collaboratively. It encompasses a broad spectrum of knowledge, skills, and responsible behaviors that enable individuals to navigate diverse digital contexts, including education, work, and social participation. The increasing ubiquity of digital technologies, exacerbated by the COVID-19 pandemic, underscores the importance of digital competence in equipping students to participate effectively in an increasingly digital and interconnected world. Key facets of digital competence include the ability to engage in online learning, ensure data protection, and use social media responsibly, all of which are fundamental in today's technology-driven society (Tzafilko *et al*., 2022).

Another competence - ***self-directed lifelong learning*** is a continuous, autonomous process through which individuals take initiative in acquiring, refining, and applying knowledge and skills to adapt to evolving personal, professional, and

societal demands. Knowles (1975, as cited in Boyer *et al.*, 2017) describes self-directed learning as a process in which individuals take the initiative to identify their learning needs, set goals, select resources, choose and implement learning strategies, and evaluate the outcomes, a process that promotes autonomy and personal responsibility for learning. Bolhuis (2003) emphasizes the significance of self-directed learning as an important educational objective, which necessitates a process-oriented teaching approach grounded in a multidimensional theoretical framework. This framework integrates the social, emotional, and knowledge-building dimensions of learning. The author highlights the fundamental role of self-directed learning in fostering lifelong learning, linking it to key themes such as adaptation to change, empowerment, active participation, continuous engagement, and social and cultural awareness. Bolhuis further argues that self-directed learning equips individuals to respond effectively to the demands of an evolving society, assume ownership of their learning, engage in social discourse, pursue lifelong learning, and critically evaluate socio-political structures.

Currently, educators face significant challenges in adapting to 21st-century pedagogy, including resistance to change, resource constraints, communication gaps, and sustaining momentum (Voltage Control, n.d.). On their website, the Voltage Control group claims that to address these challenges, change management in education offers a strategic framework, focusing on leadership, stakeholder engagement, professional development, communication, and evaluation. Effective change management enhances educational outcomes, improves teacher morale and professional development, fosters student engagement and motivation, and strengthens school-community relations (Voltage Control, n.d.). Furthermore, educators must navigate the complexities of integrating technology, addressing diverse student demographics, adapting to evolving learning needs, and combating information overload. However, these challenges can be mitigated through innovation, inclusivity, and ongoing professional development (AULM, n.d.). In this context, the experiences of two principals, Schoeller and Starosky demonstrate how school changes can be successfully implemented by focusing on collaboration, professional learning communities, and community involvement. Their strategies, such as building trust, establishing a clear vision, and providing consistent support, proved essential for managing resistance and ensuring sustainable improvements in education, thereby highlighting the importance of skilled leadership and stakeholder engagement in facilitating meaningful change (Armstrong, 2011).

According to Kilag *et al.* (2024), innovation in education is essential for overcoming challenges in educational settings by encouraging a culture of creativity and collaboration. The authors emphasize that transformational leadership plays a key role in empowering teachers and stakeholders to embrace new educational ideas and approaches (Bass & Riggio, 2006; Fullan, 2002). Their research suggests that transformational leaders inspire risk-taking and cultivate supportive environments that encourage continuous improvement in teaching practices (Avolio & Bass, 2004; Coburn & Stein, 2011), thereby facilitating the successful implementation of educational innovations (Bass & Avolio, 1994; Fullan, 2018).

Figure 1 illustrates a conceptual framework proposed in this study, based on theoretical and applied research regarding essential pedagogical competences for the 21st century, including collaboration, critical thinking, digital competence, and self-directed lifelong learning. This hierarchy of competences demonstrates how their component skills can be developed through pedagogical action research, which involves reflective practice and the implementation of innovative teaching strategies. By engaging in action research, educators can identify effective approaches, adapt them to address emerging challenges, and foster continuous innovation in education.

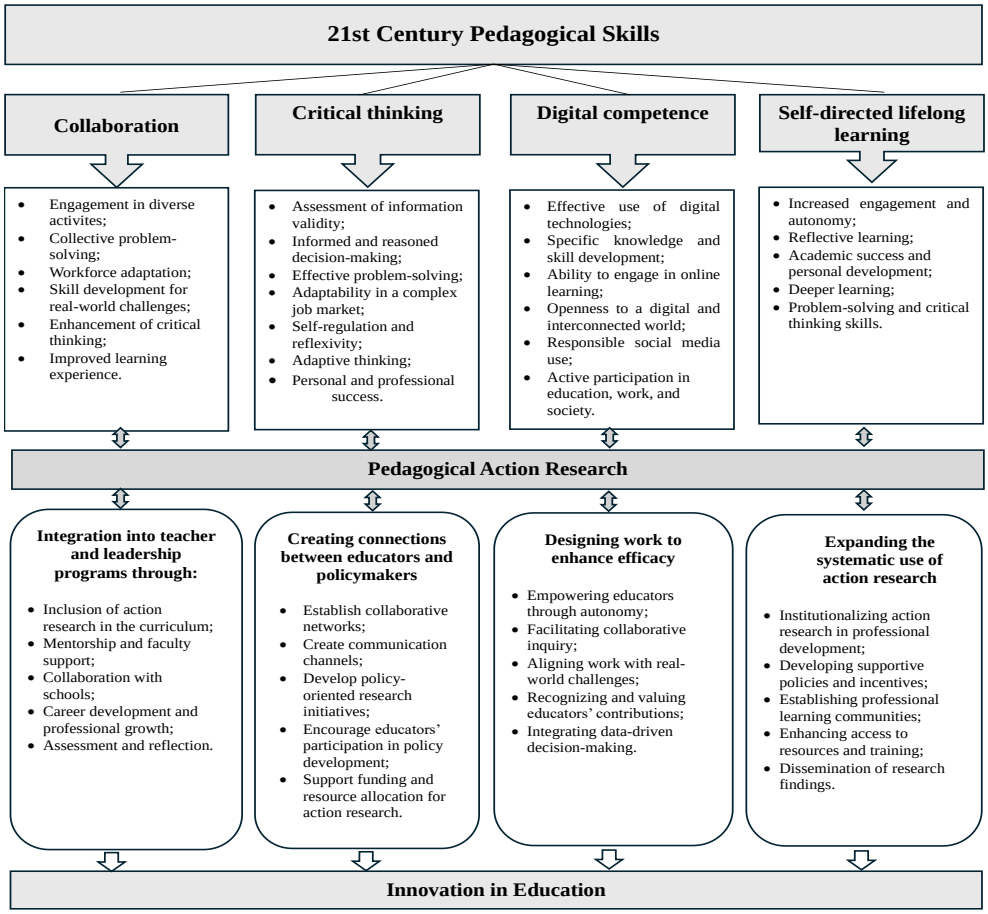


Figure 1. The development of professional competences for the innovation of education through pedagogical action research

The professional competence standards for teachers in general education are designed to enhance the European dimension in education, support the continuous professional development of teachers, align professional development with labor market demands and student-centered pedagogy, encourage lifelong learning, enhance individual accountability for career success, and promote transparency and

the recognition of competences and qualifications (MECC, 2018). The system of competence areas, standards, and indicators for Domain 1: Learning and Interpersonal Relations, Standard 1, specifies that the teacher understands students and how they learn and interact, creates motivational contexts for students' personal development, supports their moral and socio-emotional growth, and prevents and manages inappropriate behaviors and risk situations. In Domain 2: Curriculum and the Teaching Process, Standard 2, the system requires teachers to design and implement meaningful learning processes, plan student-centered activities, and create contexts for meaningful learning. Domain 3: Digital Technologies in Education, which is central to our investigative approach, highlights the importance of creating opportunities to extend learning through the relevant use of digital technologies (ProDidactica, n.d.). Through the implementation of these standards, the following objectives will be achieved: fostering performance-oriented education grounded in meritocracy; promoting inclusive education and the principles of child-friendly schools; establishing a safe and inclusive learning environment that facilitates effective communication; enhancing student engagement and the attractiveness of learning processes; cultivating civic activism; developing digital competences, including the creation and application of digital educational content; and strengthening social cohesion among educational stakeholders.

3. The culture of innovation in education through PedAR

Innovation culture, an integrative concept that encompasses values, practices, and environments supporting creativity, experimentation, and the implementation of new ideas, reflects the core principles and technologies of innovation, such as continuous improvement, adaptability, and the use of digital tools, pedagogical approaches, and organizational changes. It enables the systematic implementation of innovations in education through structured planning, execution, and evaluation, ensuring long-term sustainability and meaningful impact. The promotion of an innovation culture in education is closely aligned with Somekh's principles of pedagogical action research:

- *Action research integrates research and action in a series of flexible cycles involving, holistically rather than as separate steps*: the collection of data about the topic of investigation; analysis and interpretation of those data; the planning and introduction of action strategies to bring about positive changes; and evaluation of those changes through further data collection, analysis and interpretation and so forth to other flexible cycles until a decision is taken to intervene in this process in order to publish its outcomes to date.
- *Action research is conducted by a collaborative partnership of participants and researchers,* whose roles and relationships are sufficiently fluid to maximize mutual support and sufficiently differentiated to allow individuals to make appropriate contributions given existing constraints.
- *Action research* involves the development of knowledge and understanding of a unique kind. The focus on change and development in a natural (as

opposed to contrived) social situation, such as a workplace, and the involvement of participant–researchers who are 'insiders' to that situation gives access to kinds of knowledge and understanding that are not accessible to traditional researchers coming from outside.

- *Action research involves exploratory engagement* with a wide range of existing knowledge drawn from psychology, philosophy, sociology and other fields of social science, to test its explanatory power and practical usefulness.
- *Action research engenders powerful learning* for participants through combining research with reflection on practice (Somekh, 2006, pp. 6–8).

The innovation process unfolds in several stages, starting with the generation of new ideas, insights, or observations, often driven by research activities. This is followed by a development phase, which leads to the continuous implementation of the innovation (see Fig. 2).

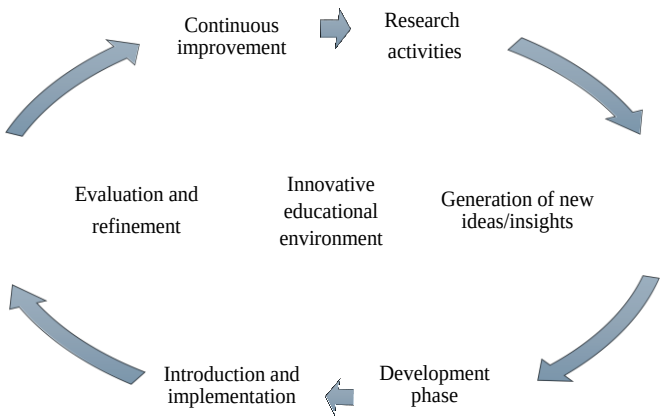


Figure 2. The innovation process through PedAR

The stages of the innovation process in this context correspond to the cyclical nature of action research, where theory and practice inform one another through iterative cycles of planning, action, observation, and reflection. The innovation process from the perspective of pedagogical action research involves:

- *Generation of new ideas and insights (identifying the need for change).* The PedAR process begins with educators identifying deficiencies or gaps in existing pedagogical practices through rigorous classroom observations, comprehensive analyses of student needs, and evaluations of current instructional methods. This phase involves a reflective examination of existing practices, active engagement of key stakeholders, and an in-depth review of relevant academic literature to formulate informed, evidence-based solutions.

- *Development phase (designing innovative solutions)* occurs after the problem has been identified, with educators and researchers collaborating to design and develop innovative teaching strategies, tools, or methodologies. This phase involves the systematic planning of interventions, the development of instructional materials, and the iterative testing of small-scale prototypes within classroom settings to evaluate their feasibility and effectiveness.
- *Introduction and implementation (transforming educational practices).* The proposed innovation is integrated into the educational environment, representing the transition from theoretical development to practical application. Initially, educators undergo targeted professional development to ensure the effective and accurate implementation of the intervention. Following this preparatory phase, the innovation is introduced into practice, with data systematically collected and analyzed to assess its impact and efficacy in achieving the desired outcomes.
- *Evaluation and refinement (enhancing the efficacy)*. The innovation undergoes continuous monitoring and assessment to determine its impact on teaching and learning. Adjustments are made based on collected evidence, ensuring the intervention remains effective and sustainable.
- *Sustainability and continuous improvement (long-term educational impact).* The final phase focuses on integrating the innovation into long-term educational practices. Educators and researchers engage in ongoing reflection, collect feedback from students and stakeholders, and refine the approach to adapt to evolving educational needs.

Through this iterative process, pedagogical action research ensures that innovation becomes not just an isolated event, but a sustainable and ongoing transformation in education.

In conjunction with these stages, the innovation process through PedAR also entails the development of several key competences as discussed by Antoci and Borozan (2024): *research conceptualization* (defining objectives and hypotheses), *strategic research management* (organizing and planning effectively), *evaluation of research results* (critical data analysis and validation), *critical reflection* (adjusting objectives and perspectives), *implementation of change* (applying research findings in practice), *educational innovation* (fostering creativity and adaptability), *professional development* (enhancing skills through practical application), and *replanning PedAR* (integrating experiences to refine future research), with each stage contributing to the development of increasingly advanced competences, adapted to the educational context of innovation processes (p. 31).

In this context, promoting a culture of innovation in education through PedAR involves fostering innovative teaching practices and creating an innovative educational environment. To sustain this culture, it is essential to develop and strengthen competences for innovation, enabling educators to integrate and advance innovation through PedAR (see Fig. 3).

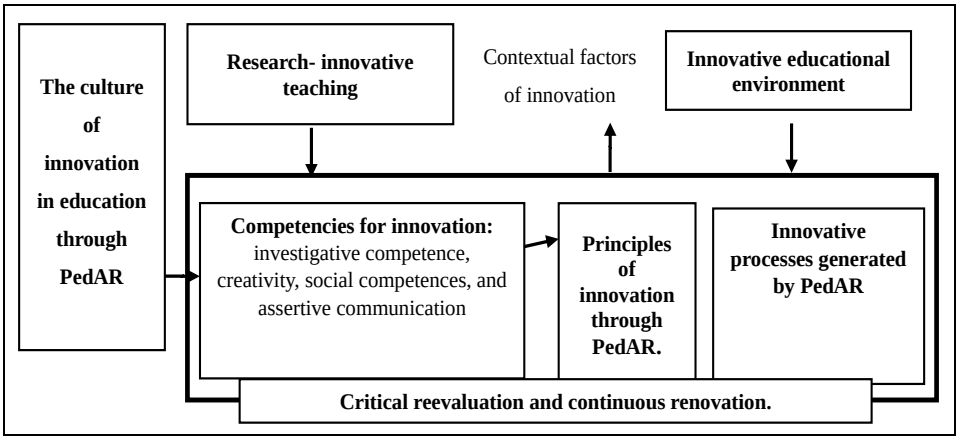


Figure 3. The Culture of Innovation through Pedagogical Action Research

The framework for promoting this culture through PedAR encompasses *research-informed innovative teaching* (integrating research into practice), *contextual factors of innovation* (external and internal conditions that influence the implementation of innovative practices, such as school culture, resources, and policies), an *innovative educational environment* (the creation of a supportive and dynamic setting that encourages experimentation and collaboration among educators and students), *principles of innovation through PedAR* (the foundational guidelines for applying innovation within the PedAR framework, such as reflection, collaboration, and evidence-based decision-making), *competences for innovation* (skills and knowledge required to promote and sustain innovation), *innovative processes generated by PedAR* (the outcomes of PedAR, including new teaching strategies, improved learning experiences, and enhanced student engagement), and *critical reevaluation and continuous renovation* (the ongoing process of reflecting on, refining, and improving practices to ensure sustained innovation and adaptability), highlighting how PedAR generates sustainable educational transformation.

In general, *innovation is driven by a combination of competences that enable critical thinking, adaptability to change, and effective collaboration with others*. Social competence and assertive communication facilitate the establishment of strong connections and effective teamwork, with assertive communication ensuring constructive feedback. *Self-directed lifelong learning*, closely connected to investigative competence, emphasizes the pursuit of knowledge, the ability to analyze information, and adaptability to new challenges. *Digital competence* provides tools for experimentation and innovation, supporting creativity. In this context, *critical thinking* validates the investigative competence and creativity, generating innovative ideas based on evidence and logical reasoning. The targeted competences create a reference framework and profile for the innovative researcher,

facilitating the development and implementation of innovations essential for professional growth and career advancement.

The competences for innovation highlighted in Figure 3 are referred to by Hoidn and Kärkkäinen as the 21st-century skills: (a) *technical skills* including disciplinary know-what and know-how. Innovative or creative people often require specialist skills in their field – both in terms of knowledge and methods; (b) *creativity* such as curiosity, critical thinking, problem solving and making connections. For example, creativity is generally seen to be an important source of innovation, whereas innovating often consists of connecting seemingly unrelated ideas also from different disciplines. Innovation tends to also require open-mindedness and critical questioning well established ideas or practices; (c) *social skills* such as interest, engagement, self-directed learning, self-confidence, organisation, communication, (cross-cultural) collaboration, teamwork and leadership. For example, entrepreneurial competences such as self-confidence are important for initiating and carrying through an innovative project, as is the ability to plan and manage projects. Innovation tends to also require communication skills, including the ability to persuade others, as well as the ability to work with others in a team and coordinate activities – nowadays, in an increasingly international context (Hoidn & Kärkkäinen, 2014, p. 7).

Action research in education provides a structured, investigative approach that allows for in-depth observation, analysis, and understanding of social contexts, while also enabling targeted interventions to advance improvement and engagement (Antoci & Borozan, 2024) through iterative cycles of planning, action, observation, and reflection. By encouraging reflective practice, PedAR helps educators and students critically analyze and adapt teaching methods. It fosters a deeper understanding of critical thinking, promotes collaboration through shared knowledge construction, enhances digital competence through technology integration, and supports lifelong learning through continuous self-reflection and professional growth.

Action research has emerged as a key tool for professional development, particularly in educational settings (Grundy, 1995, as cited in Amin *et al.,* 2019, Antoci & Borozan, 2024). However, competences for educational innovation, particularly in methodical training, remain underexplored, despite their role in fostering critical and creative thinking, strategic action, and methodological awareness. Although existing literature addresses professional training, the lack of empirical pedagogical action research highlights the need to explore these competences further, enriching knowledge and informing adaptations in professional training (Amin *et al.,* 2019).

Current research highlights that educational practices in professional training within higher education are explicitly designed to facilitate the development of research and innovation competences among student-teachers; nevertheless, traditional teaching methods often fail to adequately stimulate creativity and collaborative skills, necessitating the implementation of innovative curricula and high-quality learning environments (Kivunja, 2014; Vila *et al.*, 2012; Assink, 2006, as cited in Keinänen & Kairisto-Mertanen, 2019). *A pedagogical model that*

integrates innovation competences into higher education is structured around six fundamental pillars: (1) activating learning and teaching methods, (2) multidisciplinary learning environments, (3) working life orientation and integration of research, development, and innovation, (4) flexible curricula, (5) entrepreneurship, and (6) internationalization, aiming to bridge the gap between the professional skills required in the labor market and the competences students develop during their studies (Kairisto-Mertanen *et al.*, 2011, as cited in Keinänen & Kairisto-Mertanen, 2019). By integrating PedAR, educators create a dynamic, responsive learning environment that fosters innovation through continuous reflection, adaptation, and collaboration, empowering both teachers and students to develop key competences like critical thinking, strategic thinking**,** problem-solving, creativity, resilience, and leadership while cultivating a culture of continuous improvement and adaptability for future challenges.

4. Conclusions

The 21st-century education system has prioritized innovation as a means of transforming traditional educational models, with a strong emphasis on developing students' 21st-century competences (Fuad *et al.,* 2022). In this context, the quality of contemporary education can be ensured through the continuous commitment of teachers in the complex process of innovating the teacher training system which can be achieved by generating innovative knowledge, prioritizing research activities among academic staff, and promoting professional advancement through research and competitiveness (Antoci & Borozan, 2024, p. 23). Therefore, to support innovation competences, universities should promote diverse pedagogical approaches that actively engage students, encourage participation and adaptability in learning, and prioritize long-term development and pedagogical training for faculty (Keinänen & Kairisto-Mertanen, 2019).

In this regard, the valorization of PedAR in higher education institutions can significantly strengthen research competences. When systematically embedded within the student environment, PedAR ensures the development of essential 21st-century competences, such as *critical thinking, collaboration, digital competence,* and *self-directed lifelong learning.* By emphasizing reflective practice, PedAR allows both university teachers and students to adapt teaching methods, enhancing their understanding of these competences. Moreover, it supports the integration of technology, encourages collaboration through shared knowledge construction, and promotes continuous professional development. By leveraging the resources of action research in education within the institutional context, universities could strengthen the culture of innovation, adaptability, and socio-professional integration through the development of skills necessary for the future.

PedAR, which focuses on developing the scientific creativity of teachers within the context of educational modernization, is essential for professional development. The success of scientific creativity in universities relies on frequent collaboration through the co-creation process between teachers and students. This collaborative approach, grounded in continuous dialogue and mutual contributions,

strengthens the research culture, refines pedagogical practices, and prepares students for the complexities of real-world professional environments. Enhancing both theoretical understanding and practical application within the methodological training of teachers has emerged as a priority, necessitating a multifaceted approach that integrates the cultivation of professional flexibility, the promotion of methodological reflection, the advancement of scientific reasoning, the reinforcement of critical thinking, and the systematic application of conceptual frameworks, pedagogical methods, empirical knowledge, and strategic management practices, which collectively establish a robust foundation for the transformative reconceptualization of professional activity through the iterative and reflective processes inherent in action research.

The content of the present article was developed and presented within the national project Professional Training Management for Action Research in the Perspective of Educational Innovation (Project Number 040105, 'Ion Creangă' State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova

REFERENCES

1. Amin, M. Z. M., Ab Rashid, R., & Teh, K. S. M. (2019). A review of action research component in the pre-service teacher education for elementary school in Malaysia. *Elementary Education Online, 18*(1), 1-7.
2. Antoci, D., & Borozan, M. (2024). The theoretical model of pedagogical action research in the configuration of the current significance assigned to action research. *Analele Universității din Craiova, 47*(2), 19-35. ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X.
3. Armstrong, A. (2011). Sustainable learning cultures require skillful leaders. *Learning Forward, 14*(2). https://learningforward.org/wp-content/uploads/2-011/01/winter-2011-tool.pdf
4. Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: A multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 13*(3), 327-347.
5. Borozan, M. (2024). Current scientific concerns regarding the promotion of an innovation culture through pedagogical action research in higher education. *Cercetarea pedagogică: Exigențe contemporane și perspective de dezvoltare,* 2nd ed., pp. 17-26.
6. Boyer, S.L., Edmondson, D.R., Artis, A.B., & Fleming, D. (2014). Self-directed learning: A tool for lifelong learning. *Journal of Marketing Education, 36*(1), 20-32. https://doi.org/10.1177/0273475313494
7. Fuad, D.R., Musa, K., & Hashim, Z. (2022). Innovation culture in education: A systematic review of the literature. *Management in Education, 36*(3), 135-149. Doi:10.1177/0892020620959760
8. González-Pérez, L.I., & Ramírez-Montoya, M.S. (2022). Components of Education 4.0 in 21st century skills frameworks: Systematic review. *Sustainability, 14*, 1493. https://doi.org/10.3390/su14031493

9. Hoidn, S., & Kärkkäinen, K. (2014). *Promoting skills for innovation in higher education: A literature review on the effectiveness of problem-based learning and of teaching behaviours.* Paris: OCDE. https://doi.org/10.1787/5k3tsj67l226-en
10. Keinänen, M.M., & Kairisto-Mertanen, L. (2019). Researching learning environments and students' innovation competences. *Education+Training, 61*(1), 17-30. Doi/10.1108/et-03-2018-0064/full/html
11. Kilag, O.K.T., Malbas, M.H., Nengasca, M.K.S., Longakit, L.J.H., Celin, L.C., Pasigui, R., & Valenzona, M.A.V.N. (2024). Transformational leadership and educational innovation. *Journal of Higher Education and Academic Advancement, 1*(2), 103-109. doi:10.61796/ejheaa.v1i2.107
12. Okolie, U.C., Igwe, P.A., Mong, I.K., Nwosu, H.E., Kanu, C., & Ojemuyide, C.C. (2021). Enhancing students' critical thinking skills through engagement with innovative pedagogical practices in the Global South. *Higher Education Research & Development*, *41*(4), 1184-1198. DOI: 10.1080/0729436-0.2021.1896482
13. Poth, R.D. (2023). Creating a learner-centered classroom. *Rdene915*. https://rdene915.com/2023/02/17/creating-a-learner-centered-classroom/
14. Somekh, B. (2006). *Action research*. Open University Press.
15. Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J.M., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., & Lubart, T. (2023). Creativity, critical thinking, communication, and collaboration: Assessment, certification, and promotion of 21st century skills for the future of work and education. *Journal of Intelligence, 11*(3), 54. https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054
16. Tzafilkou, K., Perifanou, M., & Economides, A.A. (2022). Development and validation of students' digital competence scale (SDiCoS). *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 19*(1), 30. https://doi.org/10.1186/s41239-022-00330-0
17. Tzenios, N. (2022). Learner-centered teaching. *International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science, 4*(12), 916-919. doi:10.56726/irjmets32262
18. ***AULM. (n.d.). The challenges of teaching in the 21st century. *AULM*. https://www.aulm.edu.eu/the-challenges-of-teaching-in-the-21st-century/
19. ***4EU+ European University Alliance. (n.d.). *Virtual Centre for Innovative and Digital Teaching and Learning.* https://4euplus.eu/4EU-971.html
20. ***European Union. (2018). *European Institute of Innovation and Technology (EIT*). https://european-union.europa.eu/index_en
21. ***Ministry of Education, Culture and Research of Moldova. (2018). *MECC*. https://mecc.gov.md
22. ***ProDidactica. (n.d.). *Standarde de competențe profesionale ale cadrelor didactice din învățământul general (primar și secundar).* www.prodidactica.md
23. ***UNIC. (n.d.). Centre for Teaching and Learning. UNIC European University. https://www.unic.eu/en/centre-teaching-and-learning

24. ***Voltage Control. (2025). Transforming education: Effective change management in schools. https://voltagecontrol.com/articles/transforming-education-effective-change-management-in-schools/
25. ***ZHAW. (n.d.). Institute of Digitalization (ZID). https://www.zhaw.ch/en/sml/institutes-centres/zid.

Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXIV, 2025, no 47, Issue 1

THE SPECIFICITY OF COACHING PROGRAMS – THEIR IMPLEMENTATION IN SCHOOL*

Vali ILIE[1]

Abstract

This study is based on the idea that coaching programs in education contribute to solving specific problems and ensure the academic and professional development of the actors involved. The traditional efforts to increase the quality of teachers' work have not always been effective, and this can change by accessing new forms of training and professional development. We aimed to find out the opinions of the students about the role of coaching in school and to formulate, based on these opinions, an answer to the question regarding the need to implement instructional coaching programs. The purpose of the research is to provide a conceptual basis by reporting on the results of the research on the topic and to know the perceptions of the future teachers regarding coaching programs, respectively the need to implement them in school. In this respect, we used an opinion poll followed by the interpretation of the answers obtained and then developed the conclusions of the research. We consider conceptual clarification necessary, given that coaching is not confused with management, leadership, mentoring or other correlative terms. On the other hand, we believe that this represents a new approach, which supports students, teachers and school principals in developing the skills necessary to achieve specific objectives.

Key words: *Coaching, Coach, Teachers, Students, School.*

1. Introduction

In social terms, it is observed that more and more organizations have begun to implement the coaching process with the purpose of training, developing and motivating their employees and also keeping the best within the organization. The term of coaching is taken from sports, the idea of training for performance is emphasized while the field it is applied in can be anything – business, career, family.

Coaching is a form of development in which a person called coach supports another person in achieving a specific personal or professional goal by providing advice, training and guidance. It follows that the term designates a relationship of support and facilitation between a coaching practitioner (coach) and a client, in order

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1]Associate Professor, PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: vali.ilie@edu.ucv.ro, ORCID ID: http://orcid.org/0000-0002-5354-4787

to achieve the personal and professional goals of the latter (Wilkins, 2000). Described as a vehicle that takes people where they want to go, coaching is a partnership in a creative process of challenging awareness, which inspires people to reach their highest personal and professional potential. The three pillars of coaching – trust, honesty and revealing questions – support a process of change that can significantly improve a person's abilities and have an impact on their work and life.

Coaching encompasses various communication approaches and techniques, such as questioning, reformulating or paraphrasing. The ultimate goal is to identify and overcome blockages and limiting patterns, to support personal and professional growth based on self-initiated change (coming from the person seeking it) in discovering superior, practical results. Coaching sessions represent a path of self-knowledge and transformation in which the coach will help the client to highlight the qualities necessary for success in life. During the coaching process, the confidentiality of any information is maintained, therefore the client can share everything he wishes to. Throughout the coaching relationship, a collaboration agreement is established specifying the framework of the coaching process, the number of sessions, the duration of the sessions, the cost of the process, the result that the client wants to achieve by the end of the sessions and the confidentiality. For each coaching session, it is useful for each client to prepare in advance, thinking about the most relevant difficulties or opportunities they want to discuss in the session.

People can achieve better results in their professional lives with the help of their coaches. The coach is the one who guides the other person through a short-term, mutual learning relationship (Zeus & Skiffington, 2002). The main goal of coaching is to create a healthy learning relationship in order to improve the individual development and organizational performance. In the coaching culture, mistakes are viewed as learning opportunities and no one is labeled. Stomski, Ward and Battista (2011) state that "in organizations that have well-developed coaching cultures, feedback flows fairly freely across levels and divisions with a goal of continuous process improvement. These organizations have invested time and training to prepare their members to give feedback effectively and receive it in an open, nondefensive manner" (p. 178). Such organizations are interested in providing more specific and effective feedback sessions. Performance evaluations, organizational climate analysis, and staff satisfaction are among the issues pursued in these organizations, through specific training programs.

2. The theoretical framework of the topic

2.1. Coaching – specifics, types and styles

Coaching is currently a common practice that aims at human change and development, a process in which solutions are defined and implemented step by step. Coaching practices can be implemented in various ways, depending on the needs of the individuals and institutions. In the implementation of coaching programs, the type of coaching is also taken into account.

There are a number of *types of coaching* in the workplace. These can also be pursued in an educational context (Figure 1).

Humanistic Coaching

- Takes a therapy-oriented perspective where the person being coached may already be in the midst of a crisis, and the coach helps them find stability and confidence.

- While this is great for the person, it doesn't necessarily help them do more for the organization.

Adult Education Coaching

- Focuses on the different stages of adult development; the coach must determine where the person is in their development and help them move towards a more mature understanding of responsibility, as well as a greater tolerance for ambiguity.

- It is a therapeutic coaching strategy centered on the experiences of each stage of adult development.

Cognitive Coaching

- Addresses maladaptive thoughts that can stand in the way of a person's success; the approach requires a coach to identify how the person thinks about the actions of others in unproductive ways, hindering their own performance.

- This approach has its place at the right time for the right person, but does not address holistic behavioral change.

Systemic Coaching

- Considers a wide range of factors that influence performance; focuses on analyzing patterns that may hinder a person's performance and attempts to disrupt them.

- Emphasizes the importance of making small changes that can lead to great results over time.

Goal-oriented coaching

- It is about helping the person regulate and direct their interpersonal and personal resources to better achieve their goals. - The main method is to guide the person in formulating goals and developing an effective action plan.

Figure 1. Types of Coaching in the workplace

The coaching styles refer to the personalized approaches that coaches use to work with their clients. These styles are influenced by the background, education, experiences, personality, and problem-solving skills of a coach.

The most well-known coaching styles are the following: the democratic style (it facilitates the process of encouragement in order to share ideas and improvement strategies), the authoritarian style (it emphasizes discipline, goal setting and following orders to achieve the desired results), the holistic style (it encourages reflection on choices, connecting with the inner self and implementing relaxation and stress management techniques), the visionary style (it emphasizes the ideal vision of the desired future for a given situation); the bureaucratic style (it is used in settings that prioritize organizational goals, efficiency and safety), the developmental style (it focuses on obtaining a realistic perspective on strengths,

weaknesses and interpreting feedback), the mindful coaching (it identifies patterns or actions that can be modified to improve life), the transformational style (it targets people who are going through significant life changes or who are seeking a complete transformation).

By analyzing the importance of a coaching culture, Stavros and Manone (2023) offer a positive approach to strategic thinking, to planning and leadership through SOAR (Strengths, Opportunities, Aspirations, Results), able to promote a coaching culture. We believe that it is essential for the organizations to have experts who can implement coaching in their activities through effective programs and thus contribute to personal and organizational development.

2.2. The need for coaching in education

We can see that, "whether used interchangeably with mentoring, seen as one of the aspects of mentoring, or used as a standalone term" (Kutsyuruba & Godden, 2019, p. 229), coaching is used both in personal development and life issues ("life coaching"), as well as in professional fields (e.g. instructional coaching). Currently, there seems to be an agreement regarding the specifics of coaching (Van Nieuwerburgh, 2020): it is a conversational leadership that takes place between two people to support sustainable change in behavior or ways of thinking, focused on learning and development.

Whitmore (2009, pp. 156-158) enumerates the benefits of coaching: (1) Improved performance and productivity; (2) Staff development; (3) Improved learning; (4) Improved relationships; (5) Improved quality of life for individuals; (6) More time for the manager; (7) More creative ideas; (8) Better use of people, skills, and resources; (9) Faster and more effective emergency response; (10) Greater flexibility and adaptability to change; (11) More motivated staff; (12) Culture change; (13) A life skill.

In a more detailed analysis, the benefits of coaching are deduced from its goals (Figure 2):

Coaching goals	Benefits of coaching
Skill development	It helps the coachee to master the new skills.
	It connects performance goals with skill acquisition.
Performance improvement	It addresses barriers to performance in the workplace.
	It uncovers the reasons for underperformance.
Talent development	It helps the coachee to prepare for a future opportunity.
	It explains a clear career path.
Overcoming conflict	It teaches the coachee how to resolve differences.
	It advises the coachee how to avoid misunderstandings.
Problem solving	It teaches the coachee how to think about problems.
	It coaches the person on how to overcome obstacles.
Commitment and achievement	It encourages commitment and builds morale.
	It discusses problems to help the coachee move forward.

Figure 2. Goals and benefits of coaching
(Paynes, 2006, p. 51, apud Yirci *et al.*, 2016, p. 26)

There is a difference between teaching someone and helping someone to learn. In an educational context, a coach is a facilitator of learning who believes that the human individual always has the answer to their own challenges, but understands that they may need help finding that answer. As part of the process, a coach asks questions that stimulate conversation and introspection and help a person see things from a different point of view. These questions should be authentic, short and clear, and focused on collaboration. For the process to be effective, the coach must establish a personal relationship with the students or the teachers, based on mutual trust, confidentiality and honest feedback, a relationship in which "the client" will feel open to sharing their personal story, thoughts or feelings. In fact, "great questions don't show off the coach's brilliance, but they can empower others to have brilliant insights" (Knight, 2021, p. 39). There are a number of situations where a coach is the right expert. Seen as a partner for transformation, he collaborates with the others, making sure that they do not stray from the path. A coach has a pre-established agenda, objectives for each discussion to reinforce or modify undesirable behaviors.

Coaching in education is a relatively distinct field of activity that has grown in recent years, starting in the 2000s. At the school level, coaching is a process through which students, teachers and other categories of personnel receive support to improve their skills and optimize their performance. There are an increasing number of studies conducted in recent years that investigate the implementation of coaching in schools – some refer to students, others to teachers. Coaching can also be viewed as a pedagogical intervention that aims to prepare students for the transition from school to work by supporting them in the acquisition and development of skills required by the labor market. Previous research has indicated that a coach should provide the coachee with: (1) psychological and emotional support; (2) psychosocial support; and (3) career support (Van der Baan *et al.*, 2021).

By reporting to students, a pilot study by Madden, Green and Grant (2020) examined the impact of a strengths-based coaching program (based on evidence about the levels of engagement and hope of male elementary school students). Among other specific tasks, they completed a “Letter from the Future” in which students wrote about themselves in positive terms (they were asked to write, therefore, about their best version of themselves). The results showed that the strengths-based coaching pilot program was associated with significant increases in the students' self-reported levels of engagement and hope.

School coaching is a collaborative and forward-looking process that encourages teachers and students to be self-aware and accountable for their professional development. Yirci *et al.* (2014) consider school principals to be one of the important intra-organizational factors that influence teacher performance. School principals also need to be effective coaches who should create a coaching culture in the school. The coaching-based management model is a process that points to solutions rather than providing instant solutions to achieve the desired performance levels.

By reporting to teachers and principals, Veenman, Visser and Wijkamp (1998) described the effects of implementing a coaching skills training programme for principals of Dutch primary schools. They concluded that coaching is a form of

classroom support intended to provide teachers with feedback on their own work and thereby stimulate self-reflection and self-analysis to improve the effectiveness of instruction. Regarding the coach-teacher relationship, Van Ostrand, Seylar and Luke suggest that "coaching may lead to other positive outcomes, such as increased teacher job satisfaction and retention" (2020, p. 11).

Analyzing the results of over 60 studies in the field of educational coaching (regarding the improvement of teacher practices and student performance), Kraft and Blazar (2018) found that "most teacher-coaching programs share several key features, but no one set of features defines all coaching models" (p. 70). Multiple training cycles, a combination of online and face-to-face programs are proposed, and it is found that the average effectiveness of the coaching program decreases as the number of teachers involved increases.

In a more recent study, Glover, Reddy and Crouse (2023) investigated the extent to which three coaching interventions—modeling, practice, and feedback—provided during data-driven coaching predicted: (a) teachers' intervention implementation fidelity, (b) teachers' use of evidence-based classroom strategies, and (c) class-wide student achievement. Coaches participating in this study were trained in the Data-Driven Instructional Coaching Model (DDICM), a coaching approach that has been shown to be effective in large-scale randomized controlled trials. They concluded that coaching has an impact on outcomes for both teachers and students.

Looking at the relation between coaching and other concepts that aim at personal development, it results that the major difference is given by the position of the specialist towards the client; in coaching a partnership is established between the practitioner and the client, while in mentoring, consultancy or psychotherapy, the specialist is in the position of an expert who offers answers and solutions to problems. It results that the phrase "educational coaching" covers a wide range of interventions that aim to improve personal and organizational results. Specially trained people (performance coaches) can help teachers find appropriate and realistic solutions for all kinds of tasks. In a typical school environment, a coach can support the management team by working with school personnel on issues such as: managing overload in terms of planning, improving lesson planning and organization, etc.

2.3. The coaching program: elements, stages

A coaching program is a long process of personal or professional development. In such a program, you collaborate with a person who will help the client (e.g. student) to achieve more easily their goals and true potential. Any coaching program is personalized for the needs of each client, especially if this program takes place in a "one-on-one" format.

Whether we turn to coaching to improve our professional performance as teachers or to improve the school performance of the students, or whether we want to streamline our relationships with others or with ourselves, three *elements* will always be present along the way with a professional coach: goals, action and results. Most of the time, on the way to the goal or to the manifestation of potential, there are certain blockages (external or internal), erroneous beliefs, etc. In order to identify

the elements that accompany the steps in the coaching process, different frameworks have been drawn.

Used by coaches as reporting benchmarks for plans or programs, coaching models are structured methodologies that facilitate coaching sessions. Because the methodological offer is quite generous, the difficulty lies in choosing the right model for the targeted coaching program (e.g. The GROW model is effective when the coachee has a clear goal, but needs guidance; The CLEAR model is effective in creating long-term strategies and addressing complex problems; The OSKAR model is best used when the coachee understands their problems, but needs help finding solutions).

The GROW Model (Goals, Reality, Obstacles/ Choices, and Will/ Way Forward), originally developed in the 1980s by business coaches Graham Alexander, Alan Fine, and Sir John Whitmore, is a framework that can be applied in a variety of situations, including coaching and mentoring. A good way to understand this model is to think about how we would plan a trip. First, we decide where we are going (the goal) and determine where we are currently (our current reality). Then we explore various routes (options) to the destination. In the final step, we ensure that we are committed to making the journey and that we are prepared to face the obstacles we may encounter along the way.

Applied to the level of the school organization, the GROW Model assumes (*apud* Alexander, 2010):

1. Goal setting: we identify the behavior we want to change and then structure this change as an objective we want to achieve (we need to make sure that this is a SMART objective, and when doing this it is useful to ask questions such as: "How do you know that your team member has achieved this objective?", "How do you know that the problem is solved?", "Does this objective fit with the overall career goals of the teaching staff?", "Is it related to the team goals?").

2. Examining the current reality: people often try to solve a problem or achieve a goal without considering their starting point and are often missing some of the information they need to achieve their goal; as team members discuss their current reality, the solution may begin to emerge – in this step the following questions can be formulated: "What is happening now (what, who, when and how often)?", "What is the effect or result of this?", "Have you already taken steps towards your goal?", "Does this goal conflict with other goals or objectives?".

3. Exploring options: the coach helps the team member create as many options as possible, then discusses them and helps them decide on the best ones; typical questions the coach can use to explore options are: "What else could you do?", "What would happen if that constraint were removed?", "What are the advantages and disadvantages of each option?", "What obstacles stand in your way?"

4. Perseverance to continue: by examining the current reality and exploring the options, the team member will now have a clear idea of how they can achieve their goal; the final step is for the coach to get the team member to commit to specific actions in order to move towards the team goal – useful questions that can be asked at this stage are: "What else will you do from now on?", "What might be stopping you from moving forward?", "How will you overcome this?", "How can you stay

motivated?", "When should progress be reviewed – daily, weekly, monthly?" (eventually, a date is decided on when progress will be reviewed – this will give team members some accountability and allow them to change their approach if the initial plan is not working).

The CLEAR model (Contracting, Listening, Exploration, Action, and Review) emphasizes the importance of a strong coaching relationship and thorough exploration before taking action. In the early 1980s, Peter Hawkins developed the CLEAR model, which slightly predates the GROW model. First, it explains the importance of having a goal and the broader issues surrounding contracting, encouraging questions such as: "How would you like me to coach you today?", "What helps you learn?", "What blocks your learning?".

It includes the following stages (*apud* Hawkins, 2012):

1. Contracting: the coaching relationship is established and the goals and boundaries of the coaching sessions are identified ("What are the expectations?", "What will be the focus?");

2. Listening: the coach actively listens to the experiences, challenges and thoughts of the coachee ("What is the coachee expressing?") – this deep listening helps to discover problems and opportunities.

3. Exploration: the coach and the coachee explore the problems in depth together ("What are the root causes?", "What patterns are emerging?"); this stage involves reflecting on the coachee's thoughts and feelings in order to gain a deeper understanding of the problem.

4. Action: based on the information obtained, the coachee engages in specific actions ("What will the coachee do to move forward?"); in this stage the emphasis is on creating steps that lead to improvements.

5. Review: involves reviewing progress and the coaching process ("What was achieved?", "What needs more attention?"); this reflection helps to consolidate learning and adjust plans as needed.

The OSCAR model (Outcome, Situation, Choices, Actions, and Reviews) was developed by Andrew Gilbert and Karen Whittleworth (2009) and is used primarily in organizational and performance coaching, emphasizing structured and collaborative conversations. The authors' goal was to develop a model that would build on and improve upon the GROW model that existed in the 1990s, with the intention of providing those in managerial positions with the ability to adopt a developmental coaching style for the benefit of the company and their team.

The OSKAR model (Outcome, Scaling, Know-How & Resources, Affirm & Action, and Review) was developed by Mark McKergow and Paul Z. Jackson (2007) and is solution-focused, emphasizing the positive aspects and small steps towards achieving a goal. It is particularly effective in environments where building trust and recognizing small wins are important. It includes the following steps (*apud* Jackson & McKergow, 2007):

1. Defining the expected outcome ("What does success look like?").

2. Scaling the situation ("Where are you now on a scale of 1 to 10?").

3. Establishing the "know-how" and the resources ("What strengths and resources can be leveraged?").

4. Affirming and acting ("What small steps can be taken next?").

5. Reviewing: ("What works?", "What needs to be changed?").

In the process of designing instructional coaching programs, other models can also be used, such as the *STEPPA Model* (Subject, Target, Emotion, Perception, Plan, and Act/Assess – developed by Dr. Angus McLeod – the model is useful when the person has a complex problem, and the problem often causes strong emotions) and the *ACHIEVE Model* (Assess, Creative brainstorming of strategies and solutions, Hone Goals, Initiate the action, Evaluate progress, Validate and revise plan, and Encourage momentum – developed by Sabine Dembkowski and Fiona Eldridge – the model promotes self-awareness, personal growth and encourages the person's active participation in brainstorming solutions and refining their objectives). We can add to these *the FUEL Coaching Model* (Frame the conversation, Understand the current state, Explore the desired state, and Lay out a success plan), developed by Kathleen Stinnet and John Zenger, and the *TIBA Coaching model* (Target, Ideas, Barriers, and Actions), developed by the company Vital Signs Vital Skills (*apud* El-Aswad, 2024).

While models may vary, a *common framework* involves five *key steps* (Figure 3):

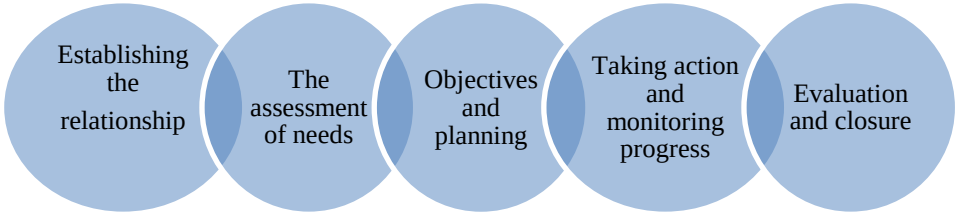


Figure 3. Key stages of the coaching process

Each of these stages is fluid and can be repeated as needed. The flexibility of the coaching process allows it to be adapted to the unique needs and pace of each client, ensuring that it remains client-centered and goal-oriented throughout its development. In school, the coaching relationship and process can vary and can be adapted according to the need and responsiveness of the teacher (Pas *et al.*, 2022). Therefore, it is important that the successes of coaching activities are celebrated, meaning that successful results must be recognized and rewarded. It is also important to align coaching with the organizational goals, so that all members develop in a culture of collaboration.

3. Methodology

The aim of the study is to clarify the conceptual basis by analyzing the contributions to the topic and identifying the students' perceptions regarding coaching programs, respectively the need for their implementation in the field of education.

In January-February 2025, we conducted a survey involving 62 students of the University of Craiova. Of these, 38 are enrolled in the Psychopedagogical Training Program, Level I (bachelor's degree) and 24 are completing this Program in a postgraduate system (Level II, master's degree). One of the secondary research questions is whether the difference in age and experience (professional and life) is a variable that influences the subjects' responses to the survey questions.

The subjects who are part of our research sample shared their opinions on the specificity and importance of coaching in school. The scale used to present the results is summative, with each question being evaluated individually. The results were expressed as a percentage, with values ranging from 0% to 100%. The survey was conducted as a face-to-face interview, through which we obtained opinions and identified the subjects' perceptions about the specificity of coaching and its necessity in the school institution.

We wanted to know the opinion of the research sample subjects on the following aspects: (1) Knowing the meaning of the term coaching; (2) Critical elements of coaching from a communication perspective; (3) The importance and necessity of coaching programs in schools (4) The stages of a coaching program in the field of education. Thus, the questions aimed at openness to the introduction of coaching programs in schools, able to respond to both individual and organizational requirements and needs. The answers received can be a starting point in the design and implementation of certain coaching programs in schools, given that the act of teaching and coaching represent two sides of the same coin.

4. Results and Discussions

a) When asked about the meaning of the term coaching, many respondents confused the term coaching with other related terms.

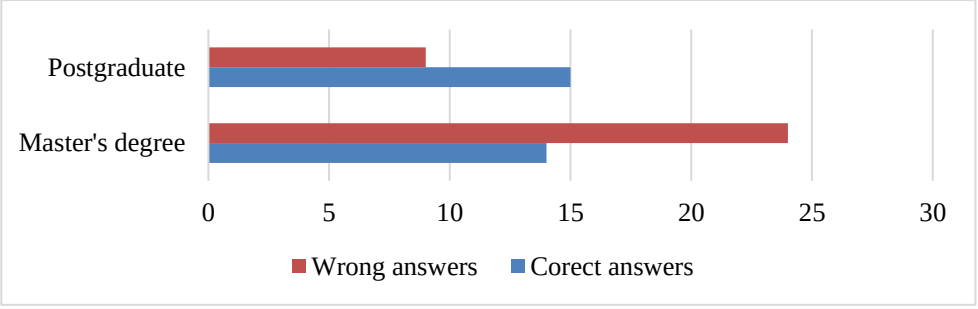


Figure 4. Student responses regarding the meaning of the term coaching

From the analysis of the previous figure, it is observed that there are many respondents who did not give the correct answer. It is essential to distinguish between coaching and psychotherapy or counseling (psychological or spiritual), mentoring, management, leadership, training, supervision, consulting, storytelling, motivational speaking. These are the terms coaching is most often confused with.

Thus, analyzing the total of 33 wrong answers, we found that the term was confused with:

- *Psychotherapy and counseling* (21.21%). These are organized and intentional psychological actions, based on clearly structured theoretical systems which involve the systematic application of psychological means to influence human behavior. Even between the two terms there are differences: if counseling is an intervention that does not aim for major changes, psychotherapy is deeper, more complex and aims to produce significant changes in the personality structure.

- *Mentoring* (15.15%). This is a learning and development relation between a person with extensive experience and someone who wants to develop in a certain field. The mentor is the one who makes his own experience available to you, while the coach helps you expand your own experience. An important difference between coaching and mentoring is the duration of the process: coaching generally extends over a shorter period (10-12 sessions depending on the objective), while mentoring is specific for a longer period.

- *Management* (9.09%). Regarding the relation between coaching and management, we can say that coaching is a new trend in management. Thus, the traditional management mentality that focuses on command and control is abandoned. The school principal is also designated as a coach who is responsible not only for managing the school, but also for motivating the staff, increasing their performance at work, solving problems in the school, as well as supporting teachers in revealing their potential.

- *Leadership* (27.27%). Although the two activities are related, they are different in approach and purpose. Leadership focuses on guiding a team towards common goals, involves making strategic decisions, inspiring people, and includes creating a clear vision. Coaching is more about support and focuses on improving skills, increasing performance, and reaching maximum potential.

- *Training* (12.12%). This is an interactive session (it can last from a few hours to a few days) in which theory sessions are combined with practicing the new knowledge, and the involvement of participants is constantly encouraged. If the trainer contributes to the development of the skills and knowledge necessary to perform certain tasks or the process of personal evolution, the coach teaches you to value the things you already knew and to become aware of the power you have.

- *Supervision* (3.03%). This aims to expand the professional's "view" to observe their activity and explore the possibility of "blind spots". Unlike coaching sessions, where the focus is on the client and their frame of reference, supervision brings an expanded view of the interconnected elements in the coaching space, which have a certain impact on the coach's activity.

- *Consulting* (12.12%). This provides indications, opinions, conclusions, the consultant being able to do different things regarding his specialization. Management consulting services, for example, assist public and private organizations to analyze and redefine their strategies, to improve the efficiency of their operations and to optimize their human and technological resources. A coach does not put your

solutions on the table, but teaches you how to find new solutions yourself by approaching new perspectives.

By analyzing the data, we found that most confusions occur between the terms coaching, leadership, psychotherapy and counseling. Among undergraduate students, 4 out of 38 (19.05%) confused coaching with psychotherapy and counseling, while 3 out of 24 from the master's degree program (23.07%) made the same error of interpretation. The terms coaching and leadership seemed very close to the students; thus, 23.81% of the students from Level I (undergraduate) and 30.76% of those from Level II (master's) considered that the terms refer to the same thing.

In the specialized literature (and also in educational practice) *storytelling* and *motivational speaking* are used. We did not obtain such answers from the subjects, but we consider it useful to differentiate their meaning from that of coaching.

a) Regarding the answers about the critical elements of coaching from a communication perspective, the students identified the following aspects:

- *Question preparation*: 58.06% of the students scored this aspect (master's students in a higher proportion than undergraduates). We could attribute this difference to professional and life experience, but it is only representative to the extent that we associate this aspect with other relevant variables (e.g. the students' specialization).

The questions a coach should ask are those that the "client" does not yet know the answer to or questions that do not have a standard answer. An opening question might be "What do you have in mind for this problem?" and could follow up with the question "Is there anything else?" These two questions can lead to a good start to the conversation and then to discussing the challenges surrounding the process itself (e.g. "Where should we start?" or "What is the next step?").

- *Asking questions respectfully*: this element was only mentioned by master's students (the aspect can only be relevant if it is associated with other variables). Out of 24 subjects, 15 of them (62.05%) considered respect in communication to be an essential aspect. Coaching must be approached from an equal position (based on mutual respect) when the two "actors" meet to discuss a problem. This will help develop a connection between the coach and the person.

- *Active listening*: this aspect was considered a critical element by the majority of the subjects (with no percentage differences between bachelor's and master's students). Thus, 66.13% of the total subjects consider that all types of communication are important, but active, deep and empathetic listening plays an essential role.

b) When asked whether or not coaching programs in schools are important and necessary, master's students answered affirmatively in a higher proportion (66.66%) than undergraduates (18.42%). This difference may come from the variation in experience, but also from the lack of exact knowledge of the meaning of the term coaching and the specific duties of an educational coach.

c) Regarding the algorithm of a coaching program in the field of education, the students identified the following stages/ steps: (1) Establishing the relationship – 41.94%; (2) Identifying needs – 56.45%; (3) Formulating objectives – 61.29%; (5).

Action planning – 53.22%; (6) Development of intervention strategy – 33.87%; (7) Identification of several alternatives – 24.19%; (8) Taking measures – 58.06%; (9) Monitoring progress – 17.74%; (10) Evaluation – 62.90%. The percentages presented express the number of those who clearly specified the respective stages. By comparison, master's students identified more stages of the coaching program, being more rigorous in the sequence of the steps of the targeted algorithm.

5. Limitations

Identifying a coaching program that targets teachers and students is a necessary solution to successfully start and carry out specific activities. We have analyzed several coaching models that propose an algorithm of the stages followed in a coaching program, but we have not tested any of them. Following their implementation in school practice, it is possible that some will prove more effective than others. Additional research is needed to determine whether the effectiveness of their application is influenced by the age of the trainees, the type of coaching, the time spent, the specialization, and the environment (urban or rural) they are applied in.

We argue that coaching programs support the implementation of coaching supports by school coaches, through specific actions. The results of our survey show that student-teachers are only familiar with the terminology (they do not master the semantic discriminations of the correlative terms well), but they have a favorable opinion to implementing coaching programs in school. We did not detect significant differences in the responses of undergraduate and master students, but academic, professional and life experience, as well as specialization, may constitute variables that require more rigorous research.

6. Conclusions

Recognizing the limitations of traditional teacher professional development, researchers, practitioners, and decision makers have embraced the use of educational coaching. Thus, educational coaching has benefited from many directions of influence that have contributed to its evolution, including teacher professional development. Some already existing studies have explored the influence of variations in coaching, such as its dosage, the time frame for implementing coaching, the coach-teacher ratio, and the coaching staff. Coaching practices complement classical pedagogical approaches and can be successfully incorporated into educational work. By relating to students, coaching helps them develop their academic, emotional, and social skills, achieve their personal goals, and improve their self-confidence. By relating to teachers, they can use coaching to improve their teaching style, solve challenges in the classroom, or achieve their professional goals. By reporting to school managers and leaders (principals or coordinators), they can benefit from coaching to develop management and leadership skills in order to create a healthier educational environment in the school organization.

Organizations implement different types of coaching and coaching program models, but not all of them develop a coaching culture. A holistic approach to

implementing coaching programs in organizations is the core element of a strong coaching culture. In particular, the school organization must identify and encourage those educational actors who understand the importance of coaching and manage to implement it in their activities through specific programs.

REFERENCES

1. Alexander, G. (2010). Behavioural coaching – the GROW model. In J. Passmore (Ed.). *Excellence in coaching: the industry guide* (2nd Edition). 83-93. Kogan Page
2. El-Aswad, N. (2024). Coaching and Perspectives. *Coaching for Physicians: Empowering Healthcare Professionals in the 21st Century*. El-Aswad N. (Ed.). Taylor & Francis.
3. Gilbert, A., & Whittleworth, K. (2009). *The OSCAR coaching model*. Lulu. com.
4. Glover, T.A, Reddy, L.A., & Crouse, K. (2023). Instructional coaching actions that predict teacher classroom practices and student achievement. *Journal of School Psychology*, *96*, 1-11. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022440522000838?via%3Dihub
5. Hawkins, P. (2012). *Creating a coaching culture: Developing a coaching strategy for your organization*. J. Rogers (Ed.) McGraw-Hill Education.
6. Jackson, P.Z., & McKergow, M. (2007). *The solution focus: Making coaching and change SIMPLE* (2nd Edition). Nicolas Brealey International.
7. Knight, J. (2021). *The definitive guide to instructional coaching: Seven factors for success*. ASCD.
8. Kraft, M.A., & Blazar, D. (2018). Taking teacher coaching to scale: Can personalized training become standard practice?. *Education Next, 18*(4). https://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/kraft_blazar_2018_taki
9. Kutsyuruba, B., & Godden, L. (2019). The role of mentoring and coaching as a means of supporting the well-being of educators and students. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, *8*(4), 229-234. https://doi.org/10.1108/IJMCE-12-2019-08
10. Madden, W., Green, S., & Grant, A.M. (2020). A pilot study evaluating strengths-based coaching for primary school students: Enhancing engagement and hope. In Passmore, J. and Tee D. (Eds.). *Coaching researched: A coaching psychology reader*, 297-312. https://doi.org/10.1002/97811-19656913.ch16
11. Pas, E.T., Borden, L., Debnam, K.J., De Lucia, D., & Bradshaw, C.P. (2022). Exploring profiles of coaches' fidelity to Double Check's Motivational Interviewing-embedded coaching: Outcomes associated with fidelity. *Journal of School Psychology*, *92*, 285-298.
12. Stavros, J.M., & Malone, P.R. (2023). SOAR: A Strategic Coaching Approach to Create a High-Performing Culture. In B. Bakhshandeh and W.J. Rothwell (Eds.). *Building an Organizational Coaching Culture*, 310-325. Routledge.

13. Stomski, L., Ward, J., & Battista, M. (2011). Coaching Programs Moving Beyond The One -On-One'. In Hernez Broome, G. and Boyce, L. A. (Eds.). *Advancing Executive Coaching: Setting the Course for Successful Leadership Coaching*. pp. 177-204. John Wiley & Sons, Inc.
14. Van Nieuwerburgh, C. (2020). *An Introduction to Coaching Skills: A Practical Guide*. SAGE.
15. Van Ostrand, K., Seylar, J., & Luke, C. (2020). *Prevalence of coaching and approaches to supporting coaching in education*. Digital Promise. https://digitalpromise.dspacedirect.org/server/api/core/bitstreams/6afedebe-72e7-4dd8-92d3-d9ea001c1e9c/content
16. Van der Baan, N., Gast, I., Gijselaers, W., & Beausaert, S. (2021). Coaching to prepare students for their school-to-work transition: conceptualizing core coaching competences. *Education + Training*, *64*(3). https://www.emerald.com/insight/0040-0912.htm
17. Veenman, S., Visser, Y., & Wijkamp, N. (1998). Implementation Effects of a Program for the Training of Coaching Skills with School Principals. *School Effectiveness and School Improvement*, *9*(2), 135-156. https://doi.org/10.1080/0924345980090202
18. Whitmore, J. (2009). *Coaching for performance* (4th Edition). Nicholas Brealey Publishing.
19. Wilkins, B.M. (2000). *A grounded theory study of personal coaching*. DAI, A61(5): 1713. https://scholarworks.umt.edu/etd/10606
20. Yirci, R., Özdemir, T.Y., Kartal, S.E., & Kocabaş, I. (2014). Teachers' perceptions regarding school principals' coaching skills. *School Leadership & Management*, *34*(5), 454-469. https://www.researchgate.net/publication/271752628_Teachers'_perceptions_regarding_school_principals'_coaching_skills
21. Yirci, R., Karakose, T., & Kocabas, I. (2016). Coaching as a Performance Improvement Tool at School. *Journal of Education and Practice*, *7*(13), 24-29. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102816.pdf
22. Zeus, P., & Skiffington, S. (2002). *The Coaching at Work Toolkit. A Complete Guide to Techniques and Practices*. McGraw Hill.

VERS UNE ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE EN CLASSE DE LANGUE : ENJEUX ET DÉFIS POUR LES ENSEIGNANTS DE FLE, AU CYCLE SECONDAIRE, EN ALGÉRIE*

Sabah BEDDIAF[1], Nouhad TIGANI[2]

Résumé

Le présent article se propose d'explorer et de repenser les pratiques d'évaluation de la compétence interculturelle en classe de FLE dans le contexte algérien avec l'objectif majeur de clarifier certaines lacunes liées à son évaluation, notamment en raison de son caractère transdisciplinaire. Nous mettrons l'accent sur la méthode de l'assimilateur de culture, utilisée pour établir une évaluation objective de la compétence interculturelle en milieu éducatif algérien afin de réintroduire l'interculturalité dans la classe de langue et de concevoir l'apprentissage du FLE, comme une véritable voie vers l'altérité.

Mots clés : *Compétence interculturelle, Évaluation, Assimilateur de culture, Altérité, Interaction.*

TOWARDS AN ASSESSMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN LANGUAGE CLASSES: CHALLENGES AND ISSUES FOR FLE TEACHERS IN SECONDARY EDUCATION IN ALGERIA

Abstract

This study seeks to critically examine and reevaluate the practices associated with assessing intercultural competence in French as a Foreign Language (FLE) classroom within the Algerian educational context. The primary focus is to address specific deficiencies in the evaluation process, particularly those arising from the inherently transdisciplinary nature of intercultural competence. Special attention is given to the application of the culture assimilator method, employed as a tool to facilitate a more objective assessment of intercultural competence in Algerian schools. By doing so, the study aims to reintegrate interculturality into language

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1]Associate Professor PhD, University Center of Barika, Amdoukal Road, Algeria / ILLAAC Laboratory, e-mail address: sabah.beddiad@cu-barika.dz, corresponding author, ORCID ID: 0009-0007-2521-2180

[2]Associate Professor PhD, University Center of Barika, Amdoukal Road, Algeria, e-mail address: nouhad.tigani@cu-barika.dz, ORCID ID: 0009-0007-0586-1116

instruction and to conceptualize FLE learning as a meaningful avenue for fostering an understanding of otherness.

Key words: *Intercultural competence, Evaluation, Culture assimilator, Otherness, Interaction.*

1. Introduction

De nos jours et à l'ère de la globalisation, les interactions interculturelles ne cessent de se développer et se diversifier et où l'on assiste à un regain de statut très important de la compétence interculturelle dans presque tous les domaines y compris celui de l'éducation. Cette compétence qui occupe une place incontournable dans l'épanouissement des sociétés modernes et qui a fait couler beaucoup d'encre de la part de plusieurs chercheurs et qui a été l'objet d'étude de plusieurs chercheurs (Pretceille 2013 ; Porcher 1996 ; Wamba 2010 et bien d'autres).

Composante qui a fait l'objet de nombreuses études à propos de sa définition, les démarches de son intégration en classe de langue, la démarche de son développement chez les acteurs pédagogiques (enseignant/apprenant) ainsi que les modalités de son évaluation.

En dépit de la valorisation croissante de l'interculturel dans l'enseignement des langues, la composante interculturelle demeure marginalisée en Algérie, notamment en classe de FLE où l'enseignement demeure centré sur la langue, souvent vidée de sa dimension culturelle, malgré les nombreuses recherches, depuis les années 70, soulignant l'importance de cette compétence pour former des apprenants ouverts et capables d'interagir dans des contextes interculturels.

Un tel apprentissage nécessite un accompagnement rigoureux des enseignants, ainsi qu'une évaluation objective et structurée du processus.

Par la présente communication, nous nous proposons donc de problématiser l'évaluation de la compétence interculturelle dans le contexte secondaire algérien.

Questionnement qui peut être formulé ainsi : que doit-on évaluer exactement ? et surtout comment procéder à cette évaluation ?

Afin de porter des éclaircissements et de répondre à notre questionnement, nous avons avancé les hypothèses suivantes :

- L'évaluation de la compétence interculturelle se réaliserait en évaluant les composantes qui la construisent à savoir (les connaissances culturelles, le savoir-faire, les attitudes et les représentations).
- Les enseignants du FLE au secondaire recourent à diverses méthodes d'évaluation y compris la comparaison entre les deux cultures en question, nommée « l'assimilateur de cultures », qui représente l'objet d'étude de notre recherche et l'objet de notre questionnaire. Ce dernier qui a pour objectif de vérifier deux principaux points :

- Est-ce que les enseignants évaluent vraiment la compétence interculturelle au sein de leurs classes ?
-Si, oui, comment le font-ils ?

Donc, cette contribution s'inscrit dans l'axe de l'évaluation de la compétence interculturelle qui représente un axe prenant de la didactique des langues-cultures. Contribution qui soulève ces questionnements et propose des pistes de solutions pour évaluer la compétence interculturelle, dans le but de faire de l'apprentissage du FLE une véritable ouverture vers l'altérité.

Pour cela, nous commençons d'abord par définir la compétence interculturelle et sa place en classe de FLE en Algérie. Nous mettrons par la suite l'accent sur la notion d'évaluation.

Enfin, nous essayerons d'appréhender l'assimilateur des cultures en tant qu'outil d'évaluation de la compétence interculturelle après avoir présenté et analysé les résultats obtenus grâce au questionnaire. Un questionnaire interactif qui avait pour objectif de recueillir les perceptions, les pratiques et les difficultés rencontrées par les enseignants de FLE dans l'évaluation de cette compétence, et s'inscrivait dans la logique méthodologique de l'assimilateur de culture. Il était structuré autour de quatre principaux axes : les représentations de l'interculturalité, les pratiques d'enseignement et d'évaluation, ainsi que des mises en situation basées sur des scénarios culturels concrets.

Conçu comme un outil à la fois diagnostique et réflexif, ce questionnaire visait non seulement à évaluer les connaissances et les attitudes des enseignants, mais également à les sensibiliser à la complexité des interactions interculturelles en contexte scolaire.

2. Compétence culturelle ou interculturelle : quelle distinction ?

Depuis plusieurs décennies, l'éducation vise à développer les compétences des apprenants pour les préparer à résoudre des problèmes en contexte réel. Il s'agit de relier théorie et pratique en leur fournissant les outils nécessaires pour faire face à des situations socio-culturelles variées. En classe, les tâches proposées, inspirées de la vie réelle et de complexité progressive, permettent de mobiliser leurs ressources personnelles et cognitives. Ces activités favorisent l'acquisition de la compétence interculturelle, en développant chez l'apprenant des connaissances sur la culture de l'autre (croyances, traditions, civilisation), ce qui aide à prévenir les chocs culturels et les préjugés, et à mieux interagir en français langue et culture étrangère.

Cette compétence est donc considérée comme une série d'interactions, d'échanges, de partages et de réciprocité entre des locuteurs socio-culturellement différents, comme le précise, Demorgon (1989) : *«* Le préfixe inter qui suggère des interactions, des échanges, des partages, des complémentarités, des coopérations, des réciprocités [...], sert à entretenir, dans le meilleur des cas, des souhaits, des espoirs, un idéal à atteindre : celui d'une coexistence pacifique et solidaire entre les populations*. »* (p. 225).

L'enseignement de l'interculturel a pour objectif principal de préparer les apprenants à gérer au mieux les situations de communication interculturelle. Cette préparation englobe des connaissances, des savoir-faire, ainsi que des dimensions affectives et des attitudes. Toutefois, cette approche soulève d'importants défis méthodologiques : comment intégrer l'interculturel de manière cohérente avec les

autres compétences ? Comment évaluer efficacement la compétence interculturelle ? Quels critères privilégier pour sélectionner les contenus et concevoir les tâches pertinentes ? Choix qui comportent tous un taux élevé de subjectivité.

Pour les besoins de cette recherche, la taxonomie des composantes de la compétence culturelle proposée par Puren (2008) apparaît particulièrement pertinente, car elle nous offre une meilleure compréhension de ses enjeux. Ce didacticien nous précise que la compétence interculturelle n'est qu'une partie d'une compétence beaucoup plus large qu'il nomme compétence culturelle. Cette dernière qui présente cinq composantes, qui peuvent être énumérées comme suit :

- **Composante trans-culturelle** : Renvoie aux valeurs universelles partagées à travers le patrimoine de l'humanité.
- **Composante méta-culturelle** : Concerne l'analyse réflexive de la culture cible à partir de documents authentiques, en comparaison avec la culture d'origine.
- **Composante inter-culturelle** : Traite les représentations et malentendus possibles lors de premiers contacts interculturels.
- **Composante pluri-culturelle** : vise les attitudes favorisant la cohabitation dans une société multiculturelle.
- **Composante co-culturelle** : Cette composante s'inscrit au niveau des conceptions partagées. Son objectif est de développer une capacité à agir collectivement et de manière durable entre groupes issus de contextes culturels divers. Contrairement à la composante inter-culturelle, qui se concentre sur des rencontres ponctuelles, la composante co-culturelle vise l'établissement d'une « culture d'action partagée » favorisant la coopération à long terme » (Puren, 2011, p. 35).

3. Compétence interculturelle : Essais de définition

Malgré le vif intérêt porté au concept de compétence interculturelle et son importance réelle dans notre monde globalisé, il n'existe pas de commun accord quant à sa définition. Il est encore moins clair de savoir comment évaluer celle-ci. Les modes d'évaluation et instruments de mesure de la compétence interculturelle sont multiples et variés, et aucun ne s'est imposé.

- Selon l'ONU (2013), elle est l'aptitude d'établir des liens et des discussions entre deux ou plusieurs cultures sans donner lieu aux malentendus et aux incompréhensions (UNESCO 2013).
- Quant à C. PUREN, elle est l'une des composantes de la compétence culturelle. C'est la capacité d'interpréter les actes de communication intentionnels et inconscients d'une personne issue d'une culture différente de la nôtre.
- En didactique des langues-cultures, elle est définie comme : « un ensemble de connaissances qui dépasse l'histoire de la civilisation d'une nation donnée, de ses arts, des us et des traditions, mais plutôt comme des faits socioculturels qui enseignent de la rencontre avec l'autre dôté d'une culture distincte », affirment (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996, p. 28), mais, il est important à signaler que cette compétence ne s'enseigne pas linéairement, ni par la diction des connaissances générales de la culture étrangère, mais plutôt par

l'expérience et la mise en situation de communication interculturelle, qu'elle soit réelle (authentique) ou simulation, comme le confirme Wamba, in Dinvaut (2014) : « elle ne se réalise pas par une simple transmission de connaissances didactiques, ni par mimétisme de comportements, mais par la construction expérimentale » (p. 131).

Dans le domaine de la didactique, tout processus d'enseignement-apprentissage exige une évaluation pour mesurer sa réussite, observer le développement et suivre la progression de l'apprenant. Toutefois, lorsqu'il s'agit d'évaluer la compétence interculturelle, quels éléments spécifiques doivent être pris en compte ? En d'autres termes, quelles dimensions ou composantes un enseignant de FLE (Français Langue Étrangère) doit-il considérer dans l'évaluation de cette compétence chez ses apprenants ?

4. Composantes évaluables de la compétence interculturelle ?

Évaluer une compétence interculturelle n'est en aucun cas, contrôler les connaissances culturelles de la culture cible (un savoir savant décontextualisé), mais c'est plutôt d'évaluer l'habileté de cet apprenant à investir ses connaissances culturelles en situation de communication interculturelle (qu'elle soit réelle ou virtuelle).

Donc, il serait convenable de s'interroger sur les dimensions qu'un enseignant doit évaluer chez son apprenant ?

4.1. Le savoir : désigne l'ensemble des connaissances liées à la mémoire collective et aux différences socioculturelles entre communautés. Il implique une prise de conscience des liens, convergences et divergences entre la culture d'origine et la culture cible. Cette dimension cognitive est essentielle au développement de la compétence interculturelle, car elle aide l'apprenant à décoder les implicites culturels et à éviter les malentendus. Comme le souligne Byram (1997), le « savoir » dans ce cas représente, « les connaissances de la vie sociale et des produits et pratiques sociaux dans sa propre culture et dans celle de l'autre » (p. 51), ce qui suppose une capacité à comparer, analyser et interpréter les différences et les similitudes culturelles de manière critique.

Son évaluation :

Cette dimension peut être évaluée avec des questions fermées/ouvertes, ou à choix multiples, pour savoir si l'apprenant est doté d'un certain savoir relatif à la culture cible. Questions qui pourraient être enrichies par des comparaisons qui dégagent des similitudes ou des différences à partir de supports textuels écrits ou des dispositifs audio-visuels.

4.2. Le savoir-faire

Le savoir-faire est l'un des facteurs phare dans la réussite de la communication interculturelle. Ce type de savoir exige une bonne maîtrise de la langue de la part de l'apprenant. Ce dernier qui est appelé à mobiliser ses savoirs, sa vision du monde, ses propres expériences personnelles pour bien agir dans les situations de communication interculturelles tout en se débarrassant des représentations stéréotypées. En d'autres termes, le savoir-faire est : « la capacité à transférer et à

contextualiser ses connaissances culturelles dans des interactions réelles », précise (Zarate, Gohard-Radenkovic & Lussier et Penz, 2004, p. 24).

Son évaluation :

Certainement, l'évaluation de cette dimension n'est plus aisée et représente l'une des tâches les plus délicates que les enseignants du FLE peuvent rencontrer. Cette évaluation consiste à juger les capacités des apprenants à mettre en place un bon usage linguistique et la manière avec laquelle il mobilisera ses savoirs : « interagir, interagir, s'adapter, intégrer, interpréter et négocier dans divers contextes culturels » (Michaela Cankova & *et al.*, 2007, p. 31).

4.3. Le savoir être

Ce savoir renvoie aux motivations, valeurs et attitudes qui façonnent l'identité de l'apprenant. Il implique une prise de conscience culturelle et la capacité à comprendre et interpréter l'autre. L'objectif est de former un médiateur capable de gérer tensions et malentendus dans une perspective transculturelle (Lussier, 2004).

Son évaluation :

Jusqu'à présent, l'évaluation relative à tous les aspects du savoir être, est laissée de côté et l'enseignement s'est surtout focalisé sur le développement de « la conscientisation culturelle » qui vise la compréhension des différences et similitudes entre les différentes cultures en question ainsi que le respect des autres cultures et l'éveil à la nécessité de vivre ensemble et pacifiquement.

5. Méthodes d'évaluation de la compétence interculturelle

Jusqu'à une époque récente, la pratique de l'évaluation de la compétence de communication interculturelle (Dorénavant CCI) était axée sur le contrôle de connaissances culturelles acquises en classe. Évaluation qui s'avère insuffisante du fait qu'elle ne mettait l'accent que sur une seule composante : « le savoir » et se focalise uniquement sur la quantité d'informations assimilées par l'apprenant, alors qu'une bonne évaluation devrait prendre en considération les trois composantes de la CCI : savoir, savoir-faire (habiletés) et savoir être (attitudes) et doit être intégrée au processus d'enseignement/apprentissage tout en fournissant des informations précises sur le progrès accompli.

En effet, l'enseignant peut choisir pour décider du type qui semble le plus approprié :

- L'évaluation doit être plutôt formative que sommative.
- Elle doit être continue tout au long de la formation de la part de l'enseignant et aussi l'apprenant-même (auto évaluation des performances de l'apprenant) par des fiches/grilles qui peuvent constituer un complément utile aux tests effectués par l'enseignant.
- Directe, lorsqu'elle concerne un test, sur papier qui met le plus souvent l'accent sur les connaissances.
- Indirecte, lorsqu'elle est réellement en train de faire ou d'accomplir une tâche (un groupe d'apprenants qui discute des attitudes particulières à une autre culture où lire joue un rôle particulier).

- Dans ce sens, Byram et Zarate (1997) soulignent que l'évaluation interculturelle doit inclure des situations d'interaction authentiques ou simulées, afin de « mesurer non seulement ce que sait l'apprenant, mais aussi ce qu'il est capable de faire et d'être dans des contextes de communication interculturelle » (p. 18). Cette perspective valorise une approche intégrée et contextualisée de l'évaluation, où les dimensions cognitives, affectives et comportementales sont prises en compte.

Comment ?

Pour tester les savoirs, l'enseignant peut recourir à toute méthode d'évaluation directe (items à réponse courte : items d'appariement ou à l'aide d'items à choix multiples).

Pour évaluer le savoir-faire, on doit élaborer des tâches que les apprenants devront réaliser pour démontrer le niveau de performance demandée : des simulations et des jeux de rôle fondés sur des incidents à caractères critique ou conflictuel sont très utiles pour révéler la façon dont les apprenants perçoivent les choses.

Quoi évaluer ?

L'enseignant doit avant tout identifier les objectifs d'apprentissage visés (ils doivent recouvrir les trois dimensions de la CCI : savoir/savoir-faire et savoir être)

Comment ?

Les méthodes d'évaluation varient en fonction des objectifs :

Méthodes d'évaluation indirectes pour le savoir, réalisation des tâches pour le savoir-faire et l'auto-évaluation/questionnement sur les attitudes et portfolio pour le savoir-être.

6. L'assimilateur des cultures

L'assimilateur des cultures est l'un des instruments de mesure de la compétence culturelle, le plus important, vu qu'il représente à la fois un moyen pédagogique pour l'enseignement de la dimension interculturelle et son évaluation. Il repose sur la technique des incidents critiques (Flanagan, 1954) et a été développé en 1962 par Fiedler, Osgood, Stolurow et Triandis (Thomas, 2000, cité dans Bartel Radic, 2016, p. 14), il consiste à confronter les apprenants à des situations interculturelles potentiellement problématiques. Ces incidents, souvent construits, permettent d'analyser les différences de perception et d'interprétation selon les cultures, révélant ainsi les sources possibles de malentendus ou de conflits.

En effet, la création d'une confrontation de réponses proposées par les apprenants, peut dévoiler à l'enseignant leurs profils interculturels, ce qui lui permettra par la suite de remédier aux lacunes entravant leur CCI.

Les réponses fournies peuvent exprimer aussi des attitudes et des comportements positifs donc un profil interculturel tolérant, un esprit ouvert à la découverte de l'autre. Le cas échéant, les réponses négatives relèvent une posture ethnocentrique ou construite sur des conceptions stéréotypées qui nécessitent la modification afin d'instaurer un climat de compréhension mutuelle. Dans cette optique, Beacco et Byram (2007) soulignent que les malentendus interculturels

peuvent être dépassés si l'on favorise « l'examen critique de ses propres croyances culturelles » et que l'on développe « une conscience métacognitive des processus d'interprétation » (p. 152), ce qui rend l'assimilateur d'autant plus pertinent en tant qu'outil réflexif.

Cependant, cet outil présente des limites dont la plus importante, reste la crédibilité de la réponse fournie par l'apprenant et l'écart qui peut avoir lieu entre ses propos et ce qu'il fera réellement dans une telle situation de communication. Situation, face à laquelle, l'enseignant peut réagir en inscrivant les apprenants répondants dans des négociations interculturelles (débats-culturels) où ils discutent leurs réactions dans une atmosphère de tolérance et d'acceptation réciproque.

Notre enquête a été menée auprès d'une vingtaine d'enseignants de FLE exerçant dans des établissements situés au centre-ville de Batna. Les participants à notre étude sont des enseignants de français langue étrangère (FLE) exerçant dans des lycées publics, relevant du cycle secondaire général algérien, qui accueille des élèves âgés de 15 à 18 ans, répartis sur trois niveaux (première, deuxième et troisième année secondaire). Ces établissements sont situés au centre-ville de Batna, une localisation qui peut effectivement offrir certains avantages, tels qu'un accès relativement meilleur aux ressources matérielles (connexions Internet plus stables, équipements informatiques limités mais opérationnels et à des enseignants souvent plus expérimentés ou mieux formés, ce qui constitue un enjeu pour l'intégration de démarches pédagogiques innovantes, telles que l'enseignement de la compétence interculturelle.

7. Méthodologie de la recherche

Dans le cadre de notre étude, nous avons recueilli un ensemble de données portant sur la pratique d'évaluation de la compétence interculturelle (CCI) dans les classes de français langue étrangère (FLE). Ces données ont été collectées auprès de 21enseignants grâce à un questionnaire interactif dont l'objectif était double : d'une part, examiner si ces enseignants prennent en compte l'acquisition de la CCI dans leur évaluation, et d'autre part, déterminer niveau de connaissance de l'outil connu sous le nom d'« *assimilateur de cultures* ». Nous avons également cherché à comprendre comment cet outil pourrait être exploité à la fois pour enseigner et pour évaluer cette compétence essentielle. Les réponses obtenues nous ont ouvert des perspectives intéressantes sur les pratiques pédagogiques actuelles et sur les moyens de renforcer l'intégration de la dimension interculturelle dans l'apprentissage du FLE.

7.1. Participants

Les participants ayant répondu au questionnaire interactif sont des enseignants de français langue étrangère (FLE) exerçant dans des établissements du cycle secondaire situés dans la ville de Batna, à l'Est de l'Algérie. Ces enseignants constituent un échantillon représentatif de la population ciblée pour cette étude. L'objectif de cette enquête était de recueillir des informations précises sur leurs pratiques pédagogiques et leur approche en matière d'évaluation de la compétence interculturelle.

L'échantillon a été stratifié selon deux critères principaux : le sexe et le statut du poste occupé par les enseignants. Ces catégories permettent d'explorer les éventuelles variations dans les pratiques et perspectives liées à ces variables sociodémographiques. Dans l'histogramme qui suit, nous présentons une répartition détaillée des participants en fonction de leur genre (homme ou femme) et de leur position professionnelle (par exemple, enseignants permanents, contractuels ou vacataires).

Cette analyse démographique vise à mettre en lumière les caractéristiques de l'échantillon étudié et à établir des liens potentiels entre ces facteurs et les réponses fournies. Elle permet également d'assurer une meilleure compréhension du contexte dans lequel ces enseignants évoluent, tout en garantissant une interprétation nuancée des données collectées.

Présentés selon les données de l'histogramme ci-dessus :

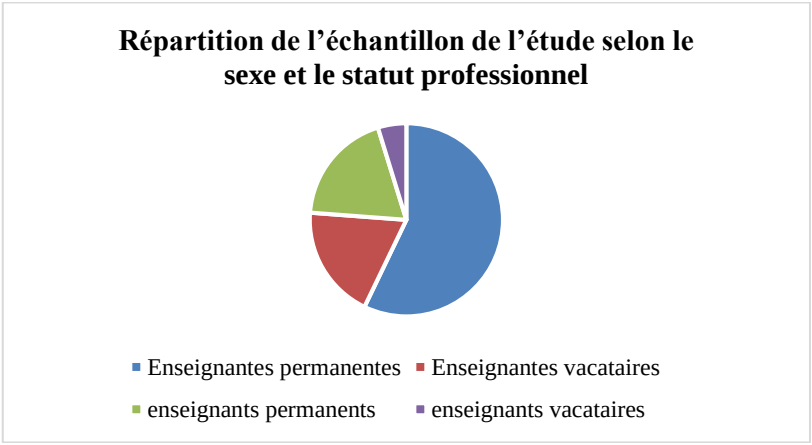


Figure 1. Répartition de l'échantillon de l'étude selon le sexe et le statut professionnel

7.2. Instrument de l'enquête

Afin de mener notre enquête de manière efficace et pertinente, nous avons conçu un questionnaire interactif soigneusement structuré. Ce dernier ayant pour objectif principal de dresser un portrait précis de la place qu'occupe l'évaluation de la compétence communicationnelle et interculturelle (CCI) dans les pratiques pédagogiques actuelles des enseignants interrogés. Il permet également de mettre en lumière les outils, méthodes et stratégies pédagogiques employés pour mesurer et développer cette compétence. En recueillant des données variées et détaillées, nous espérons identifier les tendances dominantes, les lacunes potentielles ainsi que les pratiques innovantes qui pourraient inspirer de nouvelles approches pédagogiques adaptées au contexte interculturel. Ce questionnaire constitue donc un instrument clé pour approfondir notre compréhension des réalités éducatives et des besoins en matière d'évaluation de la CCI.

7.3. Analyse des résultats

Question n 01 : Évaluez-vous la CCI au sein de votre classe ?

Les résultats obtenus montrent que **75 % des enquêtés ont répondu affirmativement** à cette question, ce qui constitue un résultat très encourageant. Cette forte proportion indique une prise de conscience significative de l'importance de la compétence communicationnelle interculturelle dans le contexte pédagogique. Elle reflète également un intérêt marqué pour l'intégration de cette évaluation dans les pratiques éducatives.

Cette réponse, que nous jugeons très satisfaisante, témoigne de l'engagement des enseignants à promouvoir des interactions interculturelles efficaces et respectueuses dans leurs classes. Cela suggère que la majorité des enseignants perçoivent la CCI comme un pilier essentiel pour préparer leurs apprenants à évoluer dans un monde de plus en plus globalisé, où les compétences interculturelles sont devenues incontournables.

Cependant, ce résultat nous pousse également à nous interroger sur les 25 % restants qui n'intègrent pas l'évaluation de la CCI dans leur enseignement. Il serait pertinent d'explorer les raisons de cette absence : manque de formation, absence d'outils adaptés, contraintes pédagogiques, ou encore une méconnaissance des avantages de l'évaluation de la CCI. Ces aspects pourraient constituer des pistes de réflexion pour améliorer la sensibilisation et le soutien des enseignants dans ce domaine.

Ainsi, bien que les résultats soient globalement positifs, ils ouvrent la voie à des améliorations et à un approfondissement des pratiques pour assurer une évaluation encore plus généralisée et efficace de la CCI.

Question n 02 : De quel type d'évaluation s'agit-il ? instantanée, formative ou sommative ?

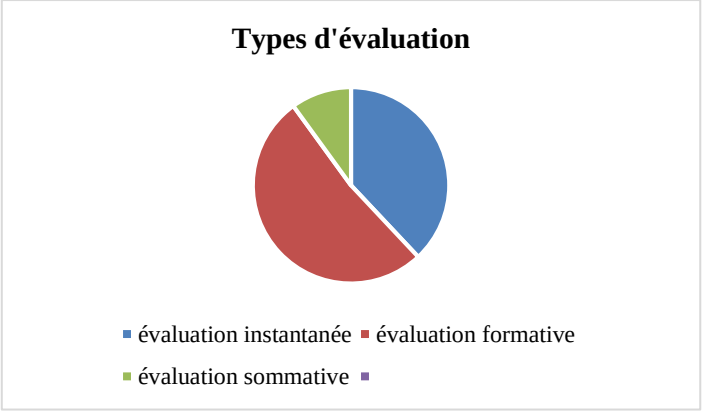


Figure 2. Types d'évaluation réalisés en classes

Les résultats, présentés dans la **Figure 2** (types d'évaluation réalisés en classe), mettent en évidence la répartition suivante : **38 % des enseignants** (huit répondants) déclarent utiliser l'évaluation instantanée, généralement réalisée après

chaque apprentissage linguistico-culturel. **52 % des enseignants** (onze répondants) privilégient l'évaluation formative, tandis que seulement **10 %** (deux enseignants) optent pour l'évaluation sommative.

Analyse des résultats :

Ces données illustrent la diversité des approches adoptées pour évaluer la compétence communicationnelle interculturelle (CCI) et soulignent les avantages ainsi que les limites propres à chaque type d'évaluation :

a. Évaluation instantanée

Pratiquée par 40 % des enseignants, l'évaluation instantanée se concentre principalement sur la vérification immédiate de l'acquisition d'une connaissance ou d'une compétence spécifique (le savoir). Elle permet de mesurer rapidement la compréhension des éléments culturels et linguistiques abordés lors d'une séance. Cependant, cette forme d'évaluation ne permet pas d'évaluer pleinement les aspects plus complexes de la CCI, tels que le savoir-faire (la capacité à appliquer des compétences dans un contexte réel) ou le savoir-être (les attitudes interculturelles). De plus, la nature immédiate de cette évaluation peut rendre difficile l'analyse approfondie de l'intégration durable des connaissances.

b. Évaluation formative

Privilégiée par 50 % des enseignants, l'évaluation formative est perçue comme le moment idéal pour vérifier l'assimilation des connaissances et compétences interculturelles. En concevant des activités ciblées, les enseignants peuvent évaluer les trois dimensions fondamentales de la CCI :

- **Savoir** : acquisition des connaissances culturelles et linguistiques.
- **Savoir-faire** : capacité à interagir et à s'adapter dans des contextes interculturels.
- **Savoir-être** : attitudes et comportements respectueux envers d'autres cultures.

L'évaluation formative, réalisée à la fin d'une séquence pédagogique, marque une transition importante. Elle permet de valider les acquis sur les plans linguistique et culturel avant d'entamer une nouvelle séquence. Cette approche favorise une progression structurée et cohérente des apprentissages, tout en laissant à l'apprenant le temps et les moyens d'intégrer les connaissances dans une perspective pratique et durable.

c. Évaluation sommative

Seulement 10 % des enseignants déclarent avoir recours à l'évaluation sommative. Ce faible pourcentage peut être attribué aux contraintes liées à ce type d'évaluation. En effet, évaluer un grand nombre de connaissances et de compétences interculturelles en une seule fois peut s'avérer :

- **Éprouvant pour l'enseignant**, qui doit concevoir des outils d'évaluation complets et analyser des résultats variés.
- **Alourdissant pour l'apprenant**, qui pourrait se sentir submergé par la quantité d'apprentissages à démontrer simultanément.

De plus, l'évaluation sommative ne permet pas une intervention corrective en cours de parcours, contrairement à l'évaluation formative. Cela peut limiter son efficacité dans le cadre du développement continu de la CCI.

Synthèse

Les résultats révèlent une **préférence nette pour l'évaluation formative,** qui semble être le meilleur compromis pour évaluer la CCI de manière complète et adaptée. Toutefois, l'évaluation instantanée reste utile pour des vérifications ponctuelles, tandis que l'évaluation sommative pourrait être envisagée pour des moments clés, à condition qu'elle soit conçue de manière à ne pas surcharger ni l'enseignant ni l'apprenant.

Ces observations soulignent l'importance de former les enseignants à l'utilisation optimale de chaque type d'évaluation afin d'assurer un développement harmonieux et efficace de la CCI.

Question n 03 : Quels outils utilisez-vous pour évaluer cette compétence ?

Les réponses à cette question étaient variées, en voici les plus pertinentes :

- **Poser des questions directes** : l'enseignant interroge les élèves à travers des questions spécifiques, souvent issues du contenu du cours, afin d'évaluer leur compréhension immédiate. Ces échanges se font généralement de manière interactive pendant la classe, favorisant une réflexion instantanée et une discussion collective.
- **Encourager les élèves à explorer des aspects culturels à travers des projets créatifs : par** exemple, des activités axées sur la musique d'un pays ou sur des célébrités permettent d'approfondir la compréhension des différences culturelles tout en stimulant l'intérêt et la créativité des apprenants. Ces projets impliquent souvent des recherches et des présentations qui favorisent l'échange interculturel.
- **Analyser des romans français** : inviter les élèves à lire des œuvres littéraires françaises, ce qui leur permet de découvrir des perspectives culturelles à travers la littérature pour pouvoir, ensuite, rédiger des fiches de lecture pour analyser les thèmes, les personnages et les contextes culturels des romans. Cette méthode développe leur capacité à interpréter les différences culturelles tout en renforçant leurs compétences analytiques et linguistiques.

Commentaire :

Les réponses fournies par les enseignants révèlent clairement qu'il s'agit principalement d'activités visant à encourager la recherche documentaire sur Internet et la découverte de sujets culturels francophones, souvent larges et variés. Cependant, ces pratiques ne constituent en aucun cas l'évaluation de la compétence interculturelle des apprenants.

Cela met en lumière une réelle confusion chez les enseignants de FLE entre la simple acquisition de connaissances culturelles et le développement de la compétence interculturelle. Cette dernière qui est bien plus complexe et nécessite non seulement l'acquisition de savoirs culturels, mais également leur mise en pratique pour réussir une communication efficace et établir une compréhension mutuelle dans un contexte de diversité culturelle.

Question n 04 : Connaissez-vous ce qu'est l'assimilateur de culture ?

Il est apparu clairement que tous les enseignants, soit 100 % des répondants, ignorent cet outil pédagogique d'enseignement et d'évaluation.

Commentaire :

Cette constatation sans équivoque remet en question certains propos des enseignants concernant l'intégration de la dimension interculturelle en classe de FLE. Enseigner l'aspect culturel d'une langue étrangère exige une démarche rigoureuse, fondée sur la documentation, la recherche et une implication pédagogique soutenue.

L'enseignant, en tant que « médiateur culturel », doit non seulement enrichir son propre répertoire linguistique et culturel, mais également maîtriser des méthodes adaptées à l'enseignement et à l'évaluation des dimensions culturelles. Ce qui garantit que le processus d'enseignement/apprentissage de la compétence interculturelle s'inscrive dans une perspective durable et pertinente, plutôt que de se limiter à un simple enrichissement théorique.

Afin d'évaluer la capacité des élèves à s'adapter à des situations de communication interculturelle, de mesurer la sensibilité culturelle et la capacité à interpréter les différences culturelles, évaluer la capacité des élèves à argumenter et à adopter une attitude interculturelle respectueuse, l'enseignant peut proposer des activités de résolution de malentendus culturels, des mini-débats interculturels ,des jeux de rôles multiculturels ainsi que des scénarios impliquant des interactions entre un Algérien et une personne d'un pays francophone.

Par exemple : un Algérien qui rencontre un Français lors d'un repas et découvre les différences dans les habitudes alimentaires ou les formules de politesse

- Proposer une situation fictive où un Algérien et un francophone se trouvent face à un malentendu culturel (ex. : interprétation des gestes, choix des mots, ou attitudes).

- Demander aux élèves de résoudre ce malentendu en expliquant les différences culturelles en jeu et en proposant une solution.

Dans ce qui suit, un exemple concret d'activités d'assimilation de culture qu'un enseignant peut proposer pour évaluer rapidement la CCI de ses apprenants, en observant leur capacité à gérer une situation impliquant des pratiques religieuses ou culturelles différentes, tout en conciliant leurs convictions personnelles avec le respect d'autrui.

Exemple 01 : **(Réaction face à une pratique religieuse différente)**

Contexte : Vous êtes invité par un ami français à passer la journée avec lui dans une église pour une célébration religieuse. Vous n'êtes pas particulièrement à l'aise avec cette pratique en raison de vos croyances religieuses, mais vous voulez respecter l'invitation.

Question : Quelle serait votre réaction ?

1. Vous refusez poliment l'invitation, expliquant que vous ne vous sentez pas à l'aise dans ce contexte.
2. Vous acceptez l'invitation, mais vous vous sentez mal à l'aise et ne participez pas activement à la cérémonie.
3. Vous acceptez l'invitation et participez pleinement à la cérémonie pour respecter l'ami.

4. Vous refusez de participer à toute activité religieuse et expliquez la différence de croyances de manière respectueuse.
5. Autre (précisez).

Exemple 02 : (Réaction face à un plat contenant du porc)

Contexte : Vous êtes invité à un déjeuner en France chez un ami. L'hôte vous sert un plat sans mentionner que l'un de ses ingrédients est du porc. En goûtant, vous réalisez que le plat contient du porc, ce qui va à l'encontre de vos habitudes ou de vos convictions.

Question : Quelle serait votre réaction ?

1. Vous arrêtez immédiatement de manger et expliquez poliment à votre hôte que vous ne consommez pas de porc.
2. Vous continuez de manger pour ne pas embarrasser votre hôte, mais vous vous sentez mal à l'aise.
3. Vous posez calmement des questions sur les ingrédients pour confirmer s'il s'agit bien de porc, puis vous expliquez vos préférences alimentaires.
4. Vous évitez de manger davantage du plat sans faire de commentaire pour ne pas créer de malaise.
5. Autre (précisez).

Activités susceptibles de provoquer, en classe, des malentendus ou des conflits culturels si les apprenants ne maîtrisent pas suffisamment les compétences interculturelles. Leurs réponses reflètent souvent leurs stéréotypes, leurs représentations, et, en fin de compte, leur niveau de compétence interculturelle (CCI). Ces activités peuvent également :

- Ouvrir une discussion sur la manière de communiquer leurs convictions sans offenser l'autre, tout en restant ouvert à des pratiques différentes.
- Révéler et déconstruire les stéréotypes
- Développer l'empathie culturelle
- Pratiquer une communication respectueuse

8. Conclusion

L'intégration de la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE en Algérie reste un défi important, marqué par des pratiques fragmentées et une méconnaissance des outils pédagogiques adaptés, tels que l'assimilateur culturel. Bien que les enseignants s'efforcent d'inclure des éléments culturels dans leurs cours, ces efforts demeurent souvent superficiels, limités à des connaissances savantes sans une réelle mise en œuvre de la compétence interculturelle dans sa globalité.

Pour surmonter ces obstacles, il est impératif d'adopter une approche systématique visant à former les enseignants à l'usage d'outils spécifiques, tels que l'assimilateur culturel, afin d'évaluer et de développer les compétences interculturelles de manière significative. Cela permettrait non seulement d'améliorer la qualité des apprentissages des apprenants, mais aussi de renforcer les capacités des enseignants en tant qu'acteurs clés de la médiation culturelle.

Ainsi, une politique éducative plus ciblée, accompagnée d'une formation continue des enseignants et d'une valorisation accrue de la dimension interculturelle,

pourrait constituer une réponse prometteuse pour faire évoluer l'enseignement du FLE en Algérie vers une pratique plus enrichissante et adaptée aux réalités du monde globalisé.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Abdallah-Pretceille, M. (2013). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France
2. Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
3. Bartel Radic, A. (2016). L'évaluation de la compétence interculturelle. *Les Politiques Sociales*, (3–4), 88–100.
4. Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Conseil de l'Europe.
5. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
6. Byram, M., & Zarate, G. (1997). *Définir la compétence interculturelle*. Conseil de l'Europe.
7. Čanková, M., *et al.* (2007). *Développer et évaluer la compétence de la communication interculturelle*. Strasbourg: Council of Europe Publishing; Croton-on-Hudson, NY: Manhattan Publishing.
8. Demorgon, J. (1989). *L'exploration interculturelle pour une pédagogie internationale*. Armand Colin.
9. Dinvaut, A. (2014). Prendre langue, prendre culture. Comprendre une culture-langue par l'action. *Revue internationale en science de l'éducation et didactique*, *42*, 128–137.
10. Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin, 51*(4), 327–358. https://doi.org/10.1037/h0061470
11. Lussier, D. (2004). Une approche de compétence de communication interculturelle : un nouveau défi en enseignement des langues. *Québec français*, *132*, 60–61.
12. Puren, C. (2008). De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel. *Christianpuren.com*. http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/208e/ (consulté le 31 mai 2024)
13. Puren, C. (2011). Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : Exemples de validation et d'application actuelles. *Christianpuren.com*. http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/ (consulté le 15 juin 2024)
14. Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., & Penz, H. (2004). *Compétence interculturelle et éducation*. Conseil de l'Europe.
15. ***UNESCO. (2013). *Compétences interculturelles : cadre conceptuel et opérationnel*. UNESCO.

Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXIV, 2025, no 47, Issue 1

THE IMPACT OF SOCIAL EMOTIONAL LEARNING INSTRUCTION ON 21 MIDDLE SCHOOL EFL LEARNERS' OPTIMISTIC THINKING AND RELATIONSHIP SKILLS*

Hadjer GHOUGALI[1], Mostepha MEDDOUR[2]

Abstract

The integration of Social Emotional Learning (SEL) principles across various school curricula contributes to the continuous process of enhancing learning through creating a caring and positive learning climate that foregrounds learners' emotional well-being and emphasizes both academic growth and fundamental life skills. However, relatively few studies have been conducted to explore its impact on middle level students' performance and its influence on the specific domain of FL/SL learning. The current quasi-experimental study investigates the influence of Strong Kids Curriculum on two of the core competencies of 21 Algerian middle school English as a Foreign Language (EFL) students, precisely optimistic thinking and relationship skills. The results indicate a major improvement in both competencies, with a highly notable difference between pre- and post-intervention values. Additionally, the research indicated major improvement in students' social-emotional knowledge as well as a high degree of the curriculum implementation fidelity. Most students perceived Strong Kids curriculum as socially valid. The findings offer informative data, which may assist EFL middle school teachers in Algeria to create a positive learning climate that nurtures the personal and academic development of their students in the future.

Key words*: Social emotional learning, Strong Kids Curriculum, Middle school EFL students, Optimistic thinking, Relationship skills.*

1. Introduction

Middle school is a time of fast physical and cognitive development for young adolescents. In contrast to the relative emotional stability seen during elementary school, the middle school years are marked by significant social and emotional

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1]Researcher, PhD, Laboratory of Interdisciplinary Studies in Language and Culture (ISILC), University of Biskra, Algeria, e-mail address: hadjer.ghougali@univ-biskra.dz, corresponding author, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-5908-315X

[2]Associate Professor PhD of Applied Linguistics and TEFL, University of Biskra, Algeria, Laboratory of Interdisciplinary Studies in Language and Culture (ISILC), e-mail address: m.meddour@univ-biskra.dz, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-1794-621X

changes, such as emotional instability and swings in mood and conduct (Gray & Squeglia, 2018). Students' great attention to their own social status and sense of self during this foundational stage frequently shows up in a variety of behavioral expressions (Carroll *et al.,* 2023). Furthermore, social ties at this age have a big influence on how students behave and feel about themselves as teenagers (Truong & Joshi, 2024). In this regard, schools have a vital role in offering young adolescents suitable educational opportunities that promote purposeful learning in a safe setting with a compassionate and encouraging instruction. The importance of SEL in raising the standard of education is being emphasized more and more in today's educational discourse, with a special focus on its significance in the context of second/foreign language acquisition. SEL in fact is defined as the developmental process of developing fundamental skills, such as the capacity to correctly recognize and control one's own emotions, develop empathy and compassion for others, make wise decisions, cultivate positive and healthy interpersonal relationships, and successfully navigate and overcome adversity (CASEL, 2019). This viewpoint confirms SEL's position as a fundamental and long-lasting framework for supporting EFL learners in their educational journey, which is motivated by a deep concern for fostering positive intrapersonal and interpersonal interactions among students.

Through an introspective analysis of students' emotional states, SEL prioritizes students' intrapersonal development focusing primarily on developing self-awareness and a reflection on one's internal state and behaviors. Importantly, the learning component of SEL asserts that a methodical and structured approach that includes instruction, intentional practice, and constructive feedback can successfully foster a whole social and emotional development. In this context, a growing body of research (Durlak *et al.,* 2011; Taylor *et al.,* 2017) underscored the positive impact of SEL on various aspects of students' development, including language acquisition. Nevertheless, further contributions are needed to explore the impact of SEL on learners' performance in the EFL context. The current study focused on examining the impact of Merrell's Strong Kids (Carrizales-Engelmann *et al*., 2016), a social emotional curriculum; on a set of EFL middle school learners' competences, precisely optimistic thinking and relationship skills which stand as fundamental capabilities to successful language learning (Lei & Lei, 2022; Matrić *et al*., 2019). The study hence aspires to provide clues for non-native learners' low performance and provide Algerian stakeholders with new insights about teaching English as a foreign language in a more convenient way. To this end, the following questions were addressed:

1-Is there any statistically significant relationship between the implementation of Strong Kids curriculum and the EFL learners' optimistic thinking competence?

2-Is there any statistically significant relationship between the implementation of Strong Kids curriculum and the EFL learners' relationship skills?

3-Is there any statistically significant relationship between the implementation of Strong Kids curriculum and the EFL learners' social-emotional knowledge?

2. Merrell's Strong Kids and English Language Learning

Unlike traditional approaches that devoted more interest in exploring the cognitive aspects related to English Language Learning (ELL) and disregarded the impact of learner' emotions (Dewaele, 2011), contemporary research in the domain of second/foreign language acquisition specifically focusing on student-centered pedagogy, brought to surface the critical role of affect in shaping individual learning outcomes. In this context, empirical data revealed that learners' cognitive abilities, psychological health, tenacity, emotional control, and resilience are all improved by positive emotions when learning a second language (L2) (Shafiee Rad & Jafarpour, 2023). Furthermore, studies have shown that raising one's emotional quotient (EQ) is linked to success in language learning (Gregersen *et al.*, 2014; Murphey, 2014), and that incorporating EQ into school curricula is essential for successful language performance (Chao, 2003; Méndez López, 2011). This includes the mastery of vocabulary (e.g. Nesari *et al.*, 2011; Skourdi *et al.*, 2014), the ability to better read and write (e.g., Abdolrezapour & Tavakoli, 2012; Ates, 2019), and better deal with the class anxiety (e.g., Chao, 2003; Shao *et al*., 2013). However, additional thorough research is required to fully comprehend the potential influence of SEL on learners' performance in the EFL context, which may offer insightful information related to this context.

In order to meet the requirements of students who are at risk or already experiencing social-emotional difficulties in the classroom, Strong Kids, an evidence-based SEL curriculum, was tailored as an preventative and early intervention curriculum which provides fun, multisensory and structured activities for young students aged 11 to 14 (Carrizales-Engelmann *et al.*, 2016). Numerous studies linked Strong Kids implementation with a substantial increase in students' knowledge of social-emotional notions and skills (Castro-Olivo & Merrell 2012; Isava, 2006; Merrell *et al.*, 2008; Gueldner, 2007). Additionally, research has showed a notable decrease in students' general antisocial behavior after the completion of the curriculum, a significant amelioration in peer relationships, academic performance, and self-management/compliance, as well as modest improvements in hostile, antisocial, and disruptive behaviors (Isava, 2006). A decrease in negative emotions (Merrell *et al.*, 2008), an improvement in emotion understanding, and a decrease in internalizing behaviors among middle school students have also been documented in other studies on the Strong Kids series (grades 3–12) (Caldarella *et al*., 2019; Neth *et al.*, 2020). Therefore, the curriculum might have the ability to establish a disciplined and encouraging learning atmosphere where EFL students can improve their interpersonal abilities and deal with their different intrapersonal difficulties. This could therefore result in better learning results all around. Consequently, we hypothesize that the implementation of Strong Kids will enhance middle school EFL students' optimistic thinking and relationship skills. We also predict that Strong Kids curriculum will improve students' social-emotional knowledge.

3. Method

3.1. Setting & Participants

This study employed a quasi-experimental methodology. The intervention was conducted within a modest-sized suburban public middle school situated in the eastern region of Algeria (Khenchela). The school comprised 218 students and three eighth-grade classes. The study included only a single eighth-grade class out of three (3) classes since the students were identified as socially, academically, and emotionally at risk based on the findings of the Social Academic Emotional Behavior Risk Screener (Kilgus *et al.,* 2015) used in this study. The sample class consists of the 21 students aged 13 (ten male, eleven female) and all participants are native speakers of Arabic with two years of prior English language instruction.

3.2. Procedure

The intervention was delivered by a researcher-teacher over twelve consecutive weekly sessions. Prior to starting, parental consent was obtained through an informed consent process. The researcher-teacher adapted the curriculum (Carrizales-Engelmann *et al.,* 2016) to suit the specific needs of Algerian learners. Assignment duration, script language, extra resources, and scenarios were all simplified to better suit the students' level of competency. The teacher gave the Social Academic Emotional Risk Screener (SAEBRS) to each of the three eighth-grade classes in order to choose the target sample class. The class with the largest percentage of at-risk students was selected for the intervention based on the SAEBRS findings. As shown in Figure 1, the sampling method adheres to the MTSS intervention framework, which supports a tiered implementation methodology. Tier 1 usually consists of fundamental classroom education; Tier 2 includes focused small-group instruction; and Tier 3 offers intense individual interventions. Because of their poor academic performance and reluctance to learn English in class, this study concentrated on a cohort of 21 eighth-grade EFL students (a targeted small-group intervention/Tier 2). In accordance with DESSA scoring guidelines (see Table 1), variables were measured at two time points (pre- and post-intervention). A pre-post design was implemented to evaluate the curriculum's impact and to determine whether statistically significant changes emerged in T-scores for Optimistic Thinking (OT) and Relationship Skills (RS), as well as in participants' social-emotional knowledge scores. Given the paired nature of the data and potential deviations from normality, the Wilcoxon signed-rank test was employed. All statistical analyses were conducted using R statistical software (R Development Core Team, 2013).

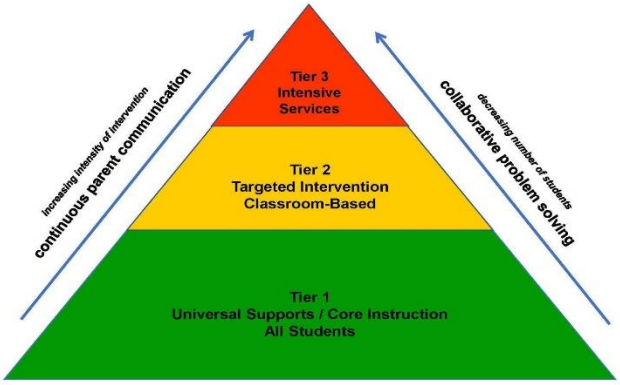


Figure 1. Multi-Tiered System of Supports (MTSS)

Table 1. DESSA Variance Testing Model

Pretest/Posttest Comparison	Time 1 T-Score	Time 2 T-Score	**Outcome**		
			Significantly Worse	**No Change**	**Significantly Better**
Optimistic Thinking					
Relationship Skills					

Note. Adapted from LeBuffe, P., Shapiro, V., & Naglieri, J. (2009). An introduction to the Devereaux student strength assessment (DESSA). *Lewisville, NC: KPress.*

3.3. Dependent and Independent Variables

The current study centers on the impact of the Strong Kids curriculum on the development of two key competencies: optimistic thinking and relationship skills among 21 Algerian EFL middle school learners. These competencies constitute the dependent variables of the study. Their measurement was undertaken through the Devereux Student Strengths Assessment (DESSA) (LeBuffe *et al*., 2009), a standardized, norm-referenced behavioral rating scale designed to assess social and emotional skills crucial for the well-being and resilience of children and adolescents.

3.4. Research Instruments

3.4.1. Social, Academic, and Emotional Behavior Risk Screener (SAEBRS)

SAEBRS (Kilgus *et al.*, 2015) is a short universal screener for behavioral and emotional risk in educational settings. It is based on a conceptual model that asserts that a students' success in school is linked to a set of behavioral domains. SAEBRS is employed to evaluate learners' Total Behavior (19 items), as well as a set of narrow subscales including Social Behavior (6 items), Academic Behavior (6 items), and

Emotional Behavior (7 items) See (Table 2). Depending on his/her objective judgment in considering what actions are representative of each behavior, the teacher observes and records how often the learners have displayed each behavior during the previous month. To complete SAEBRS form, raters use a 4-point Likert-type scale: 0 = Never, 1 = Sometimes, 2 = Often, 3 = Almost Always.

3.4.2. Devereux Student Strengths Assessment (DESSA)

Devereux Student Strength Assessment (DESSA) (LeBuffe *et al.*, 2009) is a multi items norm-referenced behavior rating scale that measures social and emotional skills that can operate as a protective factor for students aged 5-14. The DESSA comprises 72 items categorized across eight core competencies. Notably, these encompass 'relationship skills,' which assess a child's consistent demonstration of socially acceptable behaviors that foster and sustain positive interpersonal connections, and 'optimistic thinking,' which evaluates a child's disposition of confidence, hope, and positive outlook regarding their past, present, and future circumstances (LeBuffe *et al.*, 2009). The instrument employs a 5-point Likert-type scale for scoring student behavior, ranging from 0 (Never) to 4 (Very Frequently), with corresponding descriptive anchors for each point. The total scores are then calculated following the manual's instructions.

3.5. Implementation Fidelity

To document the instructional process, the teacher used the Teacher's Notes Form provided by the curriculum founders for recording regular field notes. To ensure program fidelity, an independent English teacher observed the presentation of lessons, providing continuous feedback using the curriculum's Basic Fidelity Checklist.

3.6. Social Validity Survey

The Social validity Survey included a series of 14 questions, which aim at obtaining information on students' viewpoints concerning the curriculum and their satisfaction on its clarity, teaching procedures, and remarkable outcomes on their behaviors. A social validity survey serves as a critical tool for evaluating the significance and acceptability of interventions within a specific social context. By examining the goals, procedures, and outcomes of a curriculum or intervention, it assesses whether these elements are deemed valuable, appropriate, and meaningful or not. Consequently, social validity can enhance the sustainability and generalizability of interventions (Schwartz & Baer, 1991).

4. Results and Discussion

4.1. Social, Academic, and Emotional Behavior Risk Screener (SAEBRS)

SAEBRS results showed that all the three classes included a number of at-risk students, 62% of the students in class 1 manifested risk signs. Meanwhile, a percentage of 48% in class 2 and only 39% in class 3 demonstrated an at-risk total behavior. Correspondingly, class 1 (the most endangered) was selected to receive the intervention (See Table 2).

Table 2. SAEBRS Results According to Class

Classes	Class 1	Class 2	Class 3
SAEBRS Risk Rate	62%	48%	39%

4.2. Knowledge Test

Results of Wilcoxon showed a highly significant change in students' knowledge: $p < 0,05$ ($p= 0,00008$) (See Table 3).

Table 3. Student's Knowledge Test Results

Variable	Wilcoxon Statics	P-value
Knowledge Test Results	W= 0	0.00008271

4.3. Relationship Skills and Optimistic Thinking

Results of Wilcoxon Test indicated a highly significant statistical difference between pretest and posttest T-scores of Relationship Skills competence that were previously recorded using DESSA screener: $p < 0, 05$ ($p = 0,0017$) (See Table 4).

Table 4. Relationship Skills Scores Analysis

Variable	Wilcoxon Statistic	P-value
Relationship Skills	W= 96	0.001729

The results of Wilcoxon Test indicated a highly significant statistical difference between pretest and posttest T-scores of Optimistic Thinking competence that were previously recorded using DESSA screener: $p < 0, 05$ ($p = 0.00012$) (See Table 5).

Table 5. Optimistic Thinking Scores Analysis

Variable	Wilcoxon Statistic	P-value
Optimistic Thinking	W= 68	0.0001253

4.4. Implementation fidelity

The recorded number of lessons that were fully completed was 12 sessions (100%) out of the total number of the program sessions. The fidelity checkers also noted that the executor completed 90% of the components of the eighth lesson and 100% of the components of the remaining eleven lessons, this constitutes a high degree of implementation integrity (See Figure 2).

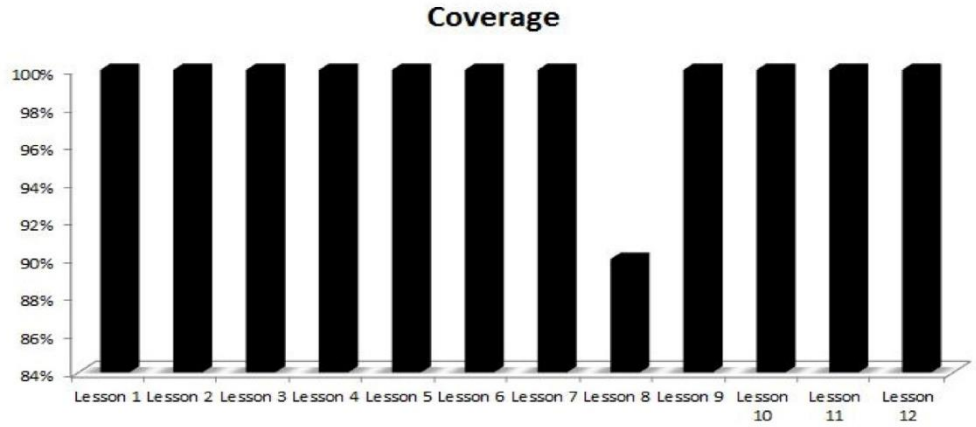


Figure 2. Lessons' Coverage/ Implementation Fidelity Results

4.5. Social Validity Survey

4.5.1. Learners' Satisfaction With the Instruction

Based on the gathered statistical data, an important percentage of students (57%) expressed strong approval of their EFL class experience following the Strong Kids instructional curriculum. Conversely, a small group of students (14%) reported only partial satisfaction with their attendance after receiving the curriculum. Likewise, 57 % of them expressed strong agreement with their desire to participate in future programs akin to Strong Kids. Conversely, only a minority (14 %) exhibited partial agreement with this opinion. A significant proportion of learners expressed strong agreement for recommending the curriculum to their peers. This was reflected in the responses of 67 % of learners who indicated their strong agreement with this proposition.

4.5.2. Learners' Satisfaction With the Instruction Procedure

The statistical data indicates that a large majority of learners (86%) found Strong Kids Curriculum lessons to be interesting and engaging. The efficacy of group work in the curriculum was highly endorsed by 80% of students, with only a small percentage (9%) expressing agreement or partial agreement. Furthermore, the students approved the appropriateness of the lessons' length, scheduling, and the teacher's instructional approach within the Strong Kids curriculum.

4.5.3. Learners' Satisfaction With the Instructions' Outcomes

Results indicated that a significant portion of learners (57%) strongly endorsed the efficacy of Strong Kids instruction in augmenting their capacity for self-regulation of emotions. Moreover, a smaller proportion (14%) expressed agreement, while 19 % of learners expressed partial agreement with this view. Concerning the appropriateness of the instruction on managing anger, an even larger proportion of learners, that is 52%, strongly endorsed the statement. On the other hand, 10% of learners were neutral in their position on this aspect of the instruction. Regarding the perceived impact of Strong Kids instruction on learners' ability to consider the consequences of their actions prior to acting, a significant portion of participants

(52%) strongly endorsed this influence. Moreover, nearly half of the learners (48%) strongly affirmed the positive impact of Strong Kids instruction on their ability to maintain a positive mindset, with an additional 33 % agreeing and a minority (19%) partially agreeing with this sentiment. On another hand, a significant number of participants (57%) strongly affirmed the curriculum's effectiveness in fostering conflict resolution skills and a smaller portion (19%) agreed with this sentiment. Similarly, the learners perceived the Strong Kids program as highly beneficial in identifying and managing stress sources. Their responses mirrored the previous pattern, with a considerable percentage of (57%) endorsing the program's effectiveness. Regarding the program's influence on developing a healthier and more relaxed lifestyle, opinions were more diverse. While a considerable number (48%) strongly agreed and 24% agreed, a significant portion (29 %) remained neutral, and 10% partially disagreed (See Table 6).

Table 6. Students' Opinions Regarding Strong Kids Curriculum Instruction

Statements	Students' Opinions						
	0	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Satisfaction (%)							
I enjoy attending English class more after completing the program.	0	0	0	14	29	57	0
I would like to participate in other programs like Strong Kids in the future.	0	0	0	14	0	57	0
I advise my friends from other classes to join the program.	0	9,5	0	9,5	14	67	0
Procedure (%)							
The lessons were interesting and engaging.	0	0	0	0	14	86	0
Working in groups helped me understand the lessons better.	0	0	0	9,5	9,5	81	0
The length and schedule of the lessons were appropriate.	0	0	0	0	0	100	0
I like the way my teacher taught the program.	0	0	0	0	0	100	0
Outcomes (%)							
The program helped me understand my emotions during English class."	0	0	0	19	14	57	10
The program helped me manage my anger during the English class.	0	0	0	14	24	52	10
The program helped me think of the results of my actions before doing them during the English class.	0	0	5	14	24	52	5
The program helped me think positively during the English class.	0	0	0	19	33	48	0

The program showed me how to deal with disputes and stop them during the English class.	0	5	0	9,5	19	57	9,5
The program helped me know what stresses me and taught me how to reduce my stress during the English class.	0	5	0	9,5	19	57	9,5
The program helped me develop a healthier and more relaxed lifestyle.	0	0	0	28,5	14	48	9,5

Note. 0= I strongly disagree, 1=I Partially disagree, 2=I disagree, 3=I partially agree, 4=I agree, 5=I strongly agree, 6=Neutral.

Discussion

The results of this research indicate a statistically significant amelioration in participants' optimistic thinking levels ($p < 0.05$) after the completion of Strong Kids curriculum implementation. This is demonstrated by an improvement in participants' confidence, hopefulness, and positive thoughts about their life situation in the past, present, and future. Particularly, participants' ability to: 1) project confidence, 2) speak positively about themselves, 3) talk about positive things, 4) look forward to school activities or classes, 5) speak positively about their peers, and 6) speak positively about the future and convey high expectations. This is consistent with earlier studies showing that optimism and emotional intelligence practices are positively correlated (Glassie & Schutte, 2024). The findings can also be explained in light of the fact that both constructs, optimism and emotional intelligence, are integral components of the Strong Kids curriculum and may contribute to the development of beneficial cognitive, emotional, and behavioral traits that promote positive academic performance. In this context, Oyoo & Orao (2024) contended that emotional control, a crucial element of SEL training, might promote optimism by developing a mindset that expects favorable results, which in turn encourages happier emotions and more hopeful thinking. These results bolster Strong Kids curriculum's ability to raise creative self-efficacy, which is a critical component of successful language learning and EFL language performance.

The implementation of Strong Kids curriculum was also correlated with a substantial enhancement in participants' interpersonal skills at ($p = 0.0017$). In fact, the results relate Strong Kids curriculum completion with an amelioration in EFL learners' relationship skills including a set of DESSA sub-skills, which are harmonious with the aforementioned chief skill, such as: 1) complimenting or congratulating somebody, 2) doing something nice for somebody, 3) showing appreciation of others, 4) expressing concern for another person, 5) offering to help somebody and responding to another person's feelings. These results are in line with earlier studies that looked into the relationship between relationship skills and SEL. In fact, improved relational skills and SEL interventions are positively correlated according to many meta-analyses and systematic reviews. Durlak *et al.* (2011), for example, discovered that SEL programs significantly improved students' social abilities, such as empathy, cooperation, and dispute resolution. What may also explain the positive findings Strong Kids generated in the current study are the nature

and the global aim of SEL instruction that revolves around fostering positive and enduring interpersonal interactions. This requires a multifaceted skill set, including the ability to initiate and maintain social connections, cooperate, listen attentively, share, seek assistance, express gratitude, negotiate effectively, provide constructive feedback, and resolve conflicts (Denham & Brown, 2010). In fact, the obtained results are expected as they stand in accordance with many studies revealing that SEL programs can enhance students' ability in fostering communication skills, including active listening and assertive communication, promoting collaboration skills including: teamwork, cooperation, trust, problem-solving (Zins & Elias, 2007), and initiating conflict resolution crafts (Weissberg & Shriver, 1996).

In line with earlier research findings (Merrell *et al.*, 2008; Marchant *et al.*, 2010), the Wilcoxon Test results showed a high statistically significant improvement in students' social-emotional knowledge at $p = 0.00008$. The high degree of implementation fidelity noted by checkers who watched the instruction being delivered across all lessons and the thorough coverage of all topic components support the conclusions even more. The findings also show that students are quite satisfied with the curriculum's general goals, instructional strategies, and material. Participants gave the Strong Kids program extremely good feedback on how well it worked to improve their ability to resolve conflicts, manage stress, and adopt healthier lifestyles. But the data also showed a variety of viewpoints, emphasizing the necessity of more in-depth research in the future.

5. Conclusion

The result of the current study highlights the potential benefits of integrating SEL into the curriculum of a set of Algerian middle school EFL students. The findings suggest that the Strong Kids curriculum may effectively enhance learners' social-emotional knowledge, optimistic thinking and relationship skills. Additionally, a successful curriculum implementation and favorable student responses were documented. This study adds to the increasing amount of data showing the beneficial effects of SEL in EFL classes, which motivates teachers to investigate new practices that support the socio-affective growth of young students and lessen their academic underachievement. Future research could benefit from a larger sample size, continuous remedial education, and follow-up sessions to potentially generate more robust results. Our knowledge would be also enhanced through investigating the impact of further variables, such as gender, socio-familial background, teachers' training, and language skills. It would also be easier to generalize the results through including students from primary and secondary education levels.

Acknowledgment

We are enormously grateful to the middle school's students and interviewees who accepted to take part in this project. We would also like to thank the school's administrative staff and teachers for their valuable contribution.

REFERENCES

1. Abdolrezapour, P., & Tavakoli, M. (2012). The relationship between emotional intelligence and EFL learners' achievement in reading comprehension. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *6*(1), 1-13. https://doi.org/10.1080/17501229.2010.550686
2. Ates, A. (2019). The Impact of the Emotional Intelligence of Learners of Turkish as a Foreign Language on Reading Comprehension Skills and Reading Anxiety. *Universal Journal of Educational Research*, *7*(2), 571-579. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1204588.pdf
3. Caldarella, P., Millet, A.J., Heath, M.A., Warren, J.S., & Williams, L. (2019). School Counselors Use of Social Emotional Learning in High School: A Study of the Strong Teens Curriculum. *Journal of School Counseling*, *17*(19), n19. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1219658.pdf
4. Carrizales-Engelmann, D., Feuerborn, L.L., Gueldner, B.A., Tran, O.K., & Merrell, K. W. (2016). *Merrell's strong kids, grades 6-8: a social and emotional learning curriculum*. Brookes Publishing.
5. Carroll, A., Bower, J.M., Povey, J., Muspratt, S., & Chen, H. (2023). Validation of the Adolescent Social Identity Measure: Adolescents' Perception of Themselves in a Social Context. *International Journal of Educational Methodology*, *9*(3), 551-565. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1400780.pdf
6. Castro-Olivo, S.M., & Merrell, K.W. (2012). Validating cultural adaptations of a school-based social-emotional learning programme for use with Latino immigrant adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, *5*(2), 78-92. https://doi.org/10.1080/1754730X.2012.689193
7. Chao, C.T. (2003). *Foreign language anxiety and emotional intelligence: A study of EFL students in Taiwan*. Texas A&M University-Kingsville.
8. Denham, S.A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social–emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, *21*(5), 652-680. https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450
9. Dewaele, J.M. (2011). Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *Anglistik: International journal of English studies, 22*(1), 23-42. Retrieved from: https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/5096/1/
10. Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development, 82*, 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
11. Glassie, S.L., & Schutte, N.S. (2024). The relationship between emotional intelligence and optimism: A meta-analysis. *International Journal of Psychology*, *59*(3), 353-367.https://doi.org/10.1002/ijop.13108
12. Gregersen, T., MacIntyre, P.D., & Meza, M.D. (2014). The motion of emotion: Idiodynamic case studies of learners' foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, *98*(2), 574-588. https://doi.org/10.1111/modl.12084

13. Gray, K.M., & Squeglia, L.M. (2018). Research Review: What have we learned about adolescent substance use? *Journal of child psychology and psychiatry*, *59*(6), 618-627. https://doi.org/10.1111/jcpp.12783
14. Gueldner, B.A. (2007). *The effectiveness of a social-emotional learning program with middle school students in a general education setting and the impact of consultation support using performance methods* (Doctoral dissertation, University of Oregon). https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=d45f36eb506f9623e0fb0e1cb690efef10db5c44
15. Isava, D.M. (2006). *An investigation on the impact of a social emotional learning curriculum on problem symptoms and knowledge gains among adolescents in a residential treatment center*. University of Oregon. Retrieved from https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=d6d0f3e3aab60598621a789043d61db9946a115
16. Kilgus, S.P., Sims, W.A, von der Embse, N.P., & Riley-Tillman, T.C. (2015). Confirmation of models for interpretation and use of the Social and Academic Behavior Risk Screener (SAEBRS). *School Psychology Quarterly*, *30*(3), 335. https://doi.org/10.1037/spq0000087
17. LeBuffe, P.A., Shapiro, V.B., & Naglieri, J.A. (2009/2014). *The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA): Assessment, technical manual, and user's guide*. Charlotte, NC: Apperson, Inc. Retrieved from https://escholarship.org/content/qt1r20g6tj/qt1r20g6tj_noSplash_cec000e05e830f095f071c6ffbbd08b7.pdf
18. LeBuffe, P., Shapiro, V., & Naglieri, J. (2009). An introduction to the Devereaux student strength assessment (DESSA). *Lewisville, NC: KPress*. Retrieved from https://www.kaplanco.com/content/products/DESSAIntroduction.pdf
19. Lei, F., & Lei, L. (2022). How does the optimism of students learning a foreign language affect their creative self-efficacy? The mediating effects of hope and empathy. *Frontiers in Psychology*, *13*, 831593. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.831593
20. MacIntyre, P.D., & Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in second language learning and teaching*, *4*(2), 153-172. https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.2
21. Marchant, M., Brown, M., Caldarella, P., & Young, E. (2010). Effects of Strong Kids curriculum on students with internalizing behaviors: A pilot study. *Journal of Evidence-Based Practices for Schools*, *11*(2), 123-143. https://doi.org/10.1080/15377900802089981
22. Matrić, M., Brumen, M., & Košir, K. (2019). The role of social relationships in children's active EFL learning. *Psychology of Language and Communication*, *23*(1), 302-329. https://doi.org/10.2478/plc-2019-0014
23. Méndez López, M.G. (2011). The motivational properties of emotions in foreign language learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, *13*(2), 43-58.
24. Merrell, K.W., Juskelis, M.P., Tran, O.K., & Buchanan, R. (2008). Social and emotional learning in the classroom: Evaluation of strong kids and strong teens

on students' social-emotional knowledge and symptoms. *Journal of applied school psychology*, *24*(2), 209-224. https://doi.org/10.1080/15377900802089981

25. Murphey, D. (2014). The Academic Achievement of English Language Learners: Data for the US and Each of the States. Research Brief. Publication# 2014-62. *Child Trends.* 10.13140/RG.2.2.33510.63041
26. Nesari, A.J., Karimi, L., & Filinezhad, N. (2011). On the relationship between emotional intelligence and vocabulary learning of Iranian EFL learners at the intermediate level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *28*, 900-903. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.165
27. Neth, E.L., Caldarella, P., Richardson, M.J., & Heath, M.A. (2020). Social-emotional learning in the middle grades: A mixed-methods evaluation of the strong kids program. *RMLE Online*, *43*(1), 1-13. https://doi.org/10.1080/19404476.2019.1701868
28. Oyoo, M.A., & Orao, R. (2024). Role of Emotional Intelligence on Optimism and Well-Being of First Year Students at University. In *Utilising Positive Psychology for the Transition into University Life* (pp. 33-47). Cham: Springer Nature Switzerland. 10.1007/978-3-031-72520-3_3
29. R Core Team (2013) *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna. https://www.r-project.org
30. Schwartz, I.S., & Baer, D.M. (1991). Social validity assessments: Is current practice state of the art? *Journal of applied behavior analysis*, *24*(2), 189-204.https://doi.org/10.1901/jaba.1991.24-189
31. Shafiee Rad, H., & Jafarpour, A. (2023). Effects of well-being, grit, emotion regulation, and resilience interventions on l2 learners' writing skills. *Reading & Writing Quarterly*, *39*(3), 228-247.
32. Shao, K., Yu, W., & Ji, Z. (2013). An exploration of Chinese EFL students' emotional intelligence and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, *97*(4), 917-929. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12042.x
33. Skourdi, S., Rahimi, A., & Bagheri, M.S. (2014). The relationship between emotional intelligence, and vocabulary knowledge among Iranian EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *98*, 1785-1793. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.607
34. Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A., & Weissberg, R.P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, *88*(4), 1156-1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864
35. Truong, M., & Joshi, A. (2024). *The influence of peer relationships in the middle years on mental health*. Retrieved from https://aifs.gov.au/sites/default/files/2024-02/2402-Middle-Years-CFCA-Paper.pdf
36. Weissberg, R.P., & Shriver, T.P. (1996). School-Based Prevention Programs: A Comprehensive Strategy. *Spotlight on Student Success.* No. 113. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED403338.pdf

37. Zins, J.E., & Elias, M.J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological consultation*, *17*(2-3), 233-255. https://doi.org/10.1080/10474410701413152
38. ***American Academy. (n.d.). *Multi-Tiered System of Supports (MTSS)*. Retrieved from https://www.aak8.org/apps/pages/aa-sss-rti
39. ***Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2019). What is SEL? Retrieved from: https://casel.org/what-is-sel/

Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXIV, 2025, no 47, Issue 1

TEACHER TRAINING BASED ON MOODLE PLATFORM IN HIGHER EDUCATION SETTINGS: PERCEPTIONS, CONSTRAINTS AND PERSPECTIVES*

Souhila BENZERROUG[1], Samah BENZERROUG[2]

Abstract

This contribution serves as a reflection on the significance of training university teachers in utilizing Information and Communication Technologies (ICTs) within the higher education classroom setting. It aims to explore the perceptions of distance education among Algerian teacher trainers at the Teacher Training University College of Bouzareah (ENSB) in Algeria and the evident shift towards extensive use of ICTs in the teaching practices, particularly through the Moodle e-learning platform. In this study, a quantitative approach was employed, involving the distribution of a questionnaire to fifty (50) university teachers from five distinct departments at ENSB. These teachers had recently undergone training in online teaching using the Moodle platform. The results of the survey highlighted that a majority of teachers encountered challenges in utilizing this platform. These difficulties are due to a lack of initial training in ICT usage and the demanding training schedule imposed by the Ministry of Higher Education across various courses. The findings underscore the critical need for comprehensive and ongoing training programs to equip university teachers with the necessary skills to effectively integrate ICTs into their teaching practices. Addressing these challenges through tailored training initiatives can enhance the adoption and utilization of technology-enhanced learning tools like Moodle, ultimately improving the quality of education delivery and student engagement.

Key words: *Higher education, Distance education, Moodle platform training, Challenges.*

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1]Full Professor, PhD, Ecole Normale Supérieure of Bouzareah, Algeria, e-mail address: benzerroug.souhila@ensb.dz, corresponding author, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-1550-2770

[2]Full Professor, PhD, Ecole Normale Supérieure of Bouzareah, Algeria, e-mail address: benzerroug.samah@ensb.dz, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002- 5543-1110

1. Introduction

Teaching and learning strategies have undergone significant transformations in response to the global pandemic, leading to a complete metamorphosis of educational practices in both school and higher education environments. A new teaching modality, known as distance education, has emerged as a key approach to ensure pedagogical continuity and academic success amidst the challenges posed by the pandemic. While distance education is not a novel concept in countries like the United Kingdom, Germany, and France, its widespread adoption in other regions has been accelerated by recent events.

In Algeria, the adoption of distance education at universities represents a challenging experience. Introduced in March 2020, its implementation initially faced difficulties due to its unique characteristics. However, as the academic year progressed into 2020-2021, distance education gained traction and sparked considerable debate. This heightened interest prompted the Ministry of Higher Education to conduct a survey to gather feedback from teachers and students on the efficacy of online teaching methods for the upcoming academic year, 2021-2022.

The decision to explore this research topic stems from our extensive experience as university teachers spanning over decades. Having personally encountered challenges in remote teaching during the pandemic and currently undergoing rigorous training on the utilization of the Moodle platform, we were inspired to delve into the changes accompanying the transition to distance education. This shift represents a significant departure from traditional teaching methods in Algeria, with the exception of the Continuing Education University (UFC), highlighting the need to examine and understand the implications of this educational paradigm shift.

The Algerian university system is facing a critical need to reassess its teaching methodologies. Embracing a pedagogy that heavily incorporates Information and Communication Technologies (ICTs) is essential to foster enhanced learning and knowledge dissemination that can benefit society at large; they do not only serve as tools to improve teaching and learning but also play a transformative role in shaping society and knowledge. Koper (2005) argues that a unit of learning can be instantiated and reused many times for different people and in various settings, including in an on-line environment.

The primary focus of this study is to investigate the current state of digital training provided to teachers at the Teacher Training University College of Bouzareah to effectively utilize the Moodle platform and implement distance education strategies. Additionally, the study aims to address the following questions:

- How do teachers across different departments perceive the digital training?
- To what extent have they been introduced to distance learning?
- What teaching strategies are currently being implemented in the classroom?
- What challenges do teachers encounter in integrating ICTs?
- What recommendations may be suggested for enhancing ICT training?

To reach the research objectives and answer the above-mentioned questions, the current research paper will provide a historical overview of distance education

globally and specifically in Algeria, setting the context for the study. The first section will provide a literature review of Moodle Training by outlining its status for university teachers at ENSB. The second section will describe the research methodology, including data collection methods utilizing a quantitative approach and questionnaire distribution to university teachers from various departments at ENSB. Then, the third section will present the research findings, data analysis and discussion. Finally, the paper concludes with recommendations to improve the training of Algerian university teachers in utilizing ICTs effectively within the higher education classroom setting.

2. Literature Review

2.1. Historical Overview of Distance Education

Distance education has a long-standing history, tracing its origins to the invention of the postage stamp by the British Royal Postal Service in 1840. This mode of teaching has since been widely adopted in various countries, including Canada, Spain, the Netherlands, and France, particularly since the 2000s. The evolution of distance education comprises four distinct generations: correspondence courses, TV broadcasting, radio broadcasting in hertz and teaching via computer and interactive digital tools, including the internet. Moodle is one of the distance education platforms that stands for Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. Martin Dougiamas at the Curtin University of Technology in Australia designed it in 2002 (Kurti, 2008, p. 3).

Distance education has been implemented in Africa through the establishment of twenty virtual universities. In the case of Algeria, five universities have emerged as leaders in this teaching method: Blida 2, Algiers 3, Constantine 2, Mostaganem 2, and Oran 2. In Algeria, distance education is traced back to 1970, when the CNEG (currently known as ONEFD) was established, and training more than 500,000 learners. Two decades later, in 1990, the Continuing Education University (UFC) took the initiative to offer distance education programs, with 438,345 students graduating during the period from 2006 to 2019. This historical overview provides a context for understanding the development and adoption of distance education in Algeria, setting the stage for the subsequent discussion on the current state of digital training for teachers at the ENSB.

2.2. ICT Teacher Training at the Algerian University

Teacher training in utilizing Information and Communication Technologies (ICTs) within the Algerian university system represents a relatively recent development. Algeria has introduced several changes to promote the quality of education by offering different training programmes and incorporating online teaching (Ghounane, 2020, p. 22). The initial training for newly recruited teachers dates back to 2012, initiated by the Ministry of Higher Education to address the evolving challenges in higher education and pedagogy. Similarly, the University of Frères Mentouri in Constantine (UFNC1) conducted training for novice teachers in 2016, as per Decree No. 932 of 28 January 2016. It is noteworthy that these training

programs were among the first of their kind in the country, as traditionally, newly recruited teachers entered classrooms without prior training.

However, in response to the global Covid-19 pandemic in March 2020, Algeria, like many other nations, began intensifying efforts to train university teachers. The focus shifted towards equipping educators with ICT skills to facilitate remote education during lockdowns and ensure continuity in pedagogical practices. The evolving role of the university teacher, as highlighted by Lecoin and Hamel (2014, p. 46), emphasizes four key functions: guiding learners through blended coaching, facilitating, evaluating, and designing learning experiences. Similarly, Bouguebs (2019, p. 4) indicated that Moodle allows students to study at their own pace; this is why their motivation to learn is boosted.

2.3. ICT Teacher Training Initiatives at ENSB

The Teacher Training University College of Bouzaréah has also taken initiatives and actively engaged in training teachers on ICT usage, with two significant training stages announced. The first, conducted in 2020, focused on Assessment Methods on Google Classroom for a select group of interested teachers. The second training initiative, centered on the Moodle platform, commenced on Thursday, November 19, 2020. Four groups were formed for weekly 2-hour sessions on Sundays and Thursdays, following specific schedules. During the second semester of 2019/2020, classes were conducted exclusively online due to lockdown measures. In fact, Krishnapatria (2020, p. 1) stated "This 'lockdown'-as if scenario has disrupted the traditional learning process nationwide and transformed it into an internet-based learning".

ENSB has launched an e-learning platform, granting teachers' access via the university college web academic portal http://sites.google.com/view/ensb-dz using operational accounts since May 9, 2020. Students accessed course materials by downloading content provided by their teachers for each module separately. The commitment to enhancing teacher training in ICTs at ENSB reflects a proactive approach to adapting to the evolving educational landscape and ensuring effective remote teaching practices. Radha *et al.* (2020, p. 1088) claimed that the educational systems entered a digital age during COVID-19 pandemic as all teachers were virtually connected to their students.

The Moodle training was organized into four groups, each group had a number of teacher trainees as shown in the table below:

Table 1. Moodle Teacher Training Schedule during the Pandemic

Group	Schedule	Session Start	Number of Teacher Trainees
Group 1	Thursday 9 am - 11 am	Nov 19, 2020	10
Group 2	Thursday 11.30am -1.30am	Nov 26, 2020	13
Group 3	Sunday 9 am-11 am	Nov 22, 2020	11
Group 4	Sunday 11.30am -1.30am	Nov 29, 2020	13

The table above shows that four groups were formed to carry out the Moodle platform training at ENSB. This was due to the limited availability of only ten computers with internet connection. The estimated number of teacher trainees on the Moodle platform is 47, which represents 87.03% of the total 54 teachers in one department.

The second phase of ICT training has been mandated by the Ministry of Higher Education and Scientific Research to train all the teaching staff on Moodle by the 2023-2024 academic year via the institution Moodle platform http://elearning1.ensb.dz/login/index.php. The training began during the current academic year, but initially targeted teachers responsible for transversal or discovery subjects. The aim is to enable students to pursue their education in better conditions, as well as to alleviate the problems of large class sizes and the unavailability of classrooms .This Moodle training has been widely implemented addressing all university teachers, with the goal of training teachers from different specialties to master the Moodle platform.

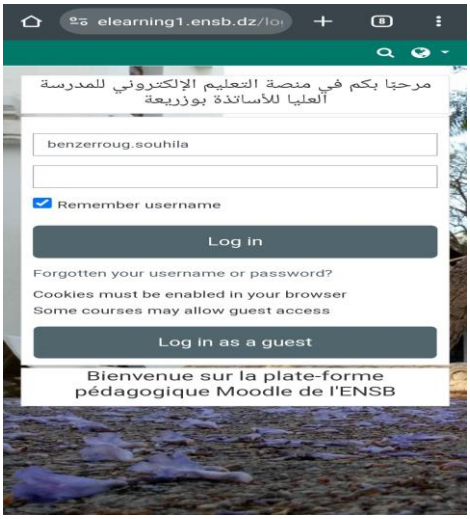


Figure 1. ENSB Moodle Platform

It is worth noting that ENSB has opted to use Google Classrooms since the COVID-19 pandemic, a tool that has been highly praised by teachers who provided both online and face-to-face teaching in alternate periods during the 2021-2022 academic year. For the Moodle training, 12 groups have been set up, with two trainers of a scientific profile (computer engineers) who have also been training other teachers at various universities. The sessions run for 2 hours per week, bringing together teachers from different departments, scheduled either from 9 am to 11 am or 11 am to 1 pm. These courses are provided in a computer room equipped with internet, albeit with a medium connection.

Table 2. Moodle Teacher Training Schedule in the Post-Pandemic Era

Groups	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**
Trainees	22	20	19	20	23	18	24	20	19	18	21	14
%	9.24	8.4	7.98	8.4	9.66	7.56	10.8	8.4	7.98	7.56	8.82	5.88
Total	238											

The table above illustrates the number of teachers per group during the Moodle training in the post-pandemic era. The distribution of teacher trainees across groups ranged from 14 to 24 teachers with corresponding percentages indicating the proportion of each group relative to the total number of 238 teacher trainees, showing an increase compared to the initial training where groups had between 10 and 13 teachers.

This significant increase post-pandemic raises concerns about the adequacy of resources, particularly considering that there are an estimated 8 computers per room available for training sessions .The percentage breakdown of teacher trainees across groups highlights the distribution of participants and the overall representation within the training program. As the number of trainees has grown, ensuring that each participant can effectively follow the training with limited computer resources per room becomes a critical consideration for optimizing the learning experience and outcomes.

3. Methodology

In approaching the question of how teachers use ICTs in their teaching practices, a quantitative research approach was deemed appropriate. This approach allows researchers to understand the phenomenon through the lens of the participants, capturing the essence of their experiences, as described by Denscombe (2010, p. 6). In this regard, the research focused on the social reality perception of teachers on the use of ICTs in general and the Moodle platform in particular, as suggested by Patton (2001). The quantitative methodology provides a systematic and objective way to investigate the teachers' perspectives, experiences, and challenges in integrating technology into their teaching.

3.1. Setting and Participants

The current survey targeted fifty-(50) university teachers from five distinct departments of letters and human sciences at the Teacher Training University College of Bouzareah (ENSB), who had recently undergone training on the use of the Moodle platform. A questionnaire was used as the primary data collection instrument to gather information from the participating teachers. The questionnaire was designed to elicit responses on the teachers' perceptions, experiences, and challenges in using ICTs and the Moodle platform in their teaching practices. The quantitative data collected through the questionnaire was analyzed using appropriate statistical techniques to identify patterns, trends, and relationships within the responses. This analysis aimed to provide a comprehensive understanding of the teachers' perspectives and the factors influencing the integration of technology in the classroom. The research adhered to ethical principles, ensuring the confidentiality and anonymity of the participants, as well as obtaining their informed consent for participation.

3.2. Data Collection

To address the research questions, the study employed a survey questionnaire as the primary data collection instrument. The questionnaire was distributed to teachers at the Teacher Training University College of Bouzaréah (ENSB) who were currently receiving Moodle training. The questionnaire consisted of 12 questions, two of which were open-ended .The main objectives of the questionnaire were:

- Examining teachers' perceptions on the new teaching mode: The questionnaire aimed to explore the teachers' perspectives on the shift towards distance education and the use of ICTs in their teaching practices for teaching has now become a design science as argued by Laurillard (2012).

- Recognizing the reality of the Moodle training provided at ENSB: The questionnaire sought to gather information on the teachers' experiences and the implementation of the Moodle training program at the institution.

- Identifying the difficulties faced by teachers in their Moodle training: The questionnaire aimed to uncover the challenges and obstacles encountered by the teachers during the Moodle training process.

- Learning about new teaching strategies through distance education: The questionnaire explored the teachers' implementation of new teaching strategies and approaches in the context of distance learning.

- Collecting teachers' proposals for efficient ICT training and effective distance learning: The questionnaire provided an opportunity for the teachers to share their recommendations and suggestions for improving the ICT training and the implementation of distance learning.

The quantitative data collected through the questionnaire was analyzed using appropriate statistical techniques to identify patterns, trends, and relationships within the responses. This analysis aimed to provide a comprehensive understanding of the teachers' perspectives and the factors influencing the integration of technology, particularly the Moodle platform, in their teaching practices at the Teacher Training University College of Bouzaréah.

3.3. Questionnaire to the Teachers

The questionnaire was meticulously crafted to gauge university teachers' perceptions on ICT training and distance education, capturing their insights on this new educational landscape, their adaptation to innovative teaching strategies, identification of challenges faced, and solicitation of recommendations for advancing higher education and online teaching. It comprises 13 questions designed to elicit valuable responses from the participants.

Table 3. Survey Question Objectives

Questions	Objectives
1. How long have you been teaching at the university?	Recognize the professional experience of university teachers
2. Have you ever been trained to use ICTs? Yes / No	Determine if teachers have received ICT training since their recruitment at ENSB

3. If not, how do you use these tools?	Understand how teachers utilize ICT tools in the absence of formal training
4. Have you been trained to use ICTs during the COVID-19 pandemic (distance education)?	Assess if teachers received ICT training during the lockdown period
5. How would you describe this ICT training?	Gather feedback on the
6. What digital tools do you master? (Google Meet, Classroom, Chat, Zoom, PPT, Other)	Identify the digital tools mastered by teachers
7. Are you currently taking a Moodle training course? Yes / No	Determine if teachers are currently enrolled in Moodle training
8. How do you qualify this training? (Satisfying, Annoying, Useless, Indispensable)	Capture teachers' perceptions of the training
9. Are you facing difficulties in your current training? Yes / No	Identify if teachers encounter challenges during the training
10. If yes, why is this happening? (Lack of time, Cognitive overload, Insufficient training, oversized training classes, Teacher trainer method, Lack of practice , Other)	Explore the reasons behind difficulties faced during training
11. What do you think are the advantages of online teaching?	Solicit insights on the benefits of e-learning
12. What are your recommendations for developing digital skills?	Encourage suggestions for enhancing digital skills training on ICTs

4. Findings and Discussion

The survey respondents included university teachers with varying levels of experience, with the majority having taught for many years, both at the school and university levels. Only one newly recruited teacher had been teaching at the Algerian university for 5 years since 2016.

Table 4. ICT Teacher Training Rate

Response	Percentage
Yes	10%
No	90%
No answer	0%
Total	100%

In response to the question about prior training on the use of ICTs, the majority of teacher trainees (90%) reported that they had never received any such training throughout their teaching careers. Only 10% claimed to have received ICT training during their internship period in techno-pedagogy and in the supervision of online courses as part of their admission as university teachers at ENSB.

Regarding the training scheduled during the pandemic at ENSB, the majority of the teachers (70%) confirmed their participation, but they described it as insufficient and below their expectations. Some of their comments include:

- *"Yes, I had only two sessions of 2 hours each."*
- *"Autonomous learning, I can say it's useless for me."*
- *"Yes, I received this training in March 2020."*
- *"I benefited from the training in March 2020."*

The findings from the sixth question, which aimed to identify the different digital tools mastered by the teacher trainees, revealed that the majority tend to use Google Classroom, YouTube, and other tools like Zoom and PDF files. The rest of the teachers did not provide any answer, which suggests that they may not have had prior experience in using computer tools or teaching remotely.

All the teacher trainees (100%) reported that they were receiving training on the use of the MOODLE platform for online teaching, as the Ministry of Higher Education had mandated two compulsory courses in Moodle and English Language for all university teacher in order to comply with the universal norms. According to Dharmendra *et al.* (2011, p. 34), "Moodle is a Course Management System (CMS) - a software package designed to help educators to create quality online courses". Oproiu (2015, p. 427) stated as well that Moodle is an open-source learning management software that creates a collaborative and virtual based learning environment in which learning takes place online.

Regarding the teachers' perceptions of distance education and ICT training, the majority found it beneficial and even indispensable for today's learners, enabling them to keep up with students from around the world. The findings from the tenth question, which explored the difficulties faced during the Moodle training, revealed that teachers encountered various challenges, which will be further discussed in the subsequent analysis.

Table 5. Moodle Training Difficulties

Difficulty	Number of Teachers	Percentage
Time Insufficiency	40	80%
Cognitive Overload	45	90%
Insufficient Training	35	70%
Group Size	50	100%
Teacher Trainer's Method	35	70%
Lack of Practice	20	40%
Others	25	50%
Total	50	100%

The results reveal that teachers consider the Moodle training useful, but they face several difficulties. The most significant challenge is the high number of teacher trainees per group, which varies from 14 to 24 participants. This large class size does not allow for effective training, especially given the limited availability of only 8 computers per classroom.

Furthermore, a majority of teachers (90%) mentioned cognitive overload as an obstacle. This is because they are simultaneously undergoing another mandatory training course to learn the English language, which is described as exhausting,

demanding, and time-consuming, on top of their regular face-to-face teaching responsibilities.

The issue of time insufficiency, cited by 80% of the teachers, is closely linked to the cognitive overload. The training sessions are only 2 hours per week, which is perceived as inadequate, particularly given the heterogeneous level of the teacher trainees, including some older participants over 60 years old.

Additionally, 70% of the teachers highlighted the insufficient training duration and the teacher trainer's method as challenges. The short training sessions and the need for the trainer to review concepts repeatedly due to the diverse skill levels of the participants make the learning process more difficult.

Other difficulties mentioned include the lack of practice (40%) and various other factors (50%) that hinder the effective implementation of the Moodle training program at the Teacher Training College of Bouzaréah.

In terms of the benefits of e-learning, teacher trainees expressed the following perspectives:

- *"Easy to achieve and interactive"*.

- *"It could be a way out of the routine compared to face-to-face teaching, which is more stimulating"*.

- *"Fast process to share and post information, practical in some modules, but not suitable for Grammar lessons that require face-to-face teaching"*.

- *"I like it! It makes teaching innovative, helping to break away from the routine of traditional teaching methods"*.

Overall, the survey findings suggest that while the Moodle training is considered valuable, the teachers face significant obstacles related to class size, cognitive load, time constraints, and the training delivery method, which need to be addressed to ensure the successful integration of ICTs in their teaching practices.

5. Recommendations

Based on the research findings some recommendations are provided to promote ICT training and maximize its benefits and enhance the teaching practices through the effective use of Moodle platform in higher education:

- Provide both teachers and students with the necessary materials for online Teaching.
- Ensure access to computers and internet connection.
- Prioritize better training by utilizing instructional materials, changing training methods, and promoting autonomous learning for self-reflection.
- Schedule training sessions regularly and subdivide teachers into sub-group for more personalized instruction.
- Conduct placement tests for teacher trainees before training, increase the number of training sessions, and recruit experienced ICT teacher trainers.
- Equip universities with more pedagogical tools and enhance teacher training programs.
- Encourage students to learn remotely by training them on digital tools.
- Motivate teachers to update their teaching materials regularly.

- Increase the intensity of Moodle training to deepen understanding and proficiency in its use.

6. Conclusion

This study has provided a comprehensive examination of the reality of university teachers' training on the use of the Moodle platform in the Algerian higher education setting, with a focus on the Teacher Training University College of Bouzaréah. The primary research question aimed to investigate the reality of the digital training destined for ENSB teachers to effectively use the Moodle platform and plan distance education.

The survey results indicate that teachers, who view it as a means to modernize the Algerian university, particularly for teaching transversal and discovery subjects, appreciate online teaching. However, the findings also highlight several difficulties faced by university teachers during this training, including oversized groups, cognitive overload, insufficient practice, unavailability of resources, heterogeneity of trainees' levels, and the quality of the training itself, which is below the expectations of some teachers.

To ensure efficient and effective ICTs training, the authorities should ensure that certain parameters are met. Teachers should master basic digital tools, such as Google Classroom, Google, and Zoom, prior to their training on the Moodle platform, to set homogeneous groups. Additionally, given the new experience of online teaching, both teachers and students need more time to become familiar with it, as stated by Karsenti and Collin (2010, p. 46). Furthermore, ENSB students have never been trained to use the Moodle platform, and the training will likely be delayed until the next academic year, which can affect negatively the platform's usability, functionality, and alignment with pedagogical needs.

We believe that future research should focus on broadening the sample population and questioning more teachers from different universities across the country to gauge their feedback on their perception of distance education and explore students' interactions during virtual teaching and learning practices.

REFERENCES

1. Bouguebs, R. (2019). Approaching a reading course via Moodle-based blended learning: EFL learners' insights. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*, *9*(11), *1-1*. https://doi.org/10.26655/mjl-tm.2019.11.11.
2. Denscombe, M. (2010). *The Good Research Guide: For Small-scale Social Research Projects* (4th Ed.). McGraw-Hill Education: Open University Press.
3. Dharmendra, C., Chanchal, K. B., Abhishek, C., & Anita, S. (2011). Effective E-learning through Moodle. *International Journal of Advance Technology & Engineering Research*, *1*(1), 34-38.
4. Ghounane, N. (2020). Moodle or social networks: What alternative refuge is appropriate to Algerian EFL students to learn during Covid-19 pandemic? *Arab World English Journal (AWEJ) 11*(3), 21-41. https://dx.doi.org/10.24093/awej/

5. Karsenti, T. & Collin, S. (2010). What place for ICTs in initial French teacher training? The case of Africa. *International Journal of Technologies in Higher Education*, *7*(3), 32–47. https://doi.org/10.7202/1003562ar
6. Koper, R. (2005). An introduction to learning design. In R. Koper & C. Tattersall, (Eds.) *Learning Design. A Handbook on Modeling and Delivering Networked Education and Training*. The Netherlands: Springer.
7. Krishnapatria, K. (2020). From 'lockdown' to letdown: Students' perception of e -learning amid the COVID-19 outbreak. *ELT in Focus*, *3*(1), 1-8. https://doi.org/10.35706/eltinfc.v3i1.36944.
8. Kurti, E. (2008). *Students' experiences on eMesimi: An e-learning system in University Prishtina, Kosova*. Unpublished thesis. School of Mathematics and Systems Engineering, University of Prishtina, Prishtina. http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:205989/full text 01.pdf.
9. Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. London: Routledge.
10. Lecoin, I. & Hamel, M.-J. (2014). Hybrid device for a grammar course in French as a second language. *International Journal of Technologies in Higher Education*, *11*(1), *35–49*. https://doi.org/10.7202/1035612ar
11. Oproiu, G.C. (2015). A study about using e-learning platform (Moodle) in university teaching process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *180*, *426-432*.https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.1400 .
12. Patton, M.Q. (2001), *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
13. Radha, R., Mahalakshmi, K., Sathish Kumar, V., & Saravanakumar, A.R. (2020). E-learning during lockdown of Covid-19 pandemic: A global perspective. *International Journal of Control and Automation*, *13(4),* 1088-1099.

Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXIV, 2025, no 47, Issue 1

LE DÉNI DES CHERCHEURS ALGÉRIENS ENVERS LES RECHERCHES NATIONALES ET SON INFLUENCE SUR LE FACTEUR D'IMPACT DES REVUES SCIENTIFIQUES*

Meryem HADDAD[1]

Résumé

La présente étude vise à sonder les causes de diminution du facteur d'impact des revues algériennes publiées dans la plateforme ASJP. Notre corpus d'analyse est constitué de 51 articles de la revue Action Didactique publiés durant la période de 2022 et 2023. L'objectif est d'analyser les algorithmes offerts par ResearchGate, Google Scholar pour calculer son vrai impact facteur à travers le calcul de citations. L'analyse bibliométrique suggère un facteur d'impact significativement plus élevé que celui affiché sur la plateforme nationale ASJP. Les résultats de la recherche révèlent que l'une des causes principales de la diminution du facteur d'impact de la revue Action Didactique est due à une tendance du chercheur algérien à se concentrer sur les travaux étrangers au détriment des travaux nationaux. L'étude propose des alternatives éditoriales pour améliorer le référencement de la revue.

Mots-clés : *Facteur d'impact, Recherche algérienne, Action Didactique, ASJP, Citation.*

THE IMPACT OF ALGERIAN RESEARCHERS TOWARDS NATIONAL RESEARCH AND ITS IMPACT ON THE IMPACT FACTOR OF SCIENTIFIC JOURNALS

Abstract

The present study aims to explore the causes of the decreasing impact factor of Algerian journals published on the ASJP platform. Our analysis corpus consists of 51 articles from the journal Action Didactique, published during the years 2022 and 2023. The objective is to analyze the algorithms provided by ResearchGate, Google Scholar to calculate its true impact factor through citation analysis. The bibliometric analysis suggests a significantly higher impact factor than that displayed on the national platform. The research findings reveal that one of the main causes of the decrease in the impact factor of Action Didactique is the tendency of

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article**.**

[1]Associate Professor PhD, "A", Departement of French, Faculty of literature and languages, University Mohamed Khider of Biskra, Algeria, e-mail address: meryem.haddad@univ-biskra.dz, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-7784-0716

Algerian researchers to focus on foreign works at the expense of national ones. The study proposes editorial alternatives to improve the journal's visibility.

Key words: *Impact Factor, Algerian research, Action Didactique, ASJP, Citation.*

1. Introduction

La qualité des revues scientifiques diffère par leurs domaines et par leurs catégories d'indexation dans les plateformes internationales. Pour distinguer les revues à l'échelle mondiale, les spécialistes dans les métriques de classement des revues ont inventé des scores de calcul pour mesurer l'impact de la revue et du chercheur dans un domaine donné pour les démarquer des autres revues selon le nombre de citations par publication. La renommée scientifique d'une revue est définie par un principe béhavioriste énonçant que les articles scientifiques dans une revue les plus lus et les plus cités auront un impact dans la recherche scientifique et par conséquent, la revue aura un impact important dans la communauté scientifique.

Dans le contexte algérien, la plateforme algérienne des revues scientifiques nommée (ASJP), classe les revues hébergées en quatre catégories : "A, B, C et NC", reflétant ainsi une hiérarchie allant du plus prestigieux ou moins reconnu. Cependant, il est préoccupant de constater que, malgré cette gradation, le facteur d'impact et le nombre de citations par article restent remarquablement faibles, voire insignifiants. Cette situation soulève chez nous des questions sur la visibilité et l'influence réelle de la recherche scientifique en Algérie, ainsi que sur les critères de classement qui ne semblent pas refléter la qualité ou l'impact des travaux publiés.

À cet effet, cette recherche cherche à répondre aux questions suivantes :

Comment la plateforme ASJP tient compte de l'importance du facteur d'impact des revues scientifiques ? Pourquoi les revues scientifiques algériennes telles que Action Didactique ont un facteur d'impact insignifiant ? Comment augmenter le facteur d'impact des revues scientifiques et permettre une lisibilité aux revues algériennes ?

Pour y répondre, nous formulons les hypothèses suivantes :

Le déni des chercheurs algériens, manifesté par le refus de citer les travaux nationaux au profit des publications étrangères, constitue un facteur influençant la diminution de la visibilité et de l'importance des revues algériennes.

La plateforme ASJP ne prend pas en considération le facteur d'impact des revues comme un critère fondamental pour leur promotion dans les différentes catégories, ce qui peut conduire à une stagnation de la qualité des publications et à une faible attractivité pour les chercheurs souhaitant publier dans ces revues.

Cette recherche vise à montrer l'importance de la classification des revues scientifiques pour la communauté scientifique, l'institution universitaire et les chercheurs eux-mêmes.

Nous avons choisi la revue Action Didactique comme corpus d'analyse du facteur d'impact. Notre choix est motivé par le fait que cette revue est classée par la

DGRSDT[2] parmi les 22 revues les plus prestigieuses sur 872 revues algériennes, ayant obtenu une classification en catégorie B depuis 2020. Cependant, bien qu'elle soit indexée dans des bases de données bibliographiques renommées telles que Erih Plus, son facteur d'impact est estimé à 0.000, ce qui pourrait nuire à sa visibilité.

À travers notre étude bibliométrique, nous analyserons minutieusement les causes de la baisse de l'indice bibliographique des revues algériennes, en particulier Action Didactique. Avant de s'y faire, nous souhaitons fournir un aperçu conceptuel des principes de calcul du facteur d'impact, ainsi que de la relation qu'il entretient avec l'indice h.

2. Facteur d'impact Vs qualité de la revue

Préface Le facteur d'impact (FI) ou impact factor en anglais (IF) est l'indice de la notoriété des revues les plus citées. C'est un indice bibliographique le plus utilisé et calculé à partir des données bibliographiques de Web of science (WOS). Pour comprendre le facteur d'impact, il est important de revenir à son origine. Élaboré par Eugène Garfield dans les années 1950 pour le Science Citation Index, son objectif initial était d'aider à identifier les revues les plus importantes à inclure dans cet index. Au fil des temps, son utilisation a évolué : d'un simple outil pour les bibliothécaires, il est devenu un indicateur de prestige et de visibilité, tant pour les revues que pour les chercheurs eux-mêmes (Garfiel, 2006 : 91).

Nous soulignons qu'il existe plusieurs indicateurs bibliométriques, mais dans notre article nous choisissons de nous intéresser au facteur d'impact étant donné qu'il est le seul indicateur bibliométrique retenu dans la plateforme ASJP. Le FI est calculé par le nombre d'articles publiés par la revue pour une période de deux années. Le facteur d'impact d'une année (N) est calculé comme suit :

$$le\ facteur\ d'impact\ FI\ d'une\ année\ (N) = \frac{nombre\ de\ citations\ en\ N1\ et\ N2}{nombre\ d'articles\ publiés\ N1 - N2}$$

Pour expliquer cette règle, nous pouvons nous appuyer sur un exemple d'une revue X semestrielle dont le facteur d'impact est estimé à 12.

En 2023 (année N), elle a publié 20 articles au total sur les deux semestres. Sur les années précédentes (2021 et 2022, soit N-1 et N-2), ces 20 articles ont reçu un total de 240 citations.

Selon la règle énoncée, le facteur d'impact de cette revue pour l'année "2023" serait donc calculé comme suit :

$$FI\ (2023) = \frac{240\ citations\ (2021 - 2022)}{20\ articles} = FI\ 12$$

Cela signifie que chaque article publié dans cette revue en 2023 va recevoir en moyenne 12 citations sur les deux années suivantes. Cela montre que le facteur

[2]Direction Générale de la Recherche Scientifique et du Développement Technologique

d'impact élevé reflète l'impact significatif et rapide des travaux publiés dans cette revue. Nous en déduisons donc que la valeur du facteur d'impact des revues devrait refléter non seulement la reconnaissance des chercheurs qui y publient, mais aussi le rayonnement de leurs institutions (Demazière 2019 : 2).

Cependant, il est à noter que le facteur d'impact dépend d'une somme de facteurs tels que le domaine de la revue. Il convient ainsi de définir et apprécier les facteurs d'influence ainsi que la notoriété d'une revue par rapport aux autres revues dans le même domaine. En effet, le nombre de chercheurs dans les différents domaines pourrait a priori influencer le nombre d'articles publiés et de surcroît le nombre de citations. Dans ce sens, M-C Deboin précise que *"le nombre de citations d'articles dépend du nombre potentiel de lecteurs pouvant citer l'article, c'est-à-dire du nombre de lecteurs concernés par le domaine de la revue qui publie l'article."* (2014 : 2).

Nous déduisons que le nombre de lecteurs pouvant citer l'article varie grandement selon les disciplines. Comme le montre la figure extraite du site Scimago Ranking, qui offre un classement des revues les plus prestigieuses. Cet outil permet également de suivre l'évolution des citations des revues et des articles, dans tous les pays et sur n'importe quelle période.

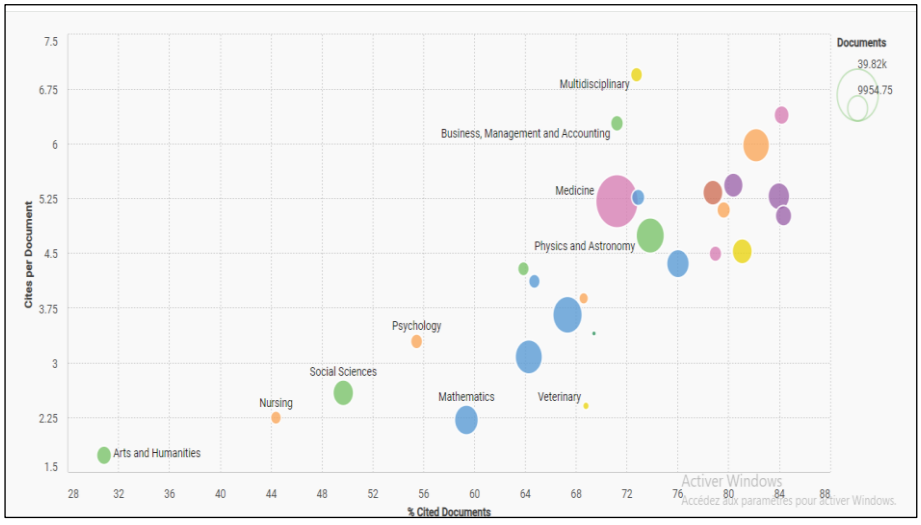


Figure 1. Scores de citations des revues françaises en 2022-2023
Source : tiré de https://www.scimagojr.com

Dans cette figure, nous avons choisi d'illustrer la dynamique des citations des documents français, par discipline, pour l'année "2022-2023". L'objectif est de mettre en évidence les variations de citations entre les différents domaines de recherche.

L'axe vertical (Y) représente le nombre moyen de citations reçues par un document français, tandis que l'axe horizontal (X) indique le pourcentage de citations par discipline. La taille des bulles quant à elle correspond au nombre de documents publiés au cours des années "2022-2023". Nous constatons que les

pratiques de citations varient de manière significative selon les disciplines. Ainsi, des domaines tels que la médecine et la physique affichent un nombre d'articles publiés élevé, ainsi qu'un taux de citation important.

À l'inverse, les sciences humaines, dont la didactique qui est une sous-discipline des arts et humanités, représentent les plus faibles volumes de publications et de citations. De plus, nous observons également des disparités au sein d'une même discipline, entre ses différentes sous-disciplines.

Par ailleurs, dans les sciences humaines notamment en didactique des langues, les communautés de chercheurs sont généralement plus restreintes. Le nombre de lecteurs et de citations pour un article sera donc plus limité c'est la raison pour laquelle les facteurs d'impact des revues dans ce domaine sont plus faibles que dans les sciences dures. À l'inverse, dans les sciences dures comme la physique, la chimie ou les mathématiques, les communautés de chercheurs sont beaucoup plus vastes et les résultats de recherche peuvent avoir un impact dans de nombreux sous-domaines. Le nombre de citations sera plus élevé c'est pourquoi, les revues de ces disciplines affichent généralement des facteurs d'impact plus importants comme le montre la figure ci-après tirée de la bibliométrie de Google Scholar.

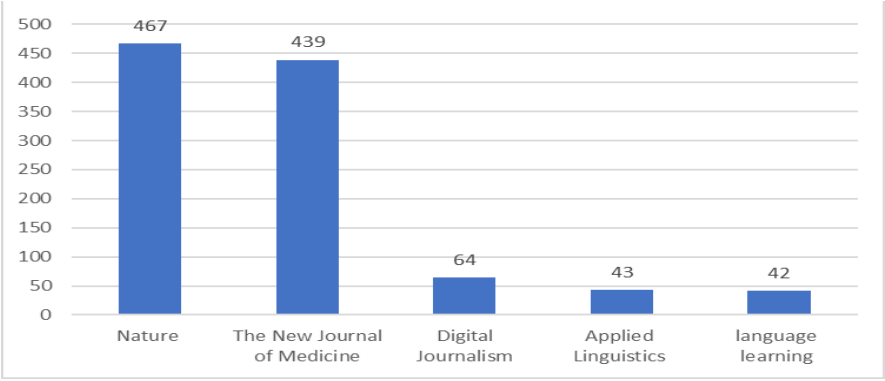


Figure 2. Facteur d'impact le plus élevé par domaine
Source : Google Scholar Citations

Nous observons une disparité importante dans le facteur d'impact[3] entre les revues des sciences dures et les sciences humaines dans la base Google Scholar. Les revues des sciences expérimentales, comme Nature ayant un facteur d'impact de 467 et The New Journal of Medicine ayant un facteur d'impact de 439, ces revues ont un

[3]Compte tenu de l'importance croissante des indicateurs de classement de citations dans le monde universitaire, il est crucial de clarifier leur définition et leur application pour éviter toute confusion. Facteur d'impact "(FI)" : vise à évaluer l'impact et la réputation d'une revue. L'indice h : est l'indice de productivité et l'impact d'un chercheur. Il évalue la performance et le score de citation d'un chercheur. L'indice "I10" : c'est l'impact des 10 publications les plus citées d'un chercheur. Il compare les chercheurs dans les domaines avec des tailles de publications variables. "H médiane" : c'est une version plus stable de l'indice h d'un chercheur. URL. https://scholar.google.com/intl/en/scholar/metrics.html#metrics

facteur d'impact considérablement plus élevé que les revues des sciences humaines, comme la revue Digital Journalism ayant un facteur d'impact de 64, la revue Applied Linguistics avec un facteur d'impact de 43 et Language Learning avec facteur d'impact de 42. Il s'avère que les domaines scientifiques se classent en tête en termes de facteur d'impact, confirmant leur position dominante dans le score de citation au détriment des revues de sciences humaines ayant le facteur d'impact le moins important.

À la lumière de cette présentation, nous comprenons que le facteur d'impact présente une injustice intrinsèque, en privilégiant les revues anglophones et en exacerbant les inégalités entre disciplines, ce qui marginalise la valeur des recherches publiées dans d'autres langues et compromet une évaluation équitable de la production scientifique globale.

Dans ce sens, J-J Rondeau (2021) montre que la nature de la discipline et la langue de publication sont des facteurs de stimulation de nombre de citations : les articles rédigés en anglais ont plus de chances d'être cités que ceux écrits dans d'autres langues. Pour sa part, Demazière D. (2019 : 5) considère que les critiques poussent à remettre en question l'efficacité du facteur d'impact en tant qu'indicateur de la qualité scientifique. Il appelle donc à considérer ces limites méthodologiques et les biais linguistiques qui en découlent, afin de promouvoir une évaluation plus équitable et représentative des revues scientifiques, notamment celles qui publient en langues autres que l'anglais.

À cet effet, nous considérons que la standardisation de cette mesure de classification de revues dans tous les domaines sans prise en compte de la taille approximative de la communauté de chercheurs-lecteurs aurait un impact négatif sur la notoriété des revues des domaines au détriment des autres. Ceci dit, les métriques classiques basées sur les citations peuvent être plus défavorables aux chercheurs en sciences humaines et sociales dont les travaux auront un impact moins quantifiable. Nous considérons que l'utilisation des métriques alternatives destinées aux sciences humaines prenant en compte les spécificités de ces disciplines serait donc particulièrement pertinente pour ces domaines.

Nous rappelons que dans cette recherche, nous voulons transposer ces principes de métrique à la plateforme algérienne ASJP en essayant de classer les revues y sont intégrées selon leur facteur d'impact pour tenter de comprendre la relation entre le facteur d'impact et la catégorie de revue.

3. La place de facteur d'impact des revues algériennes dans la plateforme ASJP

Dans cette section, nous voulons présenter la plateforme ASJP, en nous basant sur les scores attribués aux revues de toutes les catégories allant des revues non classées dites NC, et des revues C, puis des revues B et enfin les revues A.

La plateforme Algerian Scientific Journal Plateforme ou communément appelée ASJP par la communauté scientifique est une plateforme d'édition électronique des revues scientifiques. Créée et éditée par le CERIST (centre de recherche en information et science technologie) en 2016. Ces revues ont une périodicité variable allant de trimestrielle à annuelle. Elle publie des articles dans huit langues différentes dont le tamazight, l'arabe, le français, l'anglais, l'espagnol,

l'italien et le russe. La plateforme ASJP couvre environ 29 domaines de recherche, touchant aussi bien aux sciences dures qu'aux sciences humaines et sociales.

Nous constatons que cette large couverture thématique et linguistique, associée à la gratuité de l'accès et de publication pour les auteurs ainsi que la diversité des revues éditées (des revues non classées aux revues de catégorie A) font de la plateforme ASJP une première ressource pour la diffusion et la valorisation de la production scientifique algérienne à l'échelle nationale et internationale.

Nous examinerons le classement des 872 revues dans la plateforme ASJP et la manière dont elle classe les différentes revues. Pour cela, nous nous appuierons sur le tableau n° "1" qui répertorie les revues en fonction des scores attribués par la plateforme ASJP.

La plateforme attribue des scores aux revues en fonction de différents critères, permettant ainsi de les classer en quatre catégories.

Tout d'abord, les revues non classées (dites "NC") constituent la catégorie inférieure. Viennent ensuite les revues de catégorie C, au nombre de 568 qui permettent aux doctorants de valider leurs thèses de doctorat et sont acceptées pour les promotions des chercheurs dans le grade. Elles obtiennent alors un score plus élevé. En général, ces revues sont indexées dans des bases de données arabes et mondiales telles que Google Scholar, Ask Zad, Mirabel, Ebsco et Arcif (et autres).

Au-dessus, nous trouverons les revues de catégorie B, la plateforme compte 22 sur 872 ce qui correspond à "3.3 %" du total des revues. Ces revues sont considérées comme de meilleure qualité par le fait qu'elles sont indexées dans des plateformes prestigieuses européennes et mondiales telles que, DOAJ, Erih Plus, Scopus, Copernicus, Oxford, CNRS, Sherpa Romeo et autres. Nous remarquons qu'en dépit de la qualité des revues appartenant à la catégorie B, leur facteur d'impact est sous-estimé et ne dépasse pas le seuil de 0.5293 obtenu par la revue Traduction et Langue. Cependant, le tableau montre que des revues B internationalement reconnues et indexées dans des bases de données prestigieuses ont un impact ASJP estimé à 0.0000 telles que les revues Action Didactique, Atras, Langue et Culture. Nous voyons, en revanche, que le facteur d'impact des revues non indexées dépasse paradoxalement celui des revues B ce qui confirme que le FI n'est pas un indicateur garantissant la qualité de la revue. Enfin, les revues de catégorie A représentent le plus haut niveau de reconnaissance, n'existent pas dans la plateforme. Par contre, la plateforme compte une seule revue indexée par Scopus[4] (Elsevier) sur un total de 872 revues ce qui correspond à "0.11 %". Il s'agit de Larhyss Journal édité par département d'hydraulique de l'université Mohamed Khider de Biskra. Selon les données disponibles sur site, la revue est classée dans le troisième Quartile (Q3) a un indice H (H-index) estimé à 5, ce qui peut sembler paradoxal étant donné que cette revue est classée dans la catégorie B par la plateforme ASJP. Malgré ce classement, la revue a un impact ASJP estimé à 0.0450, ce qui semble relativement faible.

En effet, le tableau montre qu'en dépit des atouts de la plateforme ASJP, notamment sa large couverture thématique et linguistique ainsi que la gratuité de

[4]Informations tirées du site Scimago, consultable sur le lien : https://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=21101064220&tip=sid&clean=0

l'accès et de la publication, elle ne permet pas actuellement d'effectuer des recherches avancées, comme le classement des articles les plus cités ou des auteurs par nombre de citations et de publications dans chaque discipline.

Nous considérons que cette fonctionnalité serait pourtant très utile aux chercheurs, leur permettant de suivre plus facilement l'activité et l'impact de leurs pairs au sein de leur domaine de recherche. De plus, bien que ASJP offre la possibilité de consulter régulièrement les derniers numéros parus ainsi que les articles les plus lus dans une revue, son interface manque encore d'interactivité. Cela pourrait compliquer la lecture et la citation des travaux par les utilisateurs.

Malgré ces quelques limites, ASJP demeure une ressource précieuse pour la valorisation de la production algérienne. Cependant, il est impératif d'améliorer la plateforme afin de renforcer le FI et l'indice h des chercheurs, tout en réduisant les inégalités entre les disciplines.

Dans la section suivante, nous mesurerons le facteur d'impact de l'une des revues scientifiques algériennes les plus prestigieuses, en évaluant sa qualité scientifique et éditoriale. Cette analyse nous permettra d'identifier les causes de la baisse de son facteur d'impact et d'explorer les alternatives pouvant l'améliorer.

4. Relation entre le facteur d'impact et la qualité de la revue Action Didactique (outil et méthode)

4.1. Choix du corpus

Dans le cadre de notre recherche bibliométrique, nous nous intéresserons à la revue Action Didactique comme l'une des revues les plus prestigieuses. L'objectif est d'analyser les algorithmes offerts par ResearchGate, Google Scholar et Erih Plus pour calculer son réel facteur d'impact dans la communauté scientifique internationale et non exclusivement dans la plateforme ASJP.

Notre choix s'explique par le fait que la revue mentionnée se classe parmi les premières dans la catégorie B (approximativement équivalente au Q3 dans la base Scopus), tout en affichant paradoxalement le facteur d'impact le plus faible.

Avant d'analyser les métriques, nous mettrons en lumière les spécificités de la revue.

4.2. Présentation de la revue Action didactique

Approuvée par la base de données Erih Plus le 26 -08-2022, cette revue se voit attribuer la catégorie B dans la base ASJP. Le tableau suivant présente les détails de la revue :

Tableau 1. Présentation de la revue Action Didactique

Titre	Année	université	Période	Labo	Langue	FI
Action Didactique	2018	Béjaia	Semestrielle	LAILEMM	Français	0.0000

Source : plateforme ASJP revue Action Didactique

La revue est dirigée par M'hand AMMOUDEN, un professeur en didactique de FLE, FOS, affilié à l'université Abderrahmane Mira (Algérie), et directeur du laboratoire Langues Appliquées et Ingénierie des Langues En Milieu Multilingue LAILEMM. L'éditeur en chef de la revue compte plus de 77 citations sur Google scholar et 52 citations sur ResearchGate. Le score le plus élevé de ces citations est attribué à son article intitulé *"Le français à l'université et l'échelle des compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*" rédigé en 2010, en collaboration avec Ammouden A., avec un total de 13 citations.

Bien que cette présentation bibliographique de l'éditeur puisse nous éloigner de notre thématique initiale, nous considérons en réalité que la qualité de la revue est étroitement liée à la notoriété scientifique de son éditeur en chef et à son indice h élevé.

Nous considérons qu'il est crucial de prendre en considération la rigueur de publication et la notoriété de l'éditeur en chef en tant qu'indicateurs de l'impact facteur de la revue. En effet, le nombre de citations de l'éditeur témoigne de la rigueur éditoriale qu'il applique, garantissant ainsi et la qualité des travaux publiés. Cet aspect devrait également être pris en compte par la plateforme ASJP dans son évaluation. Il nous semble donc très pertinent de l'intégrer dans notre analyse de la revue, qui reste au cœur de notre recherche.

4.3. Analyse du FI de la revue dans les métriques internationales

Le score très bas du facteur d'impact attribué par ASJP à la revue Action didactique estimé à 0.0000 nous a poussée à nous interroger à quel point ASJP applique la règle de calcul du FI explicitée plus en haut.

Nous allons analyser le nombre de citations reçues par la revue entre 2022-2023 afin de calculer son réel FI. Le choix de cette revue n'est pas aléatoire : les bases de données comme Google Scholar nécessitent généralement entre 6 et 9 mois pour actualiser les citations de chaque article. Ainsi, nous allons examiner les trois numéros publiés au cours des années "2022-2023". Pour chaque article, nous compterons manuellement le nombre de citations, puis nous divisons le total des citations par le nombre d'articles publiés dans ces numéros.

Nous avons procédé à une évaluation manuelle du facteur d'impact de la revue Action Didactique, dont la plateforme affiche un IF de 0.000. Notre analyse a porté sur les citations reçues par 51 articles publiés par cette revue au cours des deux dernières années. Nous avons constaté un total de 14 citations, ce qui nous a permis de calculer un IF de 0.2702.

Ce score suggère un facteur d'impact significativement plus élevé que celui affiché sur la plateforme nationale. Cette différence pourrait être due à un manque de mise à jour des données sur la plateforme ASJP. Notons qu'en dépit d'une légère augmentation, ce taux demeure faible par rapport à la diversité des thématiques et des méthodologies abordées dans les numéros de la revue.

Plusieurs facteurs pourraient expliquer cette situation, notamment le manque de visibilité de la plateforme ASJP sur le web, une diffusion limitée des articles sur les plateformes à grand public comme Google Scholar, ResearchGate, Semantic Scholar ainsi que le refus de certains chercheurs algériens de citer des travaux nationaux au profit de chercheurs étrangers. Pour vérifier cette hypothèse, nous

analyserons le nombre de références citées par les auteurs algériens dans les numéros de 2022 et 2023.

Tout d'abord, nous commencerons par identifier le taux de contribution des chercheurs algériens, arabes et étrangers dans les trois numéros distincts, afin de mesurer le degré de mobilisation et d'implication de la communauté scientifique algérienne dans la revue Action Didactique.

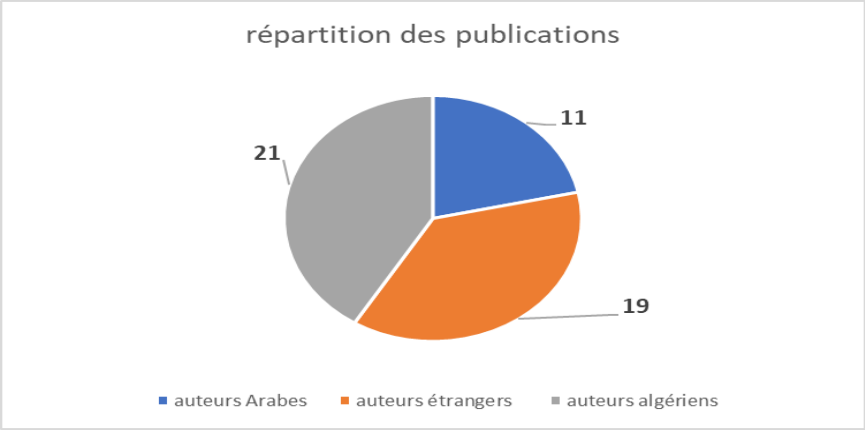


Figure 3. Répartition des publications dans la revue Action Didactique
Source : Données bibliographiques des numéros publiés en 2022-2023[5]

La figure en secteur ci-dessus ainsi que l'annexe n° "1" présentent une analyse quantitative des publications de la revue Action Didactique sur trois numéros distincts, couvrant une période distincte allant de juillet 2022 à août 2023. Les données portent sur le nombre d'articles publiés, ainsi que la répartition des auteurs en trois catégories : arabes, étrangers et algériens.

Nous constatons en consultant ses différents numéros, que la revue Action Didactique semble maintenir un rythme de publication assez constant, avec un nombre d'articles par numéro oscillant entre 12 et 23. Cela pourrait témoigner d'une activité éditoriale soutenue et d'un intérêt continu de la communauté scientifique pour la revue.

Force est de constater que les auteurs algériens constituent la majorité des contributeurs, avec un total de 21 articles sur 51 durant la période étudiée. Ce taux témoigne de l'intérêt porté par la communauté scientifique nationale envers cette revue et de son rôle dans la diffusion des connaissances produites en Algérie.

Nous constatons également que la revue ne se limite pas à un public national. La présence d'auteurs arabes et étrangers, qui comptent respectivement 11 et 19 publications, telle que démontrée dans la figure n° "2" et l'annexe "1" témoigne d'une ouverture internationale et d'un désir de diffuser les recherches au-delà des frontières nationales. Nous estimons que dans cette recherche, certes cette diversité

[5]Données tirées de https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/843

enrichit le contenu de la revue, mais elle pourrait également réduire le nombre de citations attribuées à la recherche nationale. En effet, la préférence des contributeurs à citer des travaux étrangers ou arabes pourrait nuire à la reconnaissance des contributions algériennes. Pour mieux comprendre cet impact, nous allons analyser dans la section suivante, les contributions algériennes afin de calculer le taux des références bibliographiques algériennes citées.

5. L'impact du déni scientifique des chercheurs algériens sur la baisse du facteur d'impact

Dans cette section, nous examinerons l'impact du déni scientifique des chercheurs algériens sur la baisse du facteur d'impact. Plus précisément, nous analyserons le nombre de références bibliographiques par article afin de calculer la proportion des recherches nationales citées par rapport aux recherches étrangères. La figure suivante présente les résultats de l'analyse bibliométrique.

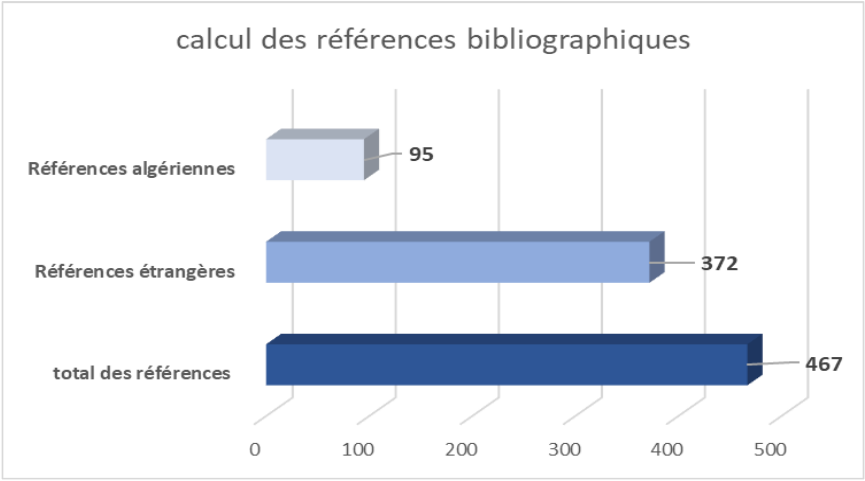


Figure 4. Calcul de proportion des références bibliographiques
Source : plateforme ASJP

Les résultats de notre analyse affichés qualitativement et quantitativement sur l'histogramme n° "4" et sur l'annexe n°" 2", montrent un total de 467 références citées dans les 21 contributions algériennes examinées. Parmi ces références, seulement 95 citent des recherches algériennes, ce qui représente un 20.34 % du total de références. En revanche, les références étrangères dominent largement, avec 372 références, soit 79.65%" du total.

Ces chiffres illustrent une tendance préoccupante constatée chez le chercheur algérien : la majorité des citations se concentre sur les travaux étrangers, tandis que les contributions nationales ne représentent qu'une fraction des références. Cela soulève des questions sur la reconnaissance et la valorisation des recherches algériennes dans le contexte scientifique, ainsi que sur l'impact que cela peut avoir sur le facteur d'impact de la revue.

Cependant, nous considérons que le faible nombre de citations de travaux algériens pourrait indiquer un manque de visibilité de la plateforme ASJP. Pour expliquer, nous pouvons présumer que les Algériens pourraient ne pas suffisamment connaître les productions de leurs pairs étant donné que certaines revues algériennes ne sont pas indexées dans les bases de données ResearchGate et Google Scholar.

Nous souhaitons souligner par ailleurs que certains articles ont été difficiles à retrouver sur ResearchGate et Google Scholar, tels que ceux de Guendouzen Fatma (2022), Akir Hania (2023), Mansour Larbi (2023), Ammouden M'hand (2023). Cela peut s'expliquer par le fait que les contributeurs n'ont pas de compte sur ces plateformes ou n'ont pas inséré leurs articles. Cette situation peut impacter l'exactitude des de nos résultats et diminuer leur représentativité.

Pour surmonter cette situation, nous pensons que les éditeurs en chef pourraient améliorer le référencement de leurs revues en s'engageant davantage sur le web social. En diffusant les nouvelles parutions au grand public ; ils pourraient inciter davantage de lecteurs à s'intéresser aux travaux nationaux. Par ailleurs, la création de comptes Google Scholar et ResearchGate dédiés aux revues permettrait non seulement une large diffusion des articles, mais aussi le calcul en temps réel du nombre de citations de chaque publication.

6. Conclusion

Notre étude a porté sur l'analyse du facteur d'impact de la revue Action Didactique, une revue algérienne, internationale et semestrielle, durant les années "2022 et 2023". Nous avons adopté une méthode de recherche quantitative, en collectant et examinant 51 articles. Nous avons choisi ce corpus pour sa représentativité dans des bases de données internationales et nationales.

L'objectif de cette analyse est de démontrer que la diminution du facteur d'impact des revues algériennes de catégorie B comme Action Didactique ne découle pas seulement de la visibilité limitée de la revue ou de la plateforme ASJP, mais aussi, et surtout, du déni des chercheurs nationaux à citer les travaux de recherche locaux. En effet, il semble que ces chercheurs privilégient souvent des recherches étrangères, ce qui nuit à la reconnaissance et à la valorisation des efforts locaux. Ce phénomène peut avoir des conséquences significatives sur la qualité du facteur d'impact des revues algériennes, contribuant ainsi à un cercle vicieux où la visibilité et l'impact des travaux algériens continuent à traîner.

En résumé, cet article met en lumière l'importance de citer des recherches algériennes pour renforcer le facteur d'impact des revues algériennes et encourager une plus grande reconnaissance des contributions nationales dans le domaine scientifique.

Nous pensons que des améliorations sur les fonctionnalités de citations et de référencement des données permettraient sans aucun doute de faire de la plateforme ASJP un outil non seulement de publication, mais aussi et surtout de lecture et de citations pour une valorisation de la recherche algérienne.

Enfin, nous pensons qu'une plus grande ouverture sur les réseaux sociaux et les plateformes académiques pourrait améliorer la diffusion et le référencement des articles des revues algériennes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Akir, H. (2023). Le nom propre, un lien entre langage et réel. *Action Didactique, 6*(1), 301-317. https://asjp.cerist.dz/en/article/230540. Consulté le 7-7-2024. Consulté le 7-7-2024
2. Ammouden, A., & Ammouden, M. (2010). Le français à l'université et l'échelle des compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. *Synergies Algérie,* (*9*), 37-44. https://gerflint.fr/Base/Algerie9/ammouden.pdf. Consulté le 7-7-2024
3. Ammouden, M. (2023). Compte-rendu de lecture de l'ouvrage de Claude Germain Didactologie et didactique des langues. Deux disciplines distinctes de Daniel Coste (EME éditions, 2022). *Action Didactique, 6*(1), 461-470. https://asjp.cerist.dz/en/article/230548. Consulté le 10-7-2024
4. Deboin, M.C.-R *et al.* (2014). Élaborer et mettre en œuvre une stratégie d'information : IMARK. *Rome. FAO*. https://agritrop.cirad.fr/574129/. Consulté le 1-7-2024
5. Demazière, D. (2019). Qu'est-ce qu'une bonne revue scientifique (en sociologie et ailleurs) ? *Revue Sociologies*. https://doi.org/10.4000/sociologies.9421. Consulté le 1-7-2024
6. Garfield, E. (2006). *The History and meaning of the journal impact factor, 265*(1), 90-93. https://garfield.library.upenn.edu/papers/jamajif2006.pdf. Consulté le 1-7-2024
7. Guendouzen, F. (2022). *L'environnement scriptural périscolaire algérien : intérêts sociodidactiques. Action Didactique, 5*(2), 39-53. https://asjp.cerist.dz/en/article/208763. Consulté le 7-7-2024
8. Hirsch, J. (2005). An index to quantify an individual's scientific research output. *Proceeding of the National academy of Siences, 102*(46), 16569-16572. https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.0507655102. Consulté le 8-7-2024
9. Mansour, L. (2023). Identité/identification Étude sociolinguistique et onomastique des noms propres "Le fils du pauvre" de Mouloud FERAOUN. *Action Didactique, 6*(1), 328-364. https://asjp.cerist.dz/en/article/230542. consulté le 7-7-2024
10. Rondeau, J. (2021). Les indicateurs d'impact de la recherche. *UQAM. Services des bibliothèques*. In. https://evenements.uqam.ca/evenements/les-indicateurs-d-impact-de-la-recherche-1/14511?date=2021-05-06_13-00-00. consulté le 1-7-2024
11. ***Action Didactique*. (s.d.) algerian scientific journal plateforme. https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/843
12. ***CY.Bibliothèque universitaire. *Bibliométrie et évaluation de la recherche*. (2024, 16 juillet).https://cyu.libguides.com/c.php?g=702070&p=5091317

13. ****Google Scholar Citations*. (s.d.). *** (2022). *Indicateurs bibliométriques de l'université de Liège.* In. https://lib.uliege.be/fr/support/publication/indicateurs-bibliometriques https://scholar.google.com/citations. consulté le 1-9-2024
14. ****SCImago Journal & Country Rank* . (s.d). https://www.scimagojr.com. consulté le 1-9-2024
15. ****Plateforme de revues algériennes ASJP*. (s.d.) https://asjp.cerist.dz/. consulté le 7-7-2024

Annexes

Annexe 1. Répartition des publications dans la revue Action Didactique

Numéro année	nombre d'articles	auteurs arabes	auteurs étrangers	auteurs algériens
Volume "5" numéro "1" 25-07-2022	12	6	5	1
Volume "5" numéro "2" 25-12-2022	16	3	8	5
Volume"6" numéro"1" 22-08-2023	23	2	6	15
Total	51	11	19	21

Source : données extraites de la plateforme ASJP

Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXIV, 2025, no 47, Issue 1

L'APPRENTISSAGE PAR PROJET COMME LEVIER PÉDAGOGIQUE EN MASTER 1 DE FRANÇAIS : EXPÉRIENCE ALGÉRIENNE À L'UNIVERSITÉ D'EL-OUED*

Mounir MILOUDI[1]

Résumé

Dans cette recherche nous mettons en évidence une illustration des pratiques de la pédagogie du projet au sein du département de français de l'université d'El-Oued. À l'issue de l'expérimentation à dominante provoquée basée sur une observation participante et des entretiens tantôt directifs, tantôt semi-directifs accomplis dans le milieu universitaire du 2ème cycle de Master pendant la période postpandémique. Il en ressort que la pédagogie du projet dans ce contexte se répercute positivement à l'élaboration des savoirs. La synthèse va dans la conclusion que cette pédagogie permet à l'étudiant de s'impliquer dans un travail de groupe et de recherche pour la réalisation d'un objectif collectif visé. En outre, elle attribue aux étudiants l'opportunité d'apprendre à l'intérieur de l'université (savoirs universitaires) et même à l'extérieur (savoirs sociaux). Propos qui ouvre davantage de nouvelles perspectives pour les institutions de l'enseignement supérieur du pays.

Mots-clés : *Projet, autonomie, Socialisant, Action, Université.*

PROJECT-BASED LEARNING AS A PEDAGOGICAL LEVER IN A MASTER'S PROGRAM IN FRENCH: AN ALGERIAN EXPERIENCE AT THE UNIVERSITY OF EL-OUED

Abstract

In this research, we highlight an illustration of project-based pedagogy practices within the French department of El-Oued University. Following an experiment with a provoked-dominant approach, based on participant observation and a combination of structured and semi-structured interviews conducted in the university environment of the second year Master's program during the post-pandemic period, the findings reveal that project-based pedagogy positively impacts knowledge development in this context. The synthesis leads to the conclusion that this pedagogy enables students to engage in group work and research to achieve a

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1]Associate Professor PhD, Authorized to Steer Researches, Laboratory of Pragmatics and Discourse Analysis, El Oued University, Algeria, e-mail address: miloudi-mounir@univ-eloued.dz, ORCID ID : https://orcid.org/0000-0002-0227-4895

collective goal. Furthermore, it provides students with the opportunity to learn both within the university (academic knowledge) and beyond (social knowledge), opening up new perspectives for the country's higher education institutions.

Key words: *Project, autonomy, Socializing, Action, University.*

1. Introduction

Il n'échappe à personne que le lien social, d'où vient la logique, demeure l'élément facilitateur de l'apprentissage notamment dans les établissements de l'enseignement supérieur dans le monde. Ce lien s'adapte souvent à un rythme mis à jour dans ce contexte spécifique nommé le travail en projet. Ledit rythme permettra aux étudiants universitaires de concrétiser une formation davantage autonome qui offre l'opportunité aux enseignants de discuter avec ce public et les questionner sur leurs pratiques en classe et en dehors de la salle de classe pour améliorer la qualité de leur action pédagogique. Qu'en est-il de la pédagogie du projet dans le contexte universitaire algérien et plus particulièrement au département de français au sein de la faculté des lettres et des langues de l'université d'El-Oued ? En perspective, nous ambitionnons à travers la présente étude de répondre à la question centrale suivante : dans quelle mesure la pédagogie du projet peut-elle favoriser la planification et la mise en œuvre des apprentissages dans les classes de Master, de langue française à l'université d'El-Oued ?

2. Considérations socio-didactiques et soubassements théoriques contextualisés

> « Le projet, c'est aussi la combinaison des moyens permettant l'atteinte des objectifs fixés, autrement dit une chaine d'actions permettant d'atteindre un but : c'est ce que l'on veut obtenir mais aussi la manière dont on veut l'obtenir » (Bordallo & Ginestet, 1998, p. 8).

En premier lieu, la pédagogie du projet représente dans le monde d'aujourd'hui la pratique la plus active et la plus émancipatrice permettant de planifier et de générer la diversité des apprentissages universitaires via la réalisation d'un réel produit final socialisant. Son appartenance à la famille des pédagogies actives, dans lesquelles les étudiants sont plus actifs, demeure claire. Il s'agit de la conduite précisée d'exercice qui désigne les différentes situations vécues par les apprenants (Not & Bru, 1988, p. 83). Son essor est considérable depuis quelques années.

En outre, ladite pédagogie du projet est ainsi délimitée comme l'action d'agir ensemble via les relations interpersonnelles à l'instar de l'interaction et les défis personnels au sein du groupe et autour d'un objectif multidimensionnel bien visé de travailler à la concrétisation d'un produit destiné à la société. Cette pratique valorise le choix de la partie guidée qui négocie la réalisation de son projet avec ses homologues et avec la partie guidante de la situation d'enseignement-apprentissage envisagée.

De plus, l'utilisation du terme projet dans son sens actuel dans le secteur de l'enseignement supérieur, à savoir, la mise en avant d'une idée à exécuter trouve ses origines dans la notion d'expérimentation déjà évoluée par les pionniers de la pédagogie à l'instar de Dewey à l'aube du XXe siècle. Ce concept n'est pas d'apparition récente sur la scène universitaire algérienne notamment avec l'apparition du système LMD (1) dans le pays en 2004. Le Référentiel National de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur (désormais RNAQES) n'est pas dans le courant inverse, il incite les institutions universitaires à faire des projets qui doivent répondre aux besoins réels locaux (RNAQES, 2016, p. 16), le terme en question dans ce document officiel est d'une grande importance. Il est déjà cité à trente-trois reprises dans ledit Référentiel.

Pour aller plus loin, les mécanismes de travail en projet pour chaque composante de la situation d'enseignement-apprentissage visent pareillement à répondre aux questions suivantes : Où sommes-nous maintenant ? Où voulons-nous aller ? Comment y arriverons-nous ? Avons-nous vraiment atteint les objectifs escomptés ? Autrement dit, la réalité de la situation, la vision, les objectifs, les plans, les programmes, la mise en œuvre et le suivi sont incontournables quant à ces dispositifs (Projet d'établissement de l'université d'El-Oued, 2023).

Quant au terme de la pédagogie, elle est, par définition, toute activité déployée par une personne pour développer des apprentissages précis chez autrui (Raynal & Rieunier, 2007, p. 263). Son champ demeure soumis à des pressions institutionnelles (Pastiaux, 2006, p. 5). Plusieurs autres définitions concrétisent les méthodes et les techniques utilisées en classe. Cela veut dire aussi que toute situation d'enseignement-apprentissage est aussi situation sociale. C'est une raison de plus pour nous inscrire dans un angle de vision sociodidactique. Cette dernière se situant au croisement des voies connexes provenant de la didactique et la sociolinguistique. Elle s'attache aux contextes et modes d'interprétation de la situation d'enseignement-apprentissage (Miloudi, 2022, p. 84).

À l'origine d'un projet, nous citons l'existence de l'expérience d'un manque, d'un constat, de l'envie de changer quelque chose, d'une insatisfaction, d'un décalage, d'un besoin chez les différents partenaires de la situation d'enseignement-apprentissage ou de formation qu'il s'agit d'identifier, d'analyser, et de traduire sous forme d'une situation d'apprentissage problématisée à résoudre. D'où vient la nécessité de motivation pour se projeter dans l'avenir proche ou lointain. Cette nécessité exige l'anticipation de la réalisation de la plupart de ses travaux par les partenaires.

Encore, si le projet au niveau de ces situations, en l'occurrence scolaire ou universitaire ne prend pas en compte les compétences (Miloudi & Djediai, 2021, p. 90), les motivations et les besoins de son public, l'intérêt pédagogique du projet demeure loin d'être garanti. Dans ce contexte de socialisation, l'enseignant est en conséquence invité à être à l'écoute de toute nature (active, sélective, attentive, etc.) de son public pour donner lieu aux projets qui correspondent davantage à leurs besoins.

Selon le dictionnaire de pédagogie (Arénilla *et al*., 2000, p. 234) le terme projet englobe également l'idée d'une visée que nous désirons atteindre et pour lequel les outils pertinents doivent être soulignés, des stratégies et des techniques

mises en œuvre : il entre en ligne de compte aussi de s'assurer que ces procédures sont efficaces et collaborent bien à l'objectif envisagé. Il implique donc une réelle conception de l'avenir à court ou à plus long terme. Il se construit au long d'un certain nombre de phases : la décomposition des besoins et de la situation ; la définition des objectifs escomptés ; le choix des stratégies efficaces et les moyens à mettre en œuvre.

Pour contextualiser davantage notre article, la mise en relief d'un passage pareil nous a paru nécessaire : « Le Pro-jet (la projection) est la dimension spatiale du projet, celle qui se réalise dans le présent, dans l'ici et maintenant, tandis que le Projet s'inscrit dans l'ailleurs et plus tard » (Vassileff, 2003, p. 35).

Aussi, la pédagogie du projet existait sur la scène universitaire algérienne depuis l'apparition de l'approche par les compétences dans le pays à l'issue de la 2ème réforme du système éducatif adopté depuis 2004/2005 ciblant l'amélioration de la qualité de l'enseignement et la modernisation des programmes scolaires ainsi que l'ouverture sur le monde. Ladite réforme vise essentiellement l'ouverture de l'apprenant algérien sur les différents plans. Benaouda-Zemouli Habiba a souligné quant à cette approche inspirée du socioconstructivisme « L'approche par les compétences est une approche de situation problème où le rôle de l'apprenant est de s'engager, de participer à un effort collectif pour réaliser un projet et construire de nouvelles compétences » (Benaouda-Zemouli, 2017, p. 52).

Également, sur le plan pédagogique, le projet prend une place cruciale au centre de l'action pédagogique universitaire pour ses différents acteurs (étudiants, établissements, enseignants & entourage), tout en tenant compte de leur centre d'intérêt, de leur représentation et de leur rythme d'apprentissage, car ce qui convient aux uns ne convient pas aux autres (Pastiaux, 2006, p. 52). Cela veut dire que la richesse de la différenciation et la gestion de l'hétérogénéité sont cruciales dans ce contexte.

Tout bien considéré, le fonctionnement de la pédagogie du projet se réalise suivant certaines exigences à savoir la formation des groupes, la négociation du travail demandé, la gestion du facteur temps, la rotation des tâches, la présentation des travaux et l'évaluation du produit fini du projet. Tous ces paramètres sont pris en considération en matière d'évaluation continue du module en question.

3. Considérations opérationnelles

Avant tout, l'action pédagogique en Master 1 du département de français de l'université d'El-Oued (2) n'est pas dans le courant inverse de ce savoir-faire. Il est à signaler que l'essentiel du présent article est de mettre l'accent sur ces actions pendant notre exercice d'enseignement de différents modules aux étudiants de Master1 de didactique et langues appliquées. (3) ainsi que nos recherches scientifiques au sein du laboratoire Pragmatiques et Analyse du Discours de la même faculté sans oublier notre appartenance au comité de vigilance pédagogique et de l'accompagnement des enseignants au niveau de l'université en question. À cela s'ajoute, notre ambition de trouver éléments de réponse à nos interrogations de départ : Comment et dans quelle mesure la pédagogie du projet peut-elle favoriser la

planification et la mise en œuvre des apprentissages dans les classes de Master, de langue française à l'université d'El-Oued ?

Il est à signaler aussi qu'il y ait une réelle tendance au niveau de la région d'El-Oued pour suivre une formation universitaire en français comme le souligne ce passage de l'auteur-même « *Le nombre d'étudiants dudit département de français a connu un réel accroissement au fil de cette dernière décennie. L'évolution de cet effectif a permis à de nombreux étudiants de la région de suivre leurs études en français.* » (Miloudi, 2020a, 228). Les chiffres du tableau récapitulatif ci-dessous renforcent ce que nous venons d'avancer.

Tableau 1. Tableau récapitulatif dévoilant l'évolution des étudiants du département de français à l'université d'El-Oued par année (2009-2025)

Année universitaire	Licence1	Licence 2	Licence 3	Master 1	Master 2
2009-2010	215	99			
2010-2011	191	96	84		
2011-2012	314	82	87		
2012-2013	204	147	69	31	
2013-2014	185	130	130	20	25
2014-2015	102	150	130	20	39
2015-2016	369	111	115	38	36
2016-2017	307	241	106	46	37
2017-2018	386	206	227	50	42
2018-2019	349	223	215	74	47
2019-2020	196	189	232	81	63
2020-2021	116	126	201	264	66
2021-2022	159	103	107	273	162
2022-2023	186	136	75	182	215
2023-2024	196	132	176	196	182
2024-2025	285	112	94	109	88

Cela dit, nous faisons l'hypothèse que les étudiants se sentent davantage à l'aise en effectuant le travail en équipe soit en binôme soit en trinôme tout en ciblant la finalisation d'un produit fini ayant une relation fort-intéressante avec leur mémoire de fin de 2ème cycle et leur profil de sortie de l'université destiné à la communauté scientifique. Propos qui facilite la définition des objectifs, le choix des activités innovantes et la prévoyance des évaluations.

Quant à l'approche méthodologique choisie, nous avons opté pour une observation participante auprès du public-objet de notre recherche, en l'occurrence les étudiants de Master 1 de la promotion 2020-2021 puisque nous chapeautons les modules qui font l'objet de l'expérimentation à savoir l'observation de pratiques pédagogiques ainsi que les théories et les situations d'apprentissages du FLE en classe de 1ère année du 2ème cycle. Il est à signaler que nous avons adopté une attitude neutre en nous effaçant le plus possible dans le déroulement des séances de présentation, objet de l'expérimentation.

Notre objectif de l'observation est de contrôler les moindres détails de la situation d'enseignement-apprentissage en classe. Cet outil d'investigation est mis en place pour que nous puissions réaliser une étude à visée compréhensive pour découvrir le sens que les personnes observées donnent à leurs actions. Cette observation est ouverte parce que les membres de ces huit groupes savent qu'ils sont observés.

Du reste, l'utilisation de cet outil d'investigation (4) nous permettra également de mesurer et de décrire de façon assez objective la place cruciale qu'occupe la pédagogie du projet au sein dudit département. S'agissant de la collecte des données qui nous intéressent, notre démarche s'articule autour des deux techniques suivantes à savoir l'observation et l'entretien.

Dans une perspective purement socioconstructiviste, la présente expérimentation ne tient pas compte du contenu ou du processus d'enseignement comme un point de départ : c'est l'étudiant-même qui est le point de départ. Une vraie centration sur lui est concrétisée. Elle le place au cœur des apprentissages. Nous orchestrons les actions de nos étudiants en suggérant des étayages pour garantir la bonne gestion du temps et de l'espace dans la classe. Notre planification des activités est donc fonctionnelle et flexible.

Nous nous intéressons pareillement à ce qu'il est ? À l'étudiant qui est en-dehors de l'université, à ses acquis antérieurs, ses motivations et à ses spécificités au sein du groupe pour qu'il soit prêt à réinvestir ses acquis hors de l'université. Comme le souligne Benaouda-Zemouli dans le passage suivant : « *Le groupe permet de planifier l'avancée du travail à l'intérieur d'une négociation et d'un contrat où l'enseignant accepte les décisions de la classe. Le travail de groupe occupe une place importante dans le temps pédagogique et vise l'autonomie et la responsabilité. En effet, la compétition convient à des apprenants dotés de motivations fournies extra-scolairement* » (2017, p. 52).

Nous avons alors visé, par le biais des projets demandés, des compétences plus que des savoirs. Les projets demandés sont choisis en fonction des perspectives socio-didactiques. Ils portent sur l'évaluation de contenus, l'évaluation des compétences, l'environnement d'apprentissage, les difficultés de compréhension d'un document écrit, la remédiation de la démotivation chez les étudiants, l'enseignement/apprentissage en classe hétérogène à l'ère de la digitalisation, le traitement des erreurs dans l'apprentissage, le modèle VARK (5), l'éclectisme (6) en classe de langue, le portfolio et la carte conceptuelle comme outils d'apprentissage et d'évaluation.

Une série de contraintes est à respecter lors de la réalisation du projet demandé, en l'occurrence : la thématique, la présentation générale de l'objet d'étude, l'importance du travail présenté, la question de départ, la question centrale de recherche, les questions partielles, les hypothèses, les concepts à améliorer, la population d'étude visée, la délimitation géographique, le contexte spatial, la méthode de recueil des données, les objectifs fixés à atteindre, le plan préliminaire de rédaction, la bibliographie et le volume du travail intégral.

Quant aux critères d'évaluation du projet, ils sont au nombre d'une douzaine, à savoir : la qualité du titre, l'originalité du travail, la conformité du résumé, les mots

clés avec le contenu du travail, la contextualisation de la question traitée par rapport à la littérature du sujet, la clarté de la problématique, la présentation de la méthodologie, la structure du travail, la rigueur du plan, la qualité d'illustration, l'adéquation de la conclusion avec l'ensemble de l'analyse, la pertinence de la bibliographie, la qualité rédactionnelle (Clarté, style, vocabulaire).

Au sein du département en question, en amont et en aval de nos séances ordinaires, nous avons également effectué des entretiens tantôt directifs, tantôt semi-directifs, caractérisés par la flexibilité, avec les étudiants de la promotion actuelle de Master 1 à savoir 2022-2023. Nous avons insisté lors de cette démarche sur le gain de la confiance des informateurs en les mettant à l'aise pour que nous puissions collecter les informations complémentaires sur la pédagogie du projet, objet de la présente étude.

La trame dudit entretien a été soumis à un échantillon représentatif (7) de vingt étudiants informateurs entendus et enregistrés. Ce nombre représente le reflet fidèle du public cible. La trame de l'entretien comprend, à son tour, trois points essentiels relatifs à l'avis de l'interviewé sur les modalités du travail par projet ; les points forts de ces modalités et les points à améliorer (tout en évitant le terme des points faibles). Lesdits entretiens ont été effectuées dans l'enceinte du département de français de l'université d'El-Oued durant la même période.

Tableau 2. Tableau récapitulatif des entretiens semi-directifs réalisés dans le cadre de l'étude

L'entretien						L'informateur				
N°	Lieu	Langue	Date	Durée	Type	Code	Âge	Sexe	Origine	Niveau
01	Université	Français	19.10.2022	00 :03 :54	Individuel	Inf.01	25	F.	El-Oued	M1
02	Université	Français	24.10.2022	00 :03 :21	Individuel	Inf.02	24	F.	Djelfa	M1
03	Université	Français	25.10.2022	00 :02 :50	Individuel	Inf.03	42	F.	Batna	M1
04	Université	Français	26.10.2022	00 :04 :00	Individuel	Inf.04	27	F.	El-Oued	M1
05	Université	Français	06.11.2022	00 :02 :49	Individuel	Inf.05	29	F.	Constantine	M1
06	Université	Français	07.12.2022	00 :04 :02	Individuel	Inf.06	35	F.	Jijel	M1
07	Université	Français	20.01.2023	00 :02 :59	Individuel	Inf.07	23	F.	El-Oued	M1
08	Université	Français	20.01.2023	00 :03 :45	Individuel	Inf.08	24	F.	Khenchela	M1
09	Université	Français				Inf.09	25	H.	Biskra	M1
10	Université	Français	25.01.2023	00 :12 :03	Collectif	Inf.10	29	F.	Ouargla	M1
11	Université	Français				Inf.11	29	F.	Touggourt	M1
12	Université	Français	07.02.2023	00 :13 :02	Collectif	Inf.12	32	F.	El-Oued	M1
13	Université	Français				Inf.13	28	F.	Guelma	M1
14	Université	Français	14.02.2023	00 :02 :51	Individuel	Inf.14	31	F.	El-Oued	M1
15	Université	Français				Inf.15	29	F.	El-Oued	M1
16	Université	Français	21.02.2023	00 :19 :11	Collectif	Inf.16	24	F.	El-Oued	M1
17	Université	Français				Inf.17	29	F.	Skikda	M1
18	Université	Français				Inf.18	30	F.	Béjaïa	M1
19	Université	Français	01.03.2023	00 :16 :27	Collectif	Inf.19	25	H	El-Oued	M1
20	Université	Français				Inf.20	24	H.	El-Oued	M1

Il est utile aussi d'apporter les remarques suivantes relatives à l'échantillon qui sont prises selon une grille d'observation confectionnée par nos soins pour cette fin. La population à partir de laquelle l'échantillon représentatif a été établi et constitué des étudiants de huit groupes (en trente étudiants par groupe).

En ce qui concerne la grille d'observation lors de la présentation, elle contient les paramètres suivants qui sont au nombre d'une huitaine. Ils portent sur l'impression d'avoir suffisamment préparé le projet demandé ; la pertinence des questions posées lors de la présentation ; le style oral simple utilisé durant la présentation ; la gestion convenable du temps ; l'aisance de leurs homologues (l'auditoire) ; la mise en place d'une bonne prononciation ; l'annonce préalable de ce qu'ils vont faire avant la présentation et la preuve de créativité autour de l'approche par les compétences.

Les données recueillies sont qualitativement analysées thème par thème (Alami, Desjeux & Garabuau-Moussaoui, 2013, p. 108). Elles ne sont pas analysées entretien par entretien. Une analyse thématique transversale de l'ensemble des données collectées a été menée tout en confectionnant une grille de thèmes communs à tout le corpus. Nous avons aussi noté les thèmes évoqués. La grille obtenue enrichit à son tour la liste des thématiques et des thèmes.

4. Résultats auxquels nous avons abouti

En aval de cette étude scientifique et pour fonder nos résultats croisés et garantir leur fiabilité, les conséquences de notre enquête vont dans la conclusion que la pédagogie du projet au sein de la promotion du Master 1 est une forme de pédagogie dans laquelle l'étudiant est réellement associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Cette association dans sa formation constitue une plateforme vers sa liberté pédagogique, selon l'article n°58 de la loi modifiée et complétée relative à l'orientation sur l'enseignement supérieur en Algérie (Journal Officiel de la République Algérienne Démocratique & Populaire n°24, 1999, p. 09). Propos constaté dans la majorité écrasante des projets réalisés et présentés. Une nette intention de passage sécurisé vers la situation souhaitée est dénichée.

Grâce à nos observations et aux données que nous avons recueillies, l'effet pédagogique de la centration sur l'étudiant de Master 1 se trouve au sein de la gestion de l'hétérogénéité en classe, car tous les étudiants sont réellement différents au niveau de leurs acquis universitaires, leur style cognitif, leurs stratégies adoptées pour l'apprentissage, leurs expériences vécues hors de l'université, leurs habitudes éducatives familiales, leurs âges, leur sexe, leurs capacités à se mobiliser, leur motivation, etc. Cette différentiation nous a aidé notamment dans la phase de planification des apprentissages (Miloudi, 2024, p. 80).

La pratique de la pédagogie du projet évite, selon un nombre considérable d'étudiants, soit les 92% d'enquêtés, la parcellisation des tâches. Les étudiants sont invités dès le début de l'année lors de la négociation du projet à respecter l'aspect organisationnel critérié ciblant la préparation du projet. Cette dernière vise, à son tour, la rédaction correcte de leur mémoire de la fin de graduation. Il s'agit de ce fait d'un réel développement de l'anticipation.

D'après les données recueillies, la pédagogie du projet contrarie le monde du strict enseignement qui propose des contenus dont les étudiants perçoivent mal la signification et l'utilité immédiate donnée par l'enseignant. La partie guidée devient actrice de la situation en faisant le 100% du travail en plein temps chez-elle avant de

venir le présenter en classe devant ses homologues. Ce que nous appelons aussi autoformation associative et individuelle (Miloudi & Bektache, 2018, p. 716) Propos qui concrétisent une réelle logique de la classe inversée (Nid, 2022) considérée comme une pédagogie innovante dans ce contexte.

Compte tenu des remarques faites, le moyen d'action de la pédagogie du projet est fondé sur la motivation des étudiants, suscitée par le passage à une réalisation concrète du produit final sans marginaliser la construction des apprentissages ou s'interroger sur le contenu de l'enseignement à transmettre. Cette motivation soit extrinsèque ou intrinsèque a ses répercussions positives sur le rendement de l'étudiant. Ce constat est valorisé par un nombre élevé d'étudiants enquêtés.

À travers la mise en œuvre de ce travail de terrain, il nous a été donné de constater que la pédagogie du projet affirme la nécessité absolue de commettre des erreurs pour avancer. Dès le départ, les étudiants sont au courant que l'université est créée pour être le lieu de l'erreur. Cette dernière est connotée donc positivement et représente un signe de besoin et indice d'apprentissage. Ces erreurs sont détectables et corrigibles pendant la séance consacrée à la présentation orale du travail ou pendant l'expertise de la version finale donnée à la partie guidante. Cette expertise est évidemment faite par nous-même.

Cette pratique pédagogique apprend aux étudiants à communiquer effectivement et efficacement via une opération cognitive d'ordre supérieur qui s'appelle la télécollaboration qui leur permet de différencier leurs pratiques ; de les libérer de plusieurs contraintes ; d'améliorer leur motivation de toute nature et leurs intérêts, de leur donner l'opportunité du partage des documents et d'échanger des informations (Miloudi & Benaouda-Zemouli, 2020, p. 11).

De plus, la pédagogie du projet donne aux étudiants enquêtés l'aptitude de coopérer au mieux de leurs possibilités. En outre, elle permet à l'étudiant de s'impliquer dans un travail de groupe et de recherche pour la réalisation d'un objectif collectif visé. Cette dimension collective valorise la pédagogie collaborative et coopérative (Miloudi, 2023, p. 276). Cette opération progresse encore l'apprentissage coopératif via les pairs et positive encore la co-évaluation (Miloudi & Bassi, 2021, p. 186). Ce qui rend cette pédagogie multidimensionnelle pendant la rédaction de leurs travaux.

Selon les données recueillies lors de cette étude, la pédagogie du projet donne aux étudiants de Master 1 la possibilité de résoudre un problème dans un contexte social réel tout en socialisant les connaissances universitaires via le transfert des acquis dans des situations extra-universitaires. Il s'agit d'une adaptation à la destination sociale et professionnelle. Propos détecté via la compétence scripturale du public et ses techniques rédactionnelles pendant la production de leurs travaux.

À cela nous ajoutons que la pédagogie du projet donne aux étudiants de 2ème cycle l'occasion de se développer affectivement et socialement. Ce constat est aperçu par le biais de nos paramètres d'observation lors de la présentation des travaux. Une estimation du soi pareille laisse l'étudiant gagner une grande partie de sa confiance en soi et le prépare sur les différents plans pour être un acteur positif dans les différentes situations confrontées en pleine société. Rendre l'étudiant acteur social

dans notre contexte représente la finalité recommandée par toutes nouvelles approches communicatives.

Quant aux contenus à apprendre, via nos actions pédagogiques valorisant le brainstorming et la carte mentale, pendant les différentes séances consacrées aux modules en question à savoir l'observation des pratiques pédagogiques, les théories et les situations d'apprentissage ne sont plus pilées, hiérarchisées, mais reliées entre elles par le problème à résoudre sous forme d'un travail de projet de fin de graduation à réaliser. Ces liens concrétisent des passerelles harmonieuses à suivre pendant la construction du projet.

D'après les réponses de nos enquêtés, la pédagogie du projet incite pareillement à l'apprentissage en situation active à l'intérieur de la salle de classe et même à l'extérieur. Cela valorise les conditions de la réussite des activités de l'apprentissage comme le mentionne Miloudi dans ce passage :« La réussite des activités de l'apprenant dans ladite situation d'intégration passe par sa disponibilité en confrontant la situation-problème. L'exploitation correcte des ressources mises à la disposition de l'apprenant, l'activation des prérequis, son action, sa réflexion, son organisation et sa préparation au transfert, etc. » (Miloudi, 2020b, p. 136).

Notre opérationnalité nous a illustré que la pédagogie en question est une démarche déterminée d'apprentissage qui désigne les situations vécues par les étudiants universitaires. Selon la majorité écrasante des réponses obtenues pendant les entretiens, les apprentis-chercheurs confrontent généralement des situations ayant une relation avec la vie socioprofessionnelle de tous les jours. Ce qui rend les tâches réalisées en classe mieux fonctionnelles et pratiques.

Outre cela, nos observations approfondies pendant la mobilisation des acquis et l'activation des connaissances antérieures ont démontré que la même pédagogie, adoptée dans cette étude, réduit la sélectivité et la culture de l'échec au sein des écrits universitaires et des techniques rédactionnelles. D'ailleurs, elle donne corps à la réussite massive des étudiants puisque l'évaluation porte davantage sur la qualité du produit fini élaboré. Ladite pédagogie constitue principalement une éducation à la liberté et à la prise de décision chez les étudiants de Master. Ce qui renforce leur position dans toutes les situations-problèmes confrontées.

Toujours est-il que la pédagogie du projet classe rend davantage l'étudiant universitaire responsable et acteur à part entière de ses projets de rédaction de tous niveaux confondus. C'est déjà une opportunité pour lui afin d'apprendre à faire son projet de mémoire de fin de graduation et à s'entraîner aux différents concours d'entrée en 3ème cycle. L'acquisition de nombreuses connaissances basées sur les feedbacks donnés à la fin des séries d'évaluation demeure claire. Elle est détectée via la prise des notes faite à chaque fois où nous intervenons.

Conformément à la quasi-totalité des réponses obtenues pendant les entretiens, la pédagogie du projet remet en question les évaluations traditionnelles connues de tous et partout à l'instar de l'évaluation diagnostique et formative tout en mettant en exergue la co-évaluation à l'université, l'évaluation différenciée, l'évaluation sans note, l'évaluation critériée, l'addenda, l'auto-évaluation, etc. Ce qui garantit l'innovation du dispositif d'évaluation.

In fine, la mise en place de nos observations nous a montré que la pédagogie du projet encourage la négociation avec les autres partenaires de la situation d'enseignement-apprentissage. Propos constaté lors du choix des thèmes au début du semestre de cette étude. Même durant le parcours, la réflexion et la télécollaboration approuvent pareillement les échanges de points de vue. Cela facilite l'avancement en matière de productivité et garantit la qualité ciblée.

5. Conclusion & Perspectives

En conclusion de ce qui précède et au terme de l'analyse des données, la mise en place de la pédagogie du projet est devenue incontournable à l'université algérienne pour garantir une formation automatisant. Nous pouvons donc confirmer, à partir des éléments méthodologiques qui la justifient, son rôle très positif en matière de planification des apprentissages, et d'élaboration des savoirs chez les étudiants. L'autonomie du public passe par la responsabilité de l'étudiant en choisissant une méthode différente de celle de l'enseignant. De plus, la pédagogie du projet adoptée dans notre action en classe de Master 1 de notre département de français concrétise le raisonnement de : *c'est en agissant que l'apprenant se construit* (Bordallo & Ginestet, 1998, p. 07). Ne dit-on pas, c'est en résolvant les situations problèmes qu'on devient compétent. Le public cible apprend nettement en manipulant. Encore, la pédagogie du projet attribue l'opportunité d'apprendre à apprendre au sein de l'université (savoirs universitaires) et même à l'extérieur (savoirs sociaux). C'est une réelle préparation à l'action scientifique, didactique et pédagogique. Ce propos est à reconnaitre par le système. Sa généralisation sera sûrement fructueuse pour la société et pour l'université. Une formation approfondie des enseignants universitaires portant sur cette thématique est donc souhaitable.

Notes

(1) Le système de l'enseignement supérieur en Algérie est passé du système classique (Licence 4 ans, Magister 2 ans, Doctorat ouverte) au système LMD (Licence 3 ans, Master 2 ans et Doctorat 3 ans).

(2) L'université d'El-Oued a été créée par le décret exécutif n°12-243 du 4 juin 2012. Elle se compose de huit facultés dont celle des lettres et des langues.

(3) L'intitulé de Master : didactique et langues appliquées est ouvert au sein de l'université en 2016-2017 selon l'harmonisation d'offre de formation de Master Académique 2016-2017.

(4) Selon Maurice Angers 2015, il s'agit de la façon d'aborder un objet de recherche en le soumettant à une expérience pour en faire une étude de causalité.

(5) VARK signifie les différents styles d'apprentissages, à savoir visuel, auditif, tactile et kinesthésique.

(6) pour davantage d'information Christian Puren évoque ce propos en détail dans cette vidéo dont le lien https://www.youtube.com/watch?v=Q-Pysbfr4FU

(7) Pour fournir de détails relatifs à la représentativité de l'échantillon, nous citons la visée de Blanchet et Gotman (2007) « *L'échantillon nécessaire à la réalisation d'une enquête par entretien est de manière générale, de taille plus réduite que celui*

d'une enquête par questionnaire, dans la mesure où les informations issues des entretiens sont validées par le contexte et n'ont pas besoin de l'être par leur probabilité d'occurrence. Une seule information donnée par entretien peut avoir un poids équivalent à une information répétée de nombreuses fois dans des questionnaires. » (p. 54) ainsi que le site de l' université française de technologie de Compiègne dont le lien portant sur la méthodologie de l'entretien est le suivant: https://www.utc.fr/~poyen/methodo.htm

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Alami, S., Desjeux, D. & Garabuau-Moussaoui, I. (2015). *Les méthodes Qualitatives*, 2ème édition, ITCIS Éditions, Alger.
2. Angers, M. (2015), *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Casbah Éditions, Alger.
3. Arénilla, L., Gossot, B., Rolland, M.-C. & Roussel, M.-P. (2000). *Dictionnaire de pédagogie*, Bordas, Paris.
4. Benaouda-Zemouli, H. (2017). *Pour une didactique comparée des langues en Algérie.* Dar Samar, Alger.
5. Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes, l'entretien*, 2ème édition refondue. Armand Colin.
6. Bordallo, I. & Ginestet, J.-P. (1998). *Pour une pédagogie du projet*, Nouvelles approches. Paris : Hachette Éducation.
7. Cros Françoise, Bru (Marc), Not (Louis) dir. (1988) « Où va la pédagogie du projet ? » In: *Revue française de pédagogie, 84*, pp. 83-85.
8. Miloudi, M. (2024), « Vers une prise en compte de la pédagogie différenciée dans une société en miniature : le cas des étudiants du département de français de l'Université d'El-Oued, Algérie », in *Etudes Françaises, Université Nationale de Mongolie*, pp. 76-84. Disponible à l'adresse : https://www.researchgate.net/publication/389392908_Vers_une_prise_en_compte_de_la_pedagogie_differenciee_dans_une_societe_en_miniature_le_cas_des_etudiants_du_departement_de_francais_de_l'Universite_d'El-Oued_Algerie#fullTextFileContent
9. Miloudi, M. (2023). « Le portfolio en tant que support d'apprentissage et d'évaluation en classe de français langue étrangère », in *Synergies Algérie*, n°31, pp. 273-285. Disponible à l'adresse : https://www.gerflint.fr/images/revues/Algerie/Algerie31/miloudi.pdf
10. Miloudi, M. (2022). « L'influence des facteurs externes à la langue sur les choix linguistiques des étudiants en Master 1 du département de français à l'université d'El-Oued », in *Synergies Algérie*, n°30, pp. 81-104. Disponible à l'adresse : https://gerflint.fr/images/revues/Algerie/Algerie30/miloudi.pdf
11. Miloudi, M. & Djediai, A. (2021). « L'évaluation des compétences au sein du département de français de l'université d'El-Oued : entre les atouts et les limites du dispositif » in Revue *Studii şi cercetări filologice n°20*, pp. 90-96. Disponible à l'adresse : https://scf-lsa.info/wp-content/uploads/2021/12/10-MILOUDI-DJEDIAI-90-96.pdf

12. Miloudi, M. & Bassi, M.H. (2021). « Vers une co-évaluation qui efface le professeur en classe du FLE » in *Revue d'études et de recherche sociale*, pp. 186-196. Disponible à l'adresse : https://asjp.cerist.dz/en/article/163949
13. Miloudi, M. (2020a). « Les incidences de la politique linguistique algérienne à l'ère de Bouteflika sur les pratiques langagières des habitants de la commune d'El-Oued », in *Synergies Algérie, n°28*, pp. 221-239. Disponible à l'adresse : https://gerflint.fr/Base/Algerie28/miloudi.pdf
14. Miloudi, M. (2020b). « La situation d'intégration en classe de langue arabe dans le contexte primaire algérien à l'ère de la réforme », in *Actes du 4ème colloque international portant sur la pragmatique & l'apprentissage de l'arabe*. Imprimerie Rimel El-Oued, pp. 128-137.
15. Miloudi, M. & Benaouda-Zemouli, H. (2020). « Convenance du dispositif de télécollaboration au sein de l'université d'El-Oued. Cas des étudiants en M1 du département de français», in *Ex-Professo*, pp. 7-14. Disponible à l'adresse : https://asjp.cerist.dz/en/article/135510
16. Miloudi, M. & Bektache, M. (2018). « Le profil des enseignants de français entre formation académique et situations didactico-pédagogiques », in *El-Bahith en sciences humaines et sociales*, pp. 709-722. Disponible à l'adresse : https://asjp.cerist.dz/en/article/133233
17. Nid, M.T. (2022). *Vers la mise en place d'un dispositif de classe inversée dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire. Le cas des étudiants de première année de licence en lettres et langue françaises de l'université Mohamed Khider – Biskra,* Thèse de doctorat sous la direction de Mounir Dakhia : Université de Biskra.
18. Pastiaux, G. & J. (2006). *La pédagogie,* Repères pratiques. Nathan.
19. Raynal, F. & Rieunier, A. (2007). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive.* ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux.
20. Sophie, A., Desjeux, D. & Garabuau-Moussaoui, I. (2013). *Les méthodes qualitatives*. Paris : Presses Universitaires de France.
21. Vassileff, J. (2003). *La pédagogie du projet en formation*, Chronique Sociale, Lyon.
22. ***_Journal Officiel de la République Algérienne Démocratique & Populaire, n°24_ (1999), Loi n°99-05 relative à l'orientation sur l'enseignement supérieur. Imprimerie Officielle, Secrétariat Général du Gouvernement.
23. ***Ministère de l'Enseignement Supérieur & de la Recherche Scientifique, Commission d'implémentation d'un système d'assurance qualité dans le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (2016), *Référentiel National de l'Assurance Qualité : Domaines, Champs, Références.*
24. ***Rectorat de l'Université Echahid Hamma Lakhdar d'El-Oued. (2023). *Projet d'Établissement, plan stratégique 2023-2027.*

ENSEIGNER AVEC L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES : PERSPECTIVES ET CONCRÉTISATIONS EN CLASSES ALGÉRIENNES*

Naoual AOUALI[1]

Résumé

L'étude présentée dans cet article se concentre sur une approche spécifique : l'approche par compétences, communément désignée sous l'acronyme APC. Cette recherche explore l'application de l'APC dans le contexte algérien, en mettant particulièrement l'accent sur le niveau collégial. Elle présente les perspectives des inspecteurs, recueillies à travers des entretiens semi-directifs, ainsi que celles des enseignants, obtenues par le biais d'un questionnaire, sur deux années scolaires consécutives.

Parallèlement, cette étude s'efforce de saisir la complexité de l'acte d'enseigner et d'illustrer la dynamique de la situation d'enseignement-apprentissage à laquelle les enseignants doivent faire face. Les résultats mettent en lumière la pertinence de l'APC et identifient des facteurs cruciaux susceptibles d'influencer le succès de cette démarche pédagogique.

***Mots-clés** : APC, Cycle moyen, Inspecteurs, Enseignants, Situation.*

TEACHING WITH THE SKILLS-BASED APPROACH: PERSPECTIVES AND IMPLEMENTATIONS IN ALGERIAN CLASSES

Abstract

The study presented in this article focuses on a specific approach: the skills-based approach commonly referred to by the acronym APC. This research explores the application of APC in the Algerian context, with particular emphasis on the college level. It presents the perspectives of inspectors, collected through semi-structured interviews, as well as those of teachers, obtained through a questionnaire, over two consecutive school years.

At the same time, this study strives to grasp the complexity of the act of teaching and to illustrate the dynamics of the teaching-learning situation that

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1]Associate Professor PhD « A», Department of French, Faculty of Literature and Languages, University Ibn Khaldoun of Tiaret, Algeria, e-mail address: naoual.aouali@univ-tiaret.dz, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2305-2412.

teachers must face. The results highlight the relevance of APC and identify crucial factors likely to influence the success of this educational approach.

***Key words**: APC, Middle cycle, Inspectors, Teachers, Situation.*

1. Introduction

La société algérienne, actuellement en pleine mutation, illustre parfaitement le caractère inéluctable et perpétuel de cette évolution. Les transformations qui s'opèrent dans tous les domaines touchent en priorité le système éducatif, dont les réformes sont essentielles pour répondre aux exigences contemporaines. L'urgence d'une telle adaptation est telle que certaines modifications ont déjà été apportées aux programmes des différentes filières, notamment au cycle moyen.

La continuité dans l'adoption des diverses méthodes et approches a indéniablement influencé l'enseignement du français langue étrangère, qui a progressivement adopté des pratiques radicalement différentes de celles de la méthode scolaire traditionnelle. À l'heure actuelle, au seuil de ces changements, l'institution accorde une importance accrue aux processus d'acquisition des compétences et à l'évolution du processus d'acquisition de ces compétences. En effet, en intégrant des protocoles d'évaluation perpétuels, le programme de français se concentre sur l'acquisition de savoir-faire fonctionnels.

Cependant, les orientations du programme ne visent pas à faciliter le travail des enseignants. Elles explicitent certes les principes et les intentions, mais ne laissent pas de place aux procédures et techniques à adopter en classe. Cela signifie que l'enseignant demeure confronté au défi de choisir seul les méthodes les plus appropriées pour chaque activité, tout en veillant à assurer une formation adéquate de ses élèves.

Au collège, le programme de français se compose de projets pédagogiques, chacun étant divisé en deux à trois séquences, et chaque séquence étant répartie en différentes activités. En se référant au programme de la quatrième année moyenne (p. 32), l'objectif terminal de l'enseignement du français est centré sur la reformulation, l'argumentation, la rédaction, la traduction et la mise en scène, soulignant l'importance de l'implication active de l'apprenant pour atteindre ces compétences. Partant de ces éléments, il apparait clairement que la qualité de l'enseignement demeure un facteur déterminant pour atteindre ces objectifs. Les orientations, le référentiel de compétences, ainsi que les profils d'entrée et de sortie des apprenants, constituent des lignes directrices que l'enseignant doit prendre en compte afin d'organiser ses pratiques pédagogiques et d'aider ses élèves à développer leurs compétences.

La progression dans l'enseignement-apprentissage repose indéniablement sur une implication active et quotidienne de l'apprenant, ce qui implique par conséquent une transformation des pratiques pédagogiques des enseignants. Partant de cette conception, notre question centrale porte sur la manière dont les enseignants mettent en œuvre l'APC en classe, autrement dit : quelle est la réalité concrète de son application sur le terrain ? Notre objectif est donc d'apporter une réponse à cette

interrogation, tout en analysant les défis et obstacles liés à l'intégration effective de cette approche dans le contexte spécifique de l'école algérienne.

La démarche de l'étude se structure en trois parties : un cadre théorique, une méthodologie basée sur des questionnaires et des entretiens avec des enseignants et des inspecteurs, puis l'analyse des résultats obtenus.

2. Cadre théorique

Ces dernières années, les réflexions des chercheurs, à l'image de Dewaele, J.-M. & Li Wei (2014) et Hanh Thi Nguyen et Guy Kellogg (2010), ont porté sur l'enseignement apprentissage des langues étrangères, vu l'influence de ces dernières sur le développement des compétences cognitives et interpersonnelles de l'enfant et l'augmentation de la tolérance à l'ambigüité. Ceci dit, l'enseignement-apprentissage d'une langue permet, en dehors de l'acquisition d'éléments linguistiques, l'épanouissement de la personnalité, l'acquisition des connaissances et l'ouverture sur l'autre.

2.1. Enseignement du français au cycle moyen

La langue française est un moyen permettant à l'apprenant d'accéder à une documentation simple, à connaitre la culture et la civilisation étrangère et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples, c'est-à-dire l'acquisition progressive de la langue afin de pouvoir communiquer selon les situations.

L'objectif général est de « *développer chez l'apprenant, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de différents types de discours* » (Iddou Said 2004, 17).

A la fin du cycle moyen, l'apprenant saura produire des textes variés (argumentatif, informatif, prescriptif, explicatif et narratif) en adéquation avec la situation de communication.

2.2. Évolution des pratiques d'enseignement

Dans les années 80, avec l'application de l'enseignement fondamentale, la langue française est devenue une langue étrangère avec diminution du volume horaire à : 7ème AF → 6 heures par semaine, 8ème AF →5 heures par semaine, 9ème AF→ 5 heures par semaine. Et le coefficient de cette langue fut multiplié par trois : (×3)

Son enseignement au cycle moyen était réparti sur 10 dossiers, chaque dossier contenait 12 séances :

1ère activité : lecture compréhension, **2ème activité** : lecture entrainement, **3ème activité** : vocabulaire, **4ème activité** : grammaire, **5ème activité** : conjugaison, **6ème activité** : orthographe, **7ème activité** : exercices de consolidation, **8ème activité** : lecture poésie, **9ème activité** : préparation à l'écrit, **10ème activité** : production écrite, **11ème activité** : lecture suivie et dirigée, **12ème activité** : compte rendu de la production écrite.

Ensuite, en 1998, l'unité didactique vient remplacer le « dossier », elle est plus organisée et plus structurée. Elle a pris en considération certains éléments qui étaient négligés par l'ancienne pratique, comme par exemple la communication, la contextualisation etc.

À partir de 2003/2004, il y a eu des réaménagements du système éducatif Algérien, avec cinq années d'études au primaire et quatre années au moyen. Une nouvelle méthode fut appliquée, c'est l'APC au travers du projet pédagogique. Ce dernier est réparti en séquences (généralement chaque projet contient trois séquences avec un projet par trimestre).

À noter que les progressions annuelles peuvent changer d'une année à l'autre, selon les réaménagements faits à la fin de chaque année. Quant au volume horaire, ce système consacre quatre heures/semaine avec une séance de rattrapage.

2.3. L'approche par les compétences

Depuis 2003, le système éducatif algérien applique l'approche par les compétences, ses actions donnent lieu à l'élaboration de programmes axés sur l'installation de compétences, sur ce point, le plan national de mise en œuvre de cette réforme retenu par le ministère de l'Éducation en octobre 2003 clarifie la prise de cette décision :

« *L'approche par les compétences s'imposait, tant étaient importantes les nécessités d'évolution du système éducatif, qui s'est ainsi attelé à réformer en profondeur les programmes dans un souci de répondre à plusieurs défis majeurs* ».

« Approche par compétence » véhicule une valeur spécifique notamment quand elle concerne « l'enseignement ». Ainsi, pour mettre en exergue la définition de cette approche nous nous sommes appuyées sur plusieurs définitions d'auteurs.

2.3.1. Définition

Selon le Boterf (1994, p. 16) :

« *La compétence s'analyse comme un ensemble de savoir-faire opérationnels validés, un savoir agir ». « La compétence n'est pas un état, c'est un processus. L'opérateur compétent est celui qui est capable de mobiliser, de mettre en œuvre, de façon efficace, les différentes fonctions d'un système où interviennent des sources aussi diverses que des opérations de raisonnement, des connaissances, des activités de mémoire, des évaluations, des capacités relationnelles ou des schémas comportementaux. Elle se conjugue au gérondif ».*

Ici, la compétence est intimement liée à la performance, c'est une capacité d'action dans une situation de travail, elle possède un caractère dynamique de construction permanente de savoir-faire opérationnels et permet l'évaluation de chaque individu dans une entreprise et par là sa rémunération.

Passant à la compétence en sciences de l'éducation, selon le dictionnaire Robert (2008), la notion de compétence est définie ainsi « l'*approche par compétence consiste à mobiliser différents éléments appris séparément en vue de les utiliser dans une situation donnée »* (p. 34).

Chaque partie de la formation ou du contenu d'apprentissage est une pièce et c'est à l'élève de tenter de regrouper l'ensemble des pièces qui forment ce contenu, il apprend tous les éléments ou les pièces constitutives du contenu séparément et c'est à lui de réfléchir à les mettre ensemble et au comment les regrouper, de ce fait, il est acteur principal de son apprentissage et il s'inscrit pleinement dans une logique d'intégration.

La tâche de l'enseignant consiste à choisir l'ensemble des pièces qui vont ensemble et qui font partie du contenu d'enseignement de l'apprenant.

Philippe Meirieu précise que « *il y a situation d'apprentissage quand on s'appuie sur une capacité pour permettre l'acquisition d'une compétence ou sur une compétence pour permettre l'acquisition d'une capacité* » (Meirieu, 1978).

Donc cela consiste à doter l'apprenant de capacité et/ou de compétences et à faire le transfert de l'une vers l'autre pour se les approprier, c'est-à-dire réinvestir ce qu'il a appris dans de nouvelles situations totalement différentes.

Tardif considère que « *toute compétence est nécessairement de l'ordre de l'action »* (Tardif, 2017, p. 19).

Ceci indique que la compétence est reliée à l'action, et que la résolution des situations complexes, nouvelles et authentiques reste au centre de l'action.

Prieur *et al.* (2014) ; de leur côté, affirment que « *la compétence se situe du côté de l'action »* (2014, p. 18).

Et Le Boterf (2018) explique que :

« *Être compétent » signifie un processus consistant à « savoir agir en situation réelle en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources internes personnelles (connaissances, savoir-faire ou habileté, aptitudes, émotions,…) et externes (ressources de l'environnement) et en faisant appel à l'usage de fonctions de guidage ».*

Donc être compétent, c'est savoir agir efficacement en situation réelle. C'est savoir mettre en œuvre ses ressources, selon les exigences qui s'imposent, pour résoudre un problème.

2.3.2. Les Compétences fondamentales en situations complexes

Nous avons retenu du dictionnaire Robert ceci :

« La première finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est de doter l'apprenant d'une compétence linguistique en lui inculquant le savoir relatif à cette langue (par l'étude des éléments linguistiques et des énoncés, des actes de parole qui résultent de leurs combinaisons) et de vérifier à travers les performances de l'apprenant que ce savoir a été assimilé ».

Dans cette citation, on clarifie le cheminement des apprentissages, la primauté est donnée à la linguistique dans l'enseignement des langues.

Prenant comme exemple la compétence à l'écrit, la description structurale d'un écrit obéit à des normes, la norme fonctionne comme un système d'instructions qui permet, dans une certaine mesure, de juger le bon usage des formes linguistiques employées.

La grammaire générative de Noam Chomsky a introduit la notion d'agrammaticalité qui s'oppose à acceptabilité. Le jugement de la grammaticalité d'un énoncé est déterminé par l'intuition, c'est le système d'une langue donnée intériorisée par les locuteurs, à quoi on se réfère sous le nom de compétence linguistique.

Dubois et coll. disent à ce propos :

« On constate qu'au sein d'une communauté linguistique donnée, tous les membres de cette communauté (tous les locuteurs du français par exemple) produisent des énoncés qui, en dépit des variations individuelles, leur permettent de communiquer

et de se comprendre, et qui reposent sur un même système de règles et de relations qu'il est possible de décrire. C'est à ce système abstrait, sous-jacent à tout acte de parole, que F. de Saussure a donné le nom de langue » (Dubois *et al*., 1973).

L'acceptabilité d'un énoncé est évaluée selon le sens, la structure syntaxique, la phonologie, le registre, le contexte et la pragmatique, ces auteurs expliquent que les individus construisent leur compétence linguistique à partir des données de leur milieu social, ceci dit, la variabilité du milieu influe sur leur compétence en langue.

De ce fait, les jugements de grammaticalité sont plus complexes, il ne s'agit plus de la simple opposition grammaticale/agrammaticale, mais il s'agit d'une grille comportant plusieurs degrés (grammaticalement acceptable, plus ou moins grammatical ou acceptable, et agrammatical).

Les degrés font l'objet de débat entre linguistes. Maurice Gross explique qu'il suffit qu'un phénomène fasse l'objet d'une prescription normative pour qu'il cesse d'être un problème linguistique.

En résumé, il convient de préciser que plutôt de dire l'élève doit maitriser un certain nombre de savoirs et de savoir-faire, il faut dire que l'élève doit posséder les compétences nécessaires pour faire face à des situations complexes, ces compétences se répartissent selon le document d'accompagnement du programme et du guide du professeur (2006) en :

- Compétences communicationnelles

Elles consistent en savoirs, savoir - faire et savoir-être en situation. Tout au long du collège, l'élève doit développer sa curiosité, ses connaissances sur d'autres cultures au monde. Ce qui pourrait développer en retour la culture propre à l'apprenant en renforçant son identité.

- Compétences textuelles

À partir de l'exploitation de différents types de texte (narratif, descriptif, explicatif et argumentatif), l'apprenant aura à pratiquer la langue en acquérant les outils nécessaires à la compréhension de ses différents genres.

- Compétences linguistiques

Il s'agit ici d'un travail sur la langue, l'objectif étant de réactiver les connaissances déjà acquises et d'en rajouter d'autres, car ce travail sur la langue ne peut être abordé isolément mais en situation de communication.

2.4. Les pratiques enseignantes

Selon Marguerite Altet (2002) : « *La pratique enseignante est la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions, mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision ».* Cette définition souligne que les pratiques de classe sont influencées par plusieurs paramètres. Chaque enseignant adopte une manière d'enseigner unique, guidée par ses choix et décisions dans différentes situations pédagogiques. Ces pratiques varient également selon l'expérience, la formation continue, le style personnel de l'enseignant, etc., ce qui explique leur évolution d'une année à l'autre et d'un enseignant à l'autre. Jacky Beillerot (1998) partage cette vision, déclarant que

« c'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse ». Chaque enseignant possède un style singulier, basé sur un ensemble de compétences professionnelles qu'il continue d'enrichir. Les stratégies, objectifs et décisions dans chaque situation ajoutent à cette diversité.

Il est évident que l'enseignement est intrinsèquement lié à l'apprentissage : les stratégies de l'enseignant déterminent la manière dont l'élève s'approprie les connaissances. L'enseignant doit réfléchir à la méthode et à la technique les plus adaptées à son cours, tout en favorisant la capacité des apprenants à développer leurs propres stratégies pour devenir autonomes.

2.5. Les techniques de classe

Dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère, l'acquisition des compétences nécessite le développement de la qualité de la formation des enseignants, ceci implique une certaine démarche et utilisation de stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives spécifiques.

La démarche d'enseignement éditée par l'institution responsable demande de suivre les quatre étapes suivantes : écouter, parler, lire et écrire (c'est les zones d'apprentissage ou skills). En effet, dans un certain type donné de méthodes, la séquence commence par une séance de l'oral, dans le déroulement de cette séance, l'apprenant est appelé à construire le sens à travers l'écoute sous toutes ses formes (chanson, textes lus par l'enseignant, films documentaires, textes, poèmes enregistrés…). Ensuite vient l'expression orale, l'élève doit s'exprimer de façon claire et appropriée en répondant aux questions posées par l'enseignant. La lecture ou la compréhension de l'écrit est elle-même soutenue et facilitée par des images, par l'explication de l'enseignant ou des scènes en classe. En ce qui concerne l'écriture, cette pratique est préparée à l'aide d'exercices écrits où sont proposées des activités qui aident l'apprenant à réinvestir tous les acquis des séances précédentes. Le but visé est non seulement la résolution de ces exercices, mais plutôt l'interaction qui se fait autour d'eux, sur ce sujet Tardif et Lessard disent dans un article que « *ce sont les trames interactionnelles avec les élèves qui commandent la logique des évènements en classe* » (1999).

Olivier Maulini ajoute aussi, dans un autre article que :

« *La recherche d'une bonne communication avec les élèves reste tout de même un important vecteur de sens des pratiques enseignantes : le cours satisfaisant est avant tout un cours où les relations ont été paisibles et coopératives, au-delà même de ses résultats probables* » (2006).

La didactique moderne met en évidence l'importance des interactions entre enseignants et élèves, ainsi qu'entre élèves eux-mêmes, pour résoudre les difficultés d'apprentissage. L'enseignant doit encourager la communication et orienter les échanges pour maintenir le fil du cours et garantir des conditions favorables à l'apprentissage.

Les établissements sont liés aux orientations institutionnelles, qui obligent les enseignants à respecter le programme tout en assurant une qualité d'enseignement adaptée aux besoins des élèves. En tant qu'acteur principal, l'enseignant façonne en grande partie la progression de l'apprenant, en favorisant des interactions riches qui

développent compétences et autonomie linguistique. La manipulation de la langue, notamment en favorisant des échanges verbaux, permet aux élèves d'accéder à une intuition grammaticale et à un jugement linguistique fondé sur des règles acquises en classe.

Il est crucial que l'enseignant ne transmette pas tout son savoir, mais concentre ses efforts sur ce que l'élève est en mesure d'apprendre, en appliquant une progression méthodique. La formation continue joue un rôle essentiel dans le développement des savoir-faire pédagogiques. De nombreuses recherches (Vee Harris, 2002) montrent que laisser les élèves travailler seuls ne suffit pas à apprendre une langue étrangère ; pour assurer la réussite du processus, il faut privilégier une interaction constante entre enseignant et apprenant, véritable moteur de l'apprentissage efficace.

3. Méthodologie

Dans cette étude, nous avons adopté une approche combinée, articulant questionnaires et entretiens pour recueillir des données pertinentes. La première étape consiste en l'administration d'un questionnaire à 16 enseignants de différents collèges de la wilaya de Tiaret, visant à explorer leurs représentations, leurs pratiques pédagogiques et les contraintes rencontrées dans l'application de l'approche par compétences (APC). Ce questionnaire permet d'identifier les techniques utilisées ainsi que les difficultés liées à la mise en œuvre.

Par ailleurs, étant donné le rôle crucial des inspecteurs en tant que formateurs et encadreurs, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec trois inspecteurs actifs dans la wilaya de Tiaret et un quatrième basé dans la wilaya de Tissemsilt. Ces échanges ont pour objectif d'éclairer les orientations officielles, leur application sur le terrain, ainsi que l'adhésion ou le scepticisme des inspecteurs à l'égard de l'APC. Enfin, la comparaison des résultats issus des questionnaires et des entretiens permettra de mieux comprendre la réalité de la mise en œuvre de cette approche auprès des enseignants, tout en précisant les écarts éventuels entre les directives institutionnelles et leur application pratique.

4. Cadre pratique

4.1. Analyse et discussion des résultats du questionnaire remis aux enseignants

Nous avons choisi de procéder via un questionnaire selon plusieurs axes à savoir :

Axe 1 : Présentation de l'enseignant

Question : Quel (s) diplôme (s) détenez-vous ?

75 % des enseignants ont une licence avec une formation initiale, complétée par une formation continue ; les autres, titulaires d'un master et avec plus de 10 ans d'expérience, sont considérés comme des experts. L'expérience contribue à mieux gérer la classe, organiser les contenus, et à ajuster l'enseignement en fonction des besoins des élèves, renforçant leur compétence professionnelle.

Axe 2 : pratique enseignante

Question 1 : Quel est le niveau de compétence attendu de l'élève ?

Les enseignants répondent qu'ils attendent à ce que les élèves puissent avoir la compétence d'écrire des textes cohérents, de parler sans difficulté et de communiquer en classe.

Sur ce point X. Roegiers (2000) dit « *les situations doivent interpeler l'élève, lui poser un défi, lui paraitre utiles, lui permettre de contextualiser les savoirs* ».

Ceci dit, l'enseignant doit placer l'élève dans une situation qui l'interpelle, qui le motive, qui constitue pour lui un défi pour pouvoir développer une compétence, sans cela l'enseignement apprentissage ne s'inscrit pas dans la nouvelle approche.

Question 2 : est-ce que vous adoptez l'approche par compétence en classe ?

Beaucoup d'enseignants (82.50 %) voient que puisque la conception des programmes est accès sur le développement des compétences, l'enseignant doit adopter cette approche, mais il est dans l'impossibilité de développer vraiment des compétences suite à la complexité des problèmes auxquelles sont confrontés les apprenants, pour que l'enseignant puisse avoir des résultats avec cette démarche il faut que les apprenants aient un seuil de connaissances qu'ils doivent mobiliser pour apprendre.

André Giordan (1993, p. 271) explique que : « *l'apprentissage ne peut être interprété comme une simple mécanique de conditionnement, d'association ou même d'abstraction, l'appropriation du savoir doit être envisagée comme un processus de transformation systémique et progressif* ».

L'enseignement est un métier très difficile qui nécessite de l'effort et de la patience, l'enseignant doit s'interroger sur l'efficacité de sa manière de faire en classe. Les méthodes utilisées peuvent ne pas être complètement changées, mais uniquement ajustées sur mesures aux besoins des apprenants.

Question 3 : est-ce que ce que vous enseignez coïncide avec ce qui est attendu ?

La totalité a répondu par « non », il trouve que le problème se trouve dans le fait que les élèves n'ont pas le niveau nécessaire pour développer des compétences, le contenu du programme est difficile pour eux ; ces apprenants doivent avoir une base de savoir qu'il acquiert tout au long de leur cursus, sur ce point André Giordan (1993, p. 260) dit : « *Chaque fois qu'on prend soin d'interroger les élèves sur leur façon de faire, il est possible de déceler des règles logiques du moins dans la tête de l'élève, malheureusement, ces dernières sont souvent décalées par rapport à la logique de l'enseignant et de la discipline* ».

Au-delà du niveau insuffisant des élèves en quatrième année, la difficulté réside dans la professionnalisation des enseignants et l'adaptation des techniques pédagogiques aux besoins des apprenants. Ceux-ci évoquent souvent que leurs pratiques sont encadrées par des obligations institutionnelles, souvent imprécises et constamment redéfinies par les inspecteurs. La véritable problématique est donc le niveau de départ des élèves, qui nécessite un accompagnement progressif sur le long terme. Cependant, cette démarche est compliquée par le grand nombre d'élèves en classe et la pression pour respecter strictement le programme, rendant difficile une approche pédagogique personnalisée et progressive.

Question 4 : quels sont, généralement, les caractéristiques des élèves de quatrième année moyenne ?

Beaucoup d'enseignants trouvent que, généralement, en quatrième année moyenne les apprenants sont impliqués et montre un intérêt aux études parce qu'ils sont en phase charnière et ils veulent passer au lycée, mais ils ont beaucoup de difficultés surtout en français, généralement ils ne possèdent pas le profil requis ce qui ne favorisent pas une progression visible dans la matière.

Axe 3 : Difficultés et obstacles

Question : quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'application de cette approche ?

Une majorité (82 %) estime que, malgré leurs efforts, peu de compétences sont réellement acquises par les élèves, ce qui génère une démotivation. La taille des classes, qui empêche d'adopter une approche différenciée, limite également la capacité des enseignants à répondre aux besoins individuels. Certains évoquent l'insuffisance des outils pédagogiques, notamment l'équipement informatique, et soulignent l'importance de prendre en compte les moyens disponibles lors de la comparaison des résultats avec d'autres établissements.

Axe 4 : Collaboration et coordination

Question : Êtes-vous en contact avec des collègues d'autres établissements ? Si oui, Quelles sont les compétences professionnelles que vous avez pues développer chez les apprenants en étant en contact avec les autres enseignants ?

La majorité des enseignants a répondu par « oui » (95.5 %). Parmi les compétences qu'ils ont pu développer tout en collaborant avec leurs collègues, ils citent les stratégies de motivation des apprenants. Il se trouve que les élèves s'intéressent beaucoup à tout ce qui est nouveau, à tout ce qui sort de la routine, par exemple les nouvelles technologies, ces moyens captent l'attention de l'apprenant, favorisent la communication en classe et aident l'enseignant à mieux gérer son cours.

Axe 5 : Solution

Question : -qu'est-ce que vous faites afin d'y remédier aux problèmes liés à l'application de l'APC ?

Presque tous les enseignants (92 %) estiment que ces problèmes doivent être abordés par des chercheurs et didacticiens, espérant des solutions pour les aider à surmonter leurs difficultés. Ils précisent avoir évoqué ces enjeux lors des réunions pédagogiques et formations continues, mais la surcharge des classes et le niveau des élèves compliquent leur mise en œuvre. Seuls 8 % pensent qu'il est possible d'améliorer la situation en adaptant leurs techniques d'enseignement et en comprenant mieux les difficultés des apprenants.

4.2. Les résultats de l'entretien semi-directif

4.2.1. Organisation actuelle des programmes

Les intitulés et l'organisation des progressions diffèrent d'une année à une autre. Chaque progression annuelle comporte deux semestres s'étalant sur 25 semaines (du mois de septembre jusqu'au mois de Juin) avec un volume horaire de 4Hde cours de français par semaine pour l'année 2020/2021 et 3 heures de cours pour l'année 2021/2022 (à cause de la pandémie de la covid19).

Les contenus des projets de l'année 2020/2021 et de l'année 2021/2022 sont les mêmes sauf que pour cette année nous notons qu'il existe certaines activités qui

se remplacent par d'autres et la disparition de certaines autres, tel est le cas des activités « lecture entrainement » et « lecture plaisir » remplacées par une seule activité nommée « lecture récréative » et la disparition de l'activité d'orthographe. Le 2ème semestre (dans les deux années) est marqué par un volume horaire diminué parce que le dernier projet contient uniquement 2 séquences pédagogiques au lieu de 3.

Le programme est décrit par l'institution responsable qui est le ministère de l'Éducation et il est important que l'enseignant connaisse tous les détails pour pouvoir le suivre (Extrait d'entretien avec inspecteur).

4.2.2. Existence de descriptif accompagnant le programme

Les inspecteurs confirment l'inexistence de descriptifs accompagnant les programmes pour fournir des orientations et des informations sur l'acquisition des compétences, mais ils suggèrent de suivre les guides fournis par le ministère et qui offrent des pistes sur les étapes du cours.

Le guide scolaire ainsi que le manuel sont d'excellents outils d'accompagnement de l'enseignant, le manuel de quatrième année moyenne est un outil incontournable, certes nous n'avons pas un dispositif qui fournit des orientations, mais le manuel est une bonne lecture du programme (Extrait d'entretien avec inspecteur).

4.2.3. Application de l'approche par compétence en classe

Dans les établissements, l'approche par compétence est applicable, mais le problème se trouve dans le fait que les résultats ne sont pas satisfaisants. L'approche par compétences offre de nombreux choix dans la manière de faire en classe, mais les contraintes empêchent les enseignants de bien mener les cours et d'arriver à des résultats satisfaisants.

On trouve des fois des enseignants qui manquent de persévérance. Avec l'apprenant, il faut trouver les moyens et les mesures d'aide, il faut s'impliquer plus profondément parce que le développement des compétences est un processus complexe qui nécessite un travail sur mesure en fonction du niveau de l'élève et de ses besoins. Par contre, et heureusement, avec la majorité des enseignants, les résultats, même s'ils ne sont pas très bons, montrent une progression (Extrait d'entretien avec un inspecteur).

Concernant les réponses de certains enseignants qui trouvent que le niveau d'apprenants reste insuffisant, les inspecteurs, et pour la plupart, voient que la solution peut se trouver dans l'autonomie d'apprentissage, aider les apprenants à devenir autonomes permet de résoudre toutes leurs difficultés.

L'apprenant doit devenir autonome dans son apprentissage. Avec l'APC il y a d'autres contenus que la société impose d'aborder en classe, l'apprenant peut entrer en contact avec ces contenus et développer des compétences plus rapidement, et aussi faire un transfert des compétences, à quoi bon posséder une compétence et ne pas savoir quand et où l'utilisée, le plus vieux problème des apprenants est le transfert des compétences (Extrait d'entretien avec un inspecteur).

4.2.4. La dimension contextuelle

La dimension contextuelle correspond à la situation dans laquelle travaille chaque enseignant et les relations avec les collègues, le contexte ne se limite pas à la classe, mais la dépasse pour englober tous les facteurs influençant l'enseignement.

Citant comme exemple de ces facteurs les inspecteurs. Certains d'entre eux laissent libre choix aux enseignants d'appliquer la méthode qui convient aux développements de compétences, d'autres par contre exigent pour chaque activité une démarche favorable au bon déroulement du cours. Sur ce point Ph. Perrenoud (1993) dit :

« *La pratique enseignante est organisée par l'enseignant lui-même et renvoie à des conceptions source prise en dépit, parfois, des orientations institutionnelles ».*

Nous rejoignons en cela les propos de Philipe Perrenoud. En classe l'enseignant est le premier responsable, les compétences professionnelles qu'il possède leur permettent de prendre des décisions, de faire des choix et de mener à bien son cours.

L'enseignant d'aujourd'hui doit tenir plusieurs rôles, il organise les contenus, les activités, choisis les méthodes et techniques et gère sa classe selon les besoins de ses apprenants et les exigences du métier.

C'est vrai que l'approche par compétence est très flexible et l'enseignant est libre de choisir la procédure qui lui parait être la plus adaptée, mais pour donner plus de sens au travail de l'inspecteur ce dernier doit participer au processus d'enseignement apprentissage en proposant des manières de faire plus convenables (Extrait d'entretien avec un inspecteur).

Ce sont les enseignants qui choisissent la façon de faire la plus convenable à chaque activité, et à chaque fois il y a des critiques et des suggestions, mais généralement les enseignants apprécient cela et trouvent que les critiques sont enrichissantes. J'impose une façon de faire aux enseignants stagiaires seulement, parce qu'il faut les accompagner jusqu'à la titularisation, une fois titulaires, ils acquièrent un automatisme de résolution de problème en situation professionnelle et deviennent progressivement compétents dans leur domaine.

Et je précise que certains enseignants, même après titularisation, peuvent se trouver en difficulté et dans ce cas il faut les accompagner et les aider et multiplier chez eux les visites pédagogiques jusqu'à l'amélioration de leur façon de faire en classe (Extrait d'entretien avec un autre inspecteur).

4.2.5. L'écart entre la pratique et la théorie

Les enseignants planifient le déroulement des cours selon les exigences de chaque activité, mais une fois étant en classe ils se confrontent à des obstacles qui sont surtout en relation avec le savoir et les connaissances possédées par les apprenants.

Lors des entretiens même si certains inspecteurs affirment l'existence d'un réel décalage entre la théorie et la pratique, ils étaient d'accord sur le fait que même s'il s'agit de connaissances théoriques ils trouvent que dans la juxtaposition des connaissances théoriques il y a apprentissage et acquisition de compétences

Je trouve que les enseignants qui sont forts en théorie s'en sortent beaucoup mieux que les autres (Extrait d'entretien avec un autre inspecteur).

4.2.6. Utilisation des technologies de l'information et de la communication en classe

L'introduction des TIC est extrêmement importante et d'ailleurs au début de cette année (la rentrée scolaire 2021/2022) le ministre de l'Éducation, en faisant une visite à une école pilote où les apprenants étaient tous munis de tablettes, avait déclaré

que la tablette remplacerait le cartable et qu'elle serait généralisée à toutes les écoles, et voilà un autre type de compétence qui s'ajoute, il s'agit de la compétence de manipulation de l'outil informatique.

Sur ce point Ph Perrenoud (1996) explique : *« les TIC permettent aux élèves de mobiliser leurs ressources pour résoudre des problèmes et développer leurs compétences* ».

L'outil informatique permet le passage d'une pédagogie frontale à une pédagogie active, mais il ne faut pas oublier que son introduction nécessitera une formation des enseignants, il y a beaucoup d'entre eux (surtout les anciens) qui ne maitrisent pas l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (Extrait d'entretien avec un autre inspecteur).

Actuellement on assiste à une société de l'information où *l'outil informatique s'impose de lui-même, même les apprenants de quatrième année moyenne sont généralement tous munis de portables, et le programme comporte aussi des tâches qui consistent à créer un blog, créer une page de Facebook… et donc l'apprenant doit suivre le développement du monde qui l'entoure* (Extrait d'entretien avec un autre inspecteur).

5. Conclusion

Les résultats du questionnaire et de l'entretien semi-directif montrent que l'approche par les compétences est effectivement en vigueur en classe de FLE, avec une reconnaissance de son importance par enseignants et inspecteurs. Toutefois, ils révèlent aussi des limites liées au niveau des élèves et aux conditions d'enseignement (profil d'entrée inadapté, surcharge des classes, absence d'outils technologiques). Les enseignants demandent des solutions, considérant que l'autonomie des apprenants est essentielle, tandis que les inspecteurs insistent sur la nécessité de faire jouer pleinement leur nouveau rôle aux enseignants, en proposant des situations authentiques. La réussite de cette transition requiert une prise en compte des difficultés, comme le rappellent Nguyen et Blais (2007) :« il ne faut pas sous-estimer certaines limites temporaires », de son côté Tardif (2006) souligne que : « l'adoption de programmes axés sur le développement de compétences impose une transformation radicale des pratiques ». La progression vers cette nouvelle approche s'inscrit dans la durée, et ses effets ne pourront se mesurer pleinement qu'après plusieurs années d'efforts soutenus.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Altet, M., Fabre, M., Orange, C., & Vinatier, I. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : L'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, n° 138. CREN Centre de Recherche en Éducation de Nantes.
2. Beillerot, J. (1998). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
3. Boterf, G. (1994). *De la compétence* (pp. 16-18). Éd. D'organisation. Cité par Péretti, J.M. (2002). *Ressources humaines* (7ème éd.). Paris : Vuibert.

4. Boterf, G. Le. (2018). *Développer et mettre en œuvre la compétence*. Paris : Eyrolles. Consulté sur : https://doi.org/10.4000/ripes.1565 (Dernière consultation :10/02/2025)
5. Dubois, *et al.* (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
6. Giordan, A. (1993). Les conceptions des apprenants. Dans J. Houssaye (dir.). *La pédagogie. Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ES.
7. Harris, V. (2002). *Aider les apprenants à apprendre : À la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*. Éditions du Conseil de l'Europe.
8. Iddou Said, O., & Dakhia Absi, F. (2004). *Guide de l'enseignant, première année de l'enseignement moyen*. ENAG.
9. Loisy, C., & Coquide, M. (Éd.) (2014). Appuis et freins à l'évaluation des compétences. Dans *Regards croisés sur les référentiels de compétences et leur mise en place* (pp. 18-27). Consulté sur : http://www.pedagogie-medicale.org/ (Dernière consultation : 27/10/2024)
10. Maulini, O. (2006). *Étudier les pratiques enseignantes*. Université de Genève. Consulté sur : file:///C:/Users/User/Downloads/publ-0604.pdf (dernière consultation : 2/03/2025)
11. Meirieu, P. (1987). *Apprendre… oui, mais comment ?* Paris : ESF Éditeur.
12. Nguyen, D., & Blais, J. (2017). *Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique*. Consulté sur le site : https://doi.org/10.1051/pmed:2007026 (Dernière consultation : 12/11/2024)
13. Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maitres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*.
14. Prieur, M., *et al.* (2014). Appuis et freins à l'évaluation des compétences. Dans C. Loisy & M. Coquide (Éd). *Regards croisés sur les référentiels de compétences et leur mise en place* (pp. 18-27). Consulté sur le site : http://www.pedagogie-medicale.org/ (Date de consultation : 11/11/2024)
15. Roegiers, X. (2000). *Pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
16. Tardif, J., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck University.
17. Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement. *Montréal (QC) :* Chenelière Éducation.
18. Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. Dans M. Poumay, J. Tardif, & F. Georges (Éd), *Organiser la formation à partir des compétences* (pp. 15-37). Bruxelles : De Boeck.

FACTORS INFLUENCING CHINESE STUDENTS' BACHELOR STUDIES UNIVERSITY SELECTION: A CROSS-SECTIONAL STUDY AT EAST CHINA NORMAL UNIVERSITY*

Benjamin MANDA KISIMBA[1], **Yvon MWENGWE MUHONGO**[2]

Abstract

This research examines the factors affecting the university selection choices of chinese universities' students for their bachelor studies. In total, 300 students from East China Normal University (ECNU) were questioned using questionnaires disseminated via WeChat. Descriptive statistics, chi-square tests, and ANOVA have been used to measure the statistical value of numerous variables. The most critical factors for this study participants were the labor market value of the degree, the university and the selected academic program reputation, the location of the university, and preparation for graduate school, as revealed by the descriptive analysis.

Variables such as the university's reputation, the value of the degree, and proximity were shown to have substantial relationships with university choice according to chi-square tests. These variables greatly impacted students' judgments. According to the ANOVA test, students' university selections were significantly influenced by persons like parents (mothers and fathers), with social media also playing a part. These findings emphasize the importance of universities maintaining strong academic reputations and engaging with influential individuals, especially parents, in the decision-making process. The study offers valuable insights for universities aiming to attract prospective students and highlights the role of social influences in shaping university selection.

Key words: *Chinese students, University selection, Normal university, Bachelor studies, Influential factors.*

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1]Doctoral student, Faculty of Education, Beijing Normal University, People's Republic of China, e-mail address: ben.manda92@gmail.com, corresponding author, ORCID ID: 0000-0002-7755-8622

[2]Professor, PhD, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Kinshasa, Democratic Republic of Congo, e-mail address: yvon.mwengwe@unikin.ac.cd, ORCID ID: 0009-0001-7716-9854

1. Background of the study

Each year, chinese high school graduates are faced with the decision (Bergerson, 2009) of whether to attend a chinese or international post-secondary institution.

The process of selecting a university to attend is often a high priority for students. This process can take several months to few years and involves considering various factors, such as, the reputation of the school, the location of the institution from home, the advice of parents, the availability of financial aid, and the availability of the desired academic program. Additionally, for chinese students, the results of the final high school examination, known as the "高考/GaoKao," can be a significant factor in determining which universities they are eligible to attend and the academic programs they are able to pursue (Wajeeh, Micceri, 1997).

Therefore, it is important to understand which factors have the greatest influence on students' decisions to attend a particular post-secondary institution. Given the increasing competition in the labor market, especially in China, comprehending these issues is of considerable importance. The objective of this research is to identify and examine the elements that impacted students at ECNU throughout their university selection process.

2. Literature review

2.1. Introduction to university choice

Selecting a university is a complicated and multidimensional procedure that is impacted by a wide range of factors such as institutional features, financial concerns, social influence, family expectations, as well as individual goals. Hossler and Gallagher's college choice model (1987) states that there are three stages involved in choosing a university: the aspirations phase, the search phase, and the choice phase.

These stages contain a range of aspects that candidates use to assess institutions, including the reputation of the institution, the value of the degree in the labor market, the cost, and the location of the university.

In addition to academic factors, social and psychological aspects also play a role in choosing a university. Researches have shown that the choices candidates make about pursuing higher education are greatly influenced by their family, classmates, and society standards (Iloh, 2018). From the following, according to social influence theory, which was mainly put out by Cialdini and Goldstein (2004), people are very susceptible to the actions and views of others around them, especially when it concerns academic programs' choices such as choosing a higher education institution.

2.2. Factors influencing university selection

2.2.1. Institutional characteristics: reputation and program quality

The reputation of the school is an important factor in determining university decision. Pascarella and Terenzini (2005) argue that the university reputation is important in students' choices since it is frequently associated with assumed academic excellence and potential career chances. Candidates often choose higher

education institution with high rankings and excellent reputations, especially in disciplines with competitive employment markets. Zhang *et al.* (2024) further substantiates this, positing that a prominent degree is perceived as an important asset that may provide long-term career advantages.

Besides the university reputation, program quality is an essential criterion in higher education institution choice. Research conducted by Menifield *et al.* (2024) indicates that candidates are more inclined to select institutions that provide specialized programs according to their professional and academic aspirations. This is especially important in highly competitive sectors such as engineering, medical and business, where potential job opportunities may be greatly impacted by the caliber of the education received (Yan, Wu, 2020).

2.2.2. Family expectations and social influences

One of the most important elements influencing higher education institution decision is social influences, especially those from classmates, family members and high school teachers. The social influence theory (Cialdini, Goldstein, 2004; Chen, 2021) emphasizes how people often adopt the attitudes and actions of others they see as significant. This hypothesis has been extensively used to examine how parents in particular influence their children educational decisions.

Family standards are very important in choosing a college, especially in countries where family values are highly cherished. Parents often affect their kids' decisions by putting specific factors first, like the reputation of the school, how close it is to home, and financial concerns. For example, Liu and Li (2019) say that chinese students often choose colleges based on what their families want them to do instead of what they want to do. Ma (2017) agrees with this and mentioned that parents play a huge role in making decisions.

In the same way, peer pressure is also very important. Li *et al.* (2019) showed that candidates often talk about their choices with their peers and depend on what they have said when choosing a higher education institution. This kind of peer contact can happen on social media sites as well, where they look at feedback and ideas from other candidates to help them make choices.

2.2.3. Financial considerations and accessibility

When students are trying to decide which university to attend, they have to think about how much fees, living costs, and financial help they can get. Russell *et al.* (2025) reported that one of the main reasons people don't go to college is because of the financial burden, especially for candidates from low-income homes. Therefore, financial aid such as loans and scholarships is a big part of choosing a university. McPherson and Shapiro (1991) contended that scholarships and loans can influence students' decisions, enabling them to choose educational institutions that may have been financially inaccessible.

Additionally, a university's location might have an impact on students' choices, particularly in cases when living expenses in different areas or cities range significantly. Candidates frequently select institutions that are physically closer to their homes, especially when money is tight, since this lowers travel and lodging costs according to Hussain *et al.* (2025).

2.2.4. Personal interests

The selection of a higher education institution depends much on personal interests and professional goals. According to Astin's (1993) theory of student involvement, students select a particular college depending on how well they think it will assist them to reach their academic and professional objectives. Whether in education, STEM, law, or another specialized subject, students search for colleges providing academic programs fit for their career goals.

Furthermore, university candidates frequently select universities that provide a good match in terms of social life, academic rigor and campus culture. Terenzini and Pascarella (1994) discovered that students gravitate towards colleges that offer a pleasant social atmosphere in which they may prosper both socially and intellectually.

2.3. Demographic factors in university choice

A number of researches have additionally looked at how gender, economic and sociocultural background affect the selection of university. Perkins and Neumark (2000) looked into how gender influences college decisions and found that female students are prone to choose schools with strong support services such as career counseling programs. Moreover, ethnic background and socioeconomic status also influence students' perceptions of colleges, with candidates from underprivileged backgrounds often selecting institutions that provide a varied student population and culturally welcoming settings (Thomas, Quinn, 2015).

3. Theoretical framework

3.1. College choice model

The college choice model is a framework proposed by Hossler and Gallagher (1987) for analyzing the variables that affect students' institution selection choices. It described the fact that students' decisions are influenced by a combination and balance of pre-college attributes, university traits, and social factors (Park, Hossler, 2014).

According to the framework, the pre-college factors encompass personal traits such as academic aptitude, financial status, and family background in education. Studies show that these factors strongly influence students' university selections, with family financial status and academic objectives being especially crucial for chinese students (Zhou, Lee, 2015). In China, expectations from parents and financial status frequently serve as critical determinants in university selection (Xie, 2018).

According to Pascarella and Terenzini (2005), the university traits such as the reputation, campus environment and geographical location are major factors in the selection process. Chinese university candidates often prioritize the presumed standing of a university, typically assessed through international or national rankings, in their selection decisions (Liu, Li, 2019).

In addition to pre-college personal characterists and university traits, social factors also plays a significant role in university choice. Indeed, studies indicate that in the university selection process, candidates frequently seek for advice from their peers, parents as well as pre-college teachers (Ma, 2017). In the chinese context,

these factors are significant, especially because of the highly competitive nature of the chinese university system (He, Wang, 2020; Zhao, 2019).

Finally, by applying this model, this study seeks to understand the interaction of personal, institutional and familial, factors that influenced ECNU students' higher education choice.

3.2. Social influence theory

The social influence theory emphasizes the importance of family, friends and larger social networks in affecting people's choices and actions (Cialdini, Goldstein, 2004). In relation with higher education institution selection, it highlights how students' choices are often impacted by the actions of surrounding people.

From the following, Páez Gallego *et al.* (2020) described the natural tendency of people decision-making process that conform to the standards of others. This aligns with Chen (2018) attesting the influential role of family or parents in chinese students' university selection. Indeed, chinese parents often prioritize reknowned higher education institution that provide degrees leading to favorable job prospects.

Moreover, the decision-making process is also based on surrounding advices from pre-college teachers, peers or any other person who can provide valuable insights in the selection process. This informational influence often occurs in the chinese context as candidates tend to gather information from social media, online forum, and peers (Xie, Zeng, 2017).

As described by Chao (2014), the social influence theory plays a crucial role in comprehending the university selection process for chinese students, given the collectivist characteristics of the chinese society, where familial and social perspectives hold considerable importance. As a result, by merging the college choice model and social influence theory, this research intends to give a deeper comprehension of the many elements that impacted ECNU chinese students' choices of their higher education institution, explaining how candidates' choices are influenced by personal traits, familial expectations, and societal influences showing the intricate interaction between their own objectives, the social norms and the university characteristics.

4. Research methodology

4.1. Sample

The population of the study includes chinese bachelor students and chinese individuals with a bachelor's degree, both from ECNU. The two categories of people have been named "chinese students". In total, 300 ECNU chinese students participated in this study. In relation to gender, a total of 37.8 % were males and females constituting 62.2%. Most of respondents (59.4%) being aged from 21-25 years old.

As described above, this study aims to dissect the factors that influenced chinese high school graduates in choosing universities for their future studies. However, the study is limited only to chinese students who are studying or have studied their bachelor degree program in ECNU located in China, excluding those from universities in and outside of China.

4.2. Procedure

The respondents of this research were given an online survey that measured factors influencing their bachelor studies university choice. The instrument was composed by Likert scale items, multiple choice items and closed-ended questions. For Likert items, a scale of five to one ("5" high importance, "4" importance, "3" moderate, "2" low importance, "1" not important) was given in order to assess the significance of a single comment. The survey was used to examine parents and family background, values and goals of the participants, influential people, factors of significance, final decision, and personal background information.

Five students who were demographically similar to the people in the sampling size pre-tested the survey. To assess the questionnaire's clarity and respondents' comprehension, the pretest was used. The participants filled the instrument by scanning its QR Code randomly shared through WeChat. The participants were given the option to ask questions about the instrument as well as information concerning the confidentiality of their responses to the survey. They were also provided contact information in case there were any questions about their participation. The fact that the respondents' participation in the survey was optional was also disclosed to them. The survey findings were then entered into the database created to perform analysis.

4.3. Descpritive analysis results

Figure no. 1 presents the ranks of the factors rated as influencing chinese students' decision to choose a certain university.

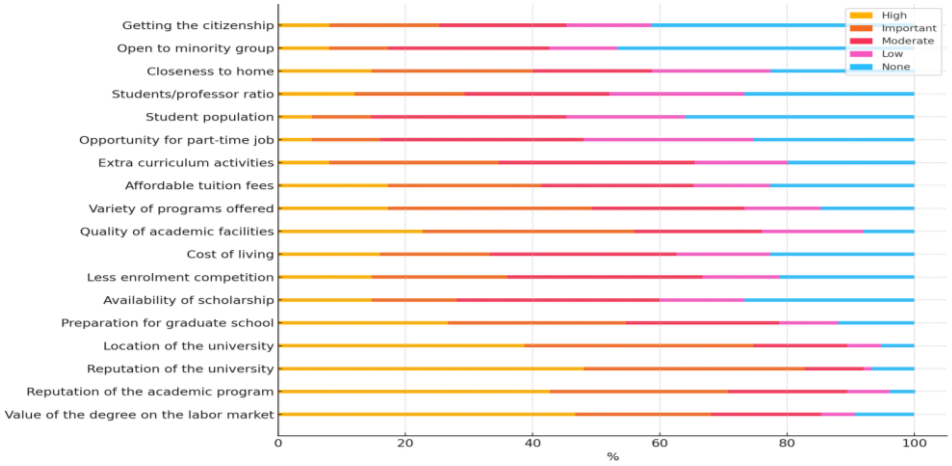


Figure 1. Bachelor university selection factors

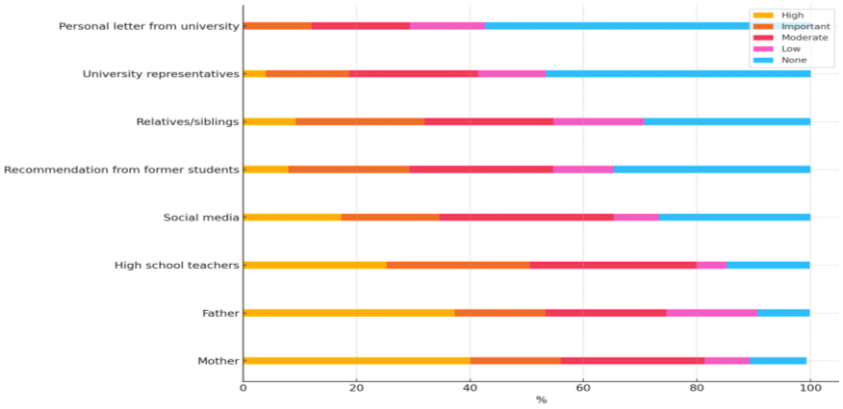


Figure 2. Influencial people in the decision-making process

4.4. Chi-Square test: Factors influencing university choice

The chi-square test was conducted to examine whether there was a significant association between the factors influencing university choice (e.g., reputation, degree value, geographical location, etc.) and the responses of students across different categories.

In order to assess the relationship between various factors influencing university selection, chi-square tests were conducted for each factor. The degrees of freedom (df) for each test were calculated based on the number of response categories, which was 5 for each factor ('High', 'Important', 'Moderate', 'Low', 'None'). The formula for calculating degrees of freedom for each test is df=(r−1), where *r* is the number of response categories. Since there were 5 categories for each factor, the degrees of freedom for all tests was 4.

For each factor, the chi-square test results and p-value are provided below.

Table 1. Chi-square test results for all factors influencing university choice

Factor	χ^2 Value	p-value	Interpretation
Value of degree on labor market	1306.89	5.69e-226	Highly significant influence on university choice
Reputation of the academic program	1203.0	5e-05	Significant impact of reputation of the academic program
Reputation of the university	850.32	1.3e-10	Significant influence of the university reputation
Location of university	400.12	0.001	Moderate impact of the university location
Preparation for graduate school	300.14	0.05	Graduate school preparation has moderate impact
Availability of scholarship	180.5	0.05	Scholarships play a role
Less enrolment competition	150.3	0.05	Lower competition affects choice
Cost of living	120.5	0.05	Cost moderately important

Quality of academic facilities	110.3	0.05	Academic facilities moderately influence
Variety of programs offered	98.3	0.05	Variety of programs influences decision
Affordable tuition fees	90.0	0.05	Tuition fees affect decision
Extra-curricular activities	60.5	0.05	Social activities moderately influence
Opportunity for part-time job	50.3	0.05	Part-time job opportunities influence
Student population	40.0	0.05	Student population slightly affects choice
Students/professor ratio	30.5	0.05	Students/professor ratio is less influential
Specialized programs offered	20.5	0.05	Specialized programs affect choice
Closeness to home	10.3	0.05	Proximity to home has some influence
Open to minority group	5.5	0.05	Minority group inclusion has slight influence
Getting the citizenship	3.2	0.05	Citizenship availability has little effect

4.5. Normality and homogeneity results

To ensure the validity of the ANOVA analysis, we performed two crucial tests on the data regarding the influence of various individuals in students' university decision-making process: normality and homogeneity of variances. These tests are essential for determining if the assumptions of the ANOVA are met.

4.5.1. Normality test

The Shapiro-Wilk test was applied to assess whether the responses from the students regarding the influence of different individuals (e.g., Mother, fathers, Relatives/Siblings, etc.) on university selection followed a normal distribution. A p-value greater than 0.05 indicates that the data is normally distributed.

Table 2. Shapiro-Wilk test results for normality of data

Influential person	Shapiro-Wilk Statistic	p-value	Normality
Mother	0.9056	0.4417	Normal
Father	0.884	0.328	Normal
High school Teachers	0.8856	0.3357	Normal
Social media	0.9474	0.7186	Normal
Recommendation from former students	0.9497	0.7351	Normal
Relatives/Siblings	0.96	0.8082	Normal
University representatives in High school	0.8974	0.3958	Normal
Personal letter from university	0.8113	0.0998	Normal

The results indicate that all the the groups have a p-value > 0.05, suggesting that the data for these groups follow a normal distribution.

4.5.2. Homogeneity of variances test

To assess the assumption of equal variances across groups, we performed Levene's test. Levene's test checks whether the variances within different groups are the same. A p-value greater than 0.05 suggests that the assumption of equal variances is not violated.

Table 3. Levene's test results for homogeneity of variances

Group 1	Group 2	Levene's statistic	p-value	Homogeneity of variances
Mother	Father	0.2529	0.6286	Equal
Mother	High school teachers	0.2136	0.6562	Equal
Mother	Social media	0.3989	0.5453	Equal
Mother	Recommendation from former students	0.0628	0.8085	Equal
Mother	Relatives/Siblings	0.7708	0.4056	Equal
Mother	University representatives	0.0312	0.8642	Equal
Mother	Personal letter from university	0.1112	0.7473	Equal
Father	High school teachers	0.0023	0.9631	Equal
Father	Social media	0.0025	0.961	Equal
Father	Recommendation from former students	0.1141	0.7442	Equal
Father	Relatives/Siblings	0.081	0.7832	Equal
Father	University representatives	0.3423	0.5747	Equal
High school teachers	Social media	0.2319	0.643	Equal
High school teachers	Recommendation from former students	0.1205	0.7375	Equal
High school teachers	Relatives/Siblings	0.1953	0.6703	Equal
High school teachers	University representatives	0.4607	0.5164	Equal
High school teachers	Personal letter from university	0.4945	0.5019	Equal
Social media	Recommendation from former students	0.2319	0.643	Equal
Social media	Relatives/Siblings	0.0852	0.7778	Equal

Social media	University representatives	0.4607	0.5164	Equal
Social media	Personal letter from university	0.4945	0.5019	Equal
Recommendation from former students	Relatives/Siblings	0.6337	0.449	Equal
Recommendation from former students	University representatives	0.1496	0.709	Equal
Recommendation from former students	Personal letter from university	0.2413	0.6365	Equal
Relatives/Siblings	University representatives	0.7456	0.413	Equal
Relatives/Siblings	Personal letter from university	0.6965	0.4282	Equal
University representatives	Personal letter from university	0.0334	0.8596	Equal

The results of Levene's test show that for all pairs of groups, the p-values are greater than 0.05, indicating equal variances across the groups. This satisfies the assumption of homogeneity of variances required for ANOVA.

As the data are normally distributed and the assumption of equal variances across groups is met for all comparisons, it allowed us to perform ANOVA to assess how the influence of various people (e.g., mothers, fathers) affects students' university decisions. The test compared the ratings of the degree of influence by different individuals on students' decisions, which the results are as follows:

Table 4. ANOVA results for influence of all people on university decision-making

Influential Person	F-statistic	p-value	Interpretation
Mother	6.6	0.00024	Mothers significantly influence university choice
Father	5.12	0.0021	Fathers have a significant influence
High school teacher	3.21	0.021	Teachers play a moderate role
Social media	2.05	0.043	Social media has moderate influence
Recommendation from former students	4.5	0.008	Recommendation from former students has slight influence
Relatives/siblings	3.2	0.15	Relatives/siblings play a minor role
University representatives	1.9	0.12	University representatives' influence is negligible
Personal letter from university	0.5	0.5	Personal letter from university has no significant effect

4.6. Key findings

1. University reputation and degree value**:** the p-value of those variables indicate that students place the highest importance on the reputation of the university

and the value of the degree in the job market, suggesting that universities should focus on these aspects in their promotional materials and outreach.

2. Parents and other family members have a significant impact on their children's choice to attend college, as shown by the chi-square and ANOVA findings. Universities must keep this information in mind when they plan their marketing and public relations campaigns.

3. Moderate factors: financial aid, cost and university location, were all considered somewhat essential. These variables have to be taken into consideration. However, they may not be as important as university prestige or degree worth.

5. Discussion of findings

The aim of this study was to identify the key factors influencing university selection among chinese students at ECNU. The findings of this study reveal that university reputation, degree value, geographical location, and family influences are the most significant factors guiding students' university choices. These results are discussed in relation to existing literature and the theoretical frameworks of the college choice model (Hossler, Gallagher, 1987) and social influence theory (Cialdini, Goldstein, 2004).

5.1. University reputation and degree value

The strong emphasis placed on university reputation and the labor market value of the degree aligns closely with findings from Pascarella and Terenzini (2005)**,** who asserted that students' decisions are largely driven by the reputation of the institution and the potential career outcomes linked to the degree. In the context of China, where the job market is competitive, these factors appear to be of paramount importance in students' decision-making processes. As 46.7% of participants rated the value of degree on labor market as influential factors, it supports the argument that candidates target prestigeous universities to ensure better career opportunities. This is in line with Zhang *et al.* (2024) which holds that a distinguished degree might improve professional prospects. Therefore, higher education institution should concentrate on establishing and sustaining a solid academic standing as well as making sure that their curricula are valuable in the job market.

5.2. Influence of family and social networks

The results of the chi-square and ANOVA tests revealed that mothers and fathers have a considerable impact in their children university selection, highlighting the collectivist nature of the chinese society. This is consistent with the social influence theory (Cialdini, Goldstein, 2004), and the findings of Ma (2017) and Liu and Li (2019), who contend that family expectations play an important part in chinese students' higher education institution selections.

Alongside parents influence, the findings also revealed the influence of social media on students' decison-making process. This aligns with Li *et al.* (2019), who noted the increasing influence of digital surrounding, such as online forums, indicating the impact that internet may have on this issue.

5.3. Impact of university location and preparation for postgraduate education

Beside academic factors, the particpants also mentioned the location of the university and the preparation to graduate school as main factors in their university selection process. This aligns with Yan and Wu (2020) arguing that students often prefer higher education institution located in major cities, offering greater job career opportunities as well as universities that offer graduate school to futher pursue their postgraduate studies.

Moreover, the desire for universities that prepare students for graduate school resonates with Astin's (1993) theory of student involvement, which emphasizes the role of academic fit and future aspirations in university choice. The fact that students prioritized graduate school preparation underscores the importance of academic programs that provide a clear pathway for further studies.

5.4. Financial considerations

The moderate importance of financial considerations, such as availability of scholarships (14.7%) and the cost of living (16%), is in line with Russell *et al.* (2025) who argue that financial constraints significantly influence university choices. In the context of chinese students, financial concerns are intertwined with the desire to attend prestigious universities while managing tuition fees and living costs. Scholarships and affordable living options were found to be important, though not as influential as university reputation or degree value.

5.5. Other influential factors

While other factors, such as extracurricular activities, opportunities for part-time jobs, and the student population, were found to have moderate or slight influences on university selection, they still reflect the growing importance of a holistic approach to education. Terenzini and Pascarella (1994) argue that students seek a university environment that supports their personal growth and academic development. Therefore, while these factors may not be as influential as university reputation or degree value, they contribute to the overall attractiveness of a university.

6. Conclusion and recommendations

6.1. Conclusion

The factors impacting ECNU students' choice of an institution for their bachelor's degree are investigated in this research. Important conclusions emphasize the importance of family effects, especially from mothers and fathers, the degree's labor market worth, and university prestige. Decision-making also involves financial considerations such as living expenses and the availability of scholarships. Universities and governments may enhance the university selection process and match their offers with candidates' expectations by using the study's findings.

6.2. Recommendations

To attract potential students, universities should emphasize on their reputation and academic excellence by promoting programs, professors, and academic resources. Moreover, they should increase parent's participation by creating activities that include parents, such as family days and online engagement

instruments to assist them grasp the institution's advantages. In addition, they need to provide more financial assistance documentation to answer concerns about tuition fees and living expenditures.

As the main goal is to get a decent job after graduation, the study recommends to prospective students to target universities that provide internships and career assistance. In addition, candidates may look at an institution which the campus setting match best with their own beliefs and aspirations.

For policymakers, they should encourage access to higher education by ensuring fair resource allocation and enhancing financial assistance availability, particularly for students from underprivileged families. In addition, promote family involvement by endorsing initiatives that strengthen linkages between families and academic institutions to facilitate well-informed decision-making.

REFERENCES

1. Astin, A.W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisite*. Jossey-Bass.
2. Bergerson, A. A. (2009). College choice and access to college: Moving policy, research, and practice to the 21st century. *ASHE Higher Education Report, 35*(4), 1-141.
3. Chao, R.K. (2014). Beyond culture: The role of family in Chinese students' university choice. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 45*(6), 892-904.
4. Chen, H. (2021). The role of social influence in college choice: A review of empirical research. *Journal of International Education Research, 17*(1), 1-14.
5. Chen, Z. (2018). Influence of parental expectations on Chinese students' university choice decisions. *Educational Studies, 34*(2), 215-228.
6. Cialdini, R.B., & Goldstein, N.J. (2004). Social influence: Compliance and conformity. *Annual Review of Psychology, 55*, 591-621.
7. He, W., & Wang, Y. (2020). The role of social networks in Chinese university choice decisions. *Chinese Education and Society, 53*(3), 247-259.
8. Hossler, D., & Gallagher, D.J. (1987). Studying student college choice: A three-phase model and the implications for policy makers. *College and University, 62*(3), 207-218.
9. Hussain, I., Hussain, D., & Abbas, Z. (2025). Dilemma of University Selection for the Students of Baltistan Region, Pakistan. *Human Nature Journal of Social Sciences, 6*(1), 208-217.
10. Iloh, C. (2018). Toward a new model of college "choice" for a twenty-first-century context. *Harvard Educational Review, 88*(2), 227-244.
11. Liu, Y., & Li, J. (2019). Factors influencing Chinese students' higher education choices: A review of literature. *International Journal of Educational Development, 66*, 63-72.
12. Ma, Y. (2017). The role of family expectations on Chinese students' university decision-making process. *Asian Journal of Social Science, 45*(4), 300-315.
13. McPherson, M.S., & Shapiro, M.O. (1991). The role of financial aid in college choice. *The Journal of Higher Education, 62*(2), 165-180.

14. Menifield, C., Estorcien, V., Ndongo, J.C., Quispe, M.P., & McDonald III, B.D. (2024). Retention and recruitment of minority students and faculty in public affairs and administration programs. *Journal of Public Affairs Education, 30*(1), 97-117.
15. Páez Gallego, J., De-Juanas Oliva, Á., García-Castilla, F.J., & Muelas, Á. (2020). Relationship between basic human values and decision-making styles in adolescents. *International journal of environmental research and public health, 17*(22), 8315.
16. Park, E., & Hossler, D. (2014). Understanding student college choice. *Handbook of strategic enrollment management*, 49-76.
17. Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. Jossey-Bass.
18. Perkins, R., & Neumark, D. (2000). Gender and college choice. *The Journal of Economic Education, 31(*3), 207-218.
19. Russell, M.B., Head, L.S.W., Wolfe-Enslow, K., Holland, J., & Zimmerman, N. (2025). The COVID-19 effect: How student financial well-being, needs satisfaction, and college persistence has changed. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 26*(4), 970-990.
20. Terenzini, P.T., & Pascarella, E.T. (1994). Living with an impact: The influence of college on students' lives. *American Educational Research Journal, 31*(1), 27-49.
21. Thomas, L., & Quinn, J. (2015). *The first-generation student experience: A comparison of peer and family expectations.* London: Routledge.
22. Wajeeh, E. M., & Micceri, T. (1997). Factors influencing students' college choice at traditional and metropolitan universities. *Annual forum of the Association for Institutional Research* (37th, Orlando, FL, May 18-21, 1997).
23. Xie, L. (2018). Social pressures and the university choice of Chinese students. *Journal of Chinese Education, 29*(1), 48-62.
24. Xie, Z., & Zeng, L. (2017). Digital influence on Chinese students' university selection process. *Journal of Education and Technology, 38*(2), 185-199.
25. Yan, K., & Wu, L. (2020). The adjustment concerns of rural students enrolled through special admission policy in elite universities in China. *Higher Education, 80,* 215-235.
26. Zhang, C., Xu, C., Wang, R., Han, X., Yang, G., & Liu, Y. (2024). The learning experiences and career development expectations of Chinese nursing master's degree students: a qualitative investigation. *Nurse Education in Practice, 77,* 103996.
27. Zhao, H. (2019). University choice in China: The impact of high-stakes exams. *Higher Education Research, 61*(4), 455-472.
28. Zhou, M., & Lee, J. (2015). Family, culture, and education: Understanding the university choices of Chinese students. *Educational Review, 67*(1), 47-65.

Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXIV, 2025, no 47, Issue 1

EXPLORING ATTITUDES TOWARDS STUDENT ICT USE IN LUKUNGA DISTRICT PRIMARY SCHOOLS*

Benjamin MANDA KISIMBA[1], Eustache BANZA NSOMWE-A-NKUNKWA[2], Francis ADAMS[3]

Abstract

This quantitative study explores the attitudes of school principals, teachers, and parents towards students' use of ICT during and after class time in primary schools across Lukunga District, Kinshasa-the capital city of the Democratic Republic of Congo. Guided by the Technology Acceptance Model (TAM), the study focused on two core constructs: Perceived Usefulness (PU) and Perceived Ease of Use (PEOU), which framed the interpretation of findings. Data were collected through structured questionnaires administered to a sample of 75 teachers, 75 parents, and 5 school principals. The responses were coded and analyzed using Microsoft Excel 2019, where both descriptive statistics (frequencies and percentages) and inferential statistics (chi-square tests) were applied.

The findings revealed an overall positive attitude among all stakeholder groups towards student ICT use both in and out of the classroom. Teachers emphasized that ICT use enhances students' motivation, makes lessons more engaging, and that the absence of ICT use may reduce students' future competitiveness in the labor market. Parents acknowledged ICT as essential for knowledge acquisition, access to global information, and more effective learning processes. School principals supported the integration of ICT into key educational activities through an age-appropriate curriculum, and also highlighted the importance of parental involvement at home as a complement to school-based ICT use. These insights contribute to understanding the enabling factors and potential barriers to ICT adoption in primary education, and inform policy and practice aimed at enhancing digital learning environments.

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1]Doctoral student, Faculty of Education, Beijing Normal University, People's Republic of China, e-mail address: ben.manda92@gmail.com, corresponding author, ORCID ID: 0000-0002-7755-8622

[2]Ordinary Professor, PhD, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Kinshasa, Democratic Republic of Congo, e-mail address: eustachebanza01@gmail.com, ORCID ID: 0009-0000-7971-2825

[3]Postdoctoral researcher, PhD, School of Foreign languages and Cultures, Nanjing Normal University, People's Republic of China, e-mail address: francisadams69@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0003-1773-4003

Key words: *ICT in education, Technology acceptance model, Stakeholder attitudes, Primary schools.*

1. Introduction

ICT is now ubiquitous in our daily life (Aboutajdyne *et al*., 2015). It allows more excellent circulation of information, knowledge, and the acceleration of research, particularly scientific and medical (UNICEF, 2017; Carole, 2004). Companies also gain in responsiveness and competitiveness. In addition, with the rise of the internet, commerce has been completely disrupted. The majority of global growth, therefore, passes through the digital sector. Can the school area keep away from the technological revolution that gradually transforms our societies? especially since our children have already been growing up for a long time in an environment strongly impacted by digital technology (Rajy, 2015; Deborah, 2017; Attenoukon *et al.*, 2018). UNESCO has been at the forefront of the "Education for All" initiative aimed at harnessing the potential of ICT; because these technologies offer essential possibilities for disseminating knowledge, improving learning and developing effective educational services (IICD, 2007; Holo, 2010).

However, despite the government has decided to place the development of ICT as a priority action in the territory with the advent of a whole ministry responsible for issues related to ICT, schools and Congolese families are undeniably behind in ICT use; and therefore, must take the rightful path. It is about equal opportunities and the academic success of our children.

According to UNESCO (2014), mobile phones, tablets, and computers constantly offer substantial added value for teaching, learning, reading, and writing, especially when an internet connection is available, as current generation students are growing up with digital technologies (Rajy, 2015). Digital devices are part of their everyday life outside of school. Thanks to Google or other browsers, young people can now access a wealth of information, content, and resources. As new technologies occupy a prominent place in students' daily lives at home, teachers must try to exploit this phenomenon to optimize learning in the classroom.

As children mature and enter the labor market, connectivity increasingly influences their ability or inability to earn a living. Those who have access to ICT and the skills to use them best will have the advantage over those not connected or experienced in the field. Evidence from adult populations shows that the benefits of ICT flow to those with the skills to take advantage of them. Evidence from the world's most advanced countries suggests that ICT experience significantly affects labor market participation and earnings in Australia and the United States (Nafidi *et al*., 2018; Grazyna, 2013). Thus, adults with no ICT experience, even when working, are likely to earn less than those with ICT skills.

However, we must recognize the urgent challenges countries are facing around the world in this area due to the rapid expansion of these technologies, the financial investments they entail, and the need to have a clear and precise vision of the role that actors in the education sector have to play to enable students to exploit the full power

of ICT, whether in the classroom or outside the classroom (Cros *et al.*, 2010). Indeed, the difficulties encountered by African countries in the field of the use of ICT as a learning aid are known (Rajy, 2015; Marquet *et al*., 2013; Tchameni, 2007): Technological infrastructures (electricity, rooms, internet), the availability of a computer lab with an internet connection or the possibility of using computers, overhead projector in a classroom; IT equipment (number of functional computers available, software, accessories and peripherals such as printer, video projector, screen, scanner, camera, photocopier, etc.); the possibility of using ICT resource persons for professional technical support; the availability of adequate financial means and permanent and active support from the school administration, parents and local or foreign partners. In addition to these barriers, there are ordinary ones, particularly about the training of teachers (very poorly paid) and therefore of pedagogy, the frequent absence of teaching aids in local languages, the lack of efficient management of the school; make even more fragile the possibilities of a permanent installation of ICT in education. Holo (2010) adds that many students learn in classrooms poorly furnished, and often have to share too few textbooks. Teachers are not always qualified and assigned inconsistently, but they do their best with minimal resources. The school curriculum is often too diverse and, in some ways, not suited to students and their needs. Many teachers, principals, and other support staff are also not prepared for the management and quality assurance tasks their roles demand but also try to do their best in contexts of isolation and limited resources.

The question is no longer whether ICT tools are relevant or not. In other words, it is no longer a matter of knowing whether or not to use ICT in education in Africa but instead of choosing how to use them, ensuring equitable access to teachers and learners, girls and boys, in both rural and urban areas. The future of our country depends on the manipulation of ICT tools by our children to succeed. ICT will undeniably boost academic success and better prepare children in the labor market. From this perspective, the objective of this work is part of this strategic and ambitious vision of exploring the attitudes of educational stakeholders towards the use of ICT tools by primary school students in the Lukanga district both during and after class.

2. Research objectives and questions

This study aims to investigate the attitudes of key education stakeholders-teachers, parents, and school principals-towards the use of ICT by primary school students both during and after class in the Lukunga district. The following objectives guided the study:

- To examine the attitudes of teachers, parents, and school principals toward the use of ICT by primary school students during and after class.
- To assess the perceived impact of student ICT use on learning motivation and academic performance.
- To explore the perceived challenges and opportunities associated with integrating ICT in teaching and learning at the primary level.

Based on these objectives, the study sought to answer the following research questions:

- What are the attitudes of teachers, parents, and school principals toward student use of ICT during and after class time?
- How do stakeholders perceive the impact of ICT use on student motivation and academic success?
- What concerns or barriers do teachers, parents, and school principals report regarding student use of ICT at home and at school?

Given the research questions, three hypotheses are formulated:

- **H1:** Teachers have a more favorable attitude towards student ICT use during class than parents.
- **H2:** Parents believe that ICT use at home positively contributes to academic success.
- **H3:** Older teachers and principals are less supportive of student ICT use than younger ones.

3. Literature review

3.1. The role of ICT in education

ICT has become a central tool in modern education, transforming how information is accessed, shared, and taught. UNESCO (2014) emphasizes that digital devices offer added value to learning, especially with internet access. The widespread availability of mobile phones, tablets, and computers opens up new pathways for reading, writing, and interactive learning (UNICEF, 2017; Akimana *et al*., 2019). In many African contexts, however, the pace of ICT adoption in schools remains slow, due to infrastructural and training limitations (Rajy, 2015; Attenoukon *et al*., 2018).

3.2. ICT and student motivation

Numerous studies have shown that ICT use increases student motivation, engagement, and confidence. Carole (2004), Karsenti (2005), and Mastafi (2020) found that integrating digital tools into lessons made students more active and interested in learning. ICT creates more personalized and stimulating environments, often helping students who struggle in traditional classrooms to re-engage with school (Fournier *et al.,* 2018). Charlier *et al.* (2002) also emphasized that ICT enhances motivation when learners can make choices, receive feedback, and work without fear of criticism.

3.3. ICT and academic achievement

ICT has been linked to improved academic outcomes when effectively integrated into instruction. A study by Karsenti *et al.* (2005) found that schools more advanced in ICT adoption reported higher academic performance. The OECD (2007) showed a strong correlation between ICT use and better mathematics results, particularly among students who had access to computers at both home and school. Other studies suggest that ICT fosters deeper understanding, especially in literacy and mathematics (Pelgrum & Law, 2004; El Abboud, 2015).

3.4. Digital tools beyond the classroom

ICT supports continuity of learning beyond school hours. Tools like educational games, digital textbooks, and online platforms allow students to explore content at their own pace and revisit lessons (Rajy, 2015; Bedard & Lefebvre, 2013). Game-based learning, when well-designed, can promote concentration, problem-solving, and digital fluency (Nkambou *et al.*, 2012; Sabahi, 2017). However, the design and purpose of the tool are key-educational games should align with pedagogical goals to be effective.

3.5. Barriers to ICT integration in African schools

Despite its potential, ICT adoption in African education systems faces significant barriers. These include unreliable electricity, limited internet access, lack of teacher training, and insufficient hardware (Marquet *et al.*, 2013; Holo, 2010; Coulibaly, 2019). Teachers often receive minimal ICT training and are paid poorly, making motivation and implementation more difficult (Tchameni, 2007). Even when tools are available, a lack of local language content and pedagogical support can hinder effective use (Cros *et al.*, 2010; Kabache, 2019).

3.6. Theoretical framework

This study is grounded in the Technology Acceptance Model (TAM) developed by Davis (1989), which is widely applied to understand how individuals accept and adopt new technologies. TAM posits that two main constructs-Perceived Usefulness (PU) and Perceived Ease of Use (PEOU)-influence an individual's attitude toward using technology, which in turn affects their behavioral intention to use it.

In the context of this study, TAM is particularly relevant as it helps explain how teachers, parents, and school principals form attitudes towards the use of ICT by primary school students. For instance:

- Teachers may support ICT use if they perceive it improves learning outcomes (PU) and if integrating it into lessons is manageable (PEOU).

- Parents may endorse ICT use at home if they find it helpful for learning and if they can support their children with minimal difficulty.

- School principals are more likely to integrate ICT in school policies and programs if they believe it benefits student learning and can be implemented effectively with existing resources.

By using TAM as a guiding framework, this study explores how perceived usefulness and ease of use influence stakeholders' overall attitudes and support for student ICT use in both formal and informal learning environments.

4. Methodology

4.1. Research design

This study employed a quantitative descriptive survey design to examine the attitudes of key educational stakeholders-teachers, parents, and school principals-toward student use of ICT during and after class in Lukunga District primary schools, Kinshasa, Democratic Republic of Congo. This design was appropriate for collecting quantifiable data from a relatively large sample and identifying patterns and perceptions related to ICT use in education.

4.2. Population and sampling

The study targeted three groups of participants: primary school teachers, parents of enrolled students, and school principals. Using a purposive stratified random sampling approach, 5 school principals, 75 teachers, and 75 parents from various primary schools across the Lukunga District were selected.

Participants were selected based on their relevance to the study-as they are actively involved in children learning process activities. The sample was also stratified by role to ensure that the attitudes of each stakeholder group could be meaningfully compared. The selection of only five school principals was influenced by the limited number of schools meeting the inclusion criteria and availability for participation.

4.3. Research variables

The study explored the following key variables, guided by the TAM:

- PU: Participants' beliefs about the benefits of student ICT use in improving learning, motivation, and academic success.
- PEOU: Participants' perceptions of how easy it is for students (and adults) to adopt and use ICT tools both in and out of school.
- Attitude toward use: The overall disposition (positive/negative) of participants toward student ICT use.

These variables were measured through Likert-scale questionnaire items specific to each stakeholder group.

4.4. Instrument and procedure

Data was collected using structured questionnaires designed for each stakeholder group:

- Teachers' questionnaire: focused on student ICT use at school, its impact on motivation, learning outcomes, and course delivery.
- Parents' questionnaire: explored children's ICT use at home, its impact on motivation and learning, and parental support.
- Principals' questionnaire: assessed institutional attitudes toward ICT integration, curriculum relevance, and family involvement.

Questionnaires were delivered and retrieved in person. The data were coded and analyzed using Microsoft Excel 2019. Descriptive statistics (frequencies and percentages) were used to summarize the findings, and chi-square analysis was conducted to examine associations between selected variables.

4.5. Instrument validation

To ensure content validity, the instruments were reviewed by two experts in educational technology and one primary school curriculum specialist. Minor adjustments were made to ensure cultural and contextual relevance.

Although the study did not use standardized scales, questionnaire reliability was assessed through a pilot test with 10 participants (not included in the final sample), and internal consistency was checked using Cronbach's alpha, yielding a value of 0.81, indicating acceptable reliability.

4.6. Ethical considerations

Ethical approval for the study was obtained from the Lukunga district educational bureau. All participants were informed about the purpose of the research and participated voluntarily. Informed consent was obtained prior to questionnaire distribution. Anonymity and confidentiality were strictly maintained, and no identifying personal data were collected or reported.

5. Results

5.1. PU

This section reports the extent to which stakeholders believe ICT helps student learning and academic performance.

- **Teachers:**

- 100% agree ICT increases motivation.
- 95% say ICT makes learning more attractive and interesting.
- All teachers believe lack of ICT tools affects academic success and future employment.
- 87% agree ICT should be used in all courses.

- **Parents:**

- 96% say ICT makes learning more effective.
- All believe ICT contributes to knowledge acquisition and global awareness.
- 53% link ICT to academic success.
- All believe ICT knowledge supports future employability.

- **Principals:**

- All principals believe ICT is essential for 21st-century learning.
- They support ICT as a learning tool and advocate curriculum integration.

5.2. PEOU

This theme explores how easy stakeholders believe ICT is to use in both school and home settings.

- **Teachers:**

- Mixed perceptions about e-games. 45% view them as useful learning tools; 55% see them as distractions.
- Some concerns about students becoming dependent on ICT and not learning basic skills.

- **Parents:**

- Acknowledge challenges in supporting ICT use at home due to limited digital literacy.
- Request more training and involvement through parent associations.

- **Principals:**

- Emphasize the need for parent and teacher training to maximize ICT potential.
- Stress that ease of use is tied to curriculum alignment and infrastructure availability.

5.3. Chi-square results

Table 1. Teachers vs. Parents attitudes toward ICT use

Stakeholder	Agree (%)	Neutral (%)	Disagree (%)
Teachers	85	10	5
Parents	70	20	10

Chi-square value: $X^2 = 5.5$, p-value = 0.019 (significant)

H1: The Chi-square test reveals a significant difference in attitudes toward ICT use between teachers and parents (p = 0.019). Teachers tend to agree more strongly that ICT enhances student motivation and learning engagement compared to parents.

Table 2. Parents belief in ICT's contribution to academic success

Parent Belief	Agree (%)	Neutral (%)	Disagree (%)
Parents who agree	75	15	10
Parents who disagree	20	50	30

Chi-square value: $X^2 = 12.2$, p-value = 0.002 (significant)

H2: The Chi-square test indicates a significant relationship between parental beliefs in ICT's contribution to academic success and their attitudes toward ICT use at home (p = 0.002). A majority of parents agree that ICT positively affects their children's academic performance.

Table 3. Older vs. Younger teachers/Principals' support for ICT

Age Group	Agree (%)	Neutral (%)	Disagree (%)
Older	50	30	20
Younger	80	15	5

Chi-square value: $X^2 = 9.6$, p-value = 0.008 (significant)

H3: The Chi-square test confirms a significant difference in support for ICT between older and younger teachers/principals (p = 0.008). Younger teachers and principals are more supportive of ICT use in education than their older counterparts.

6. Discussion of findings

This study used the TAM to understand how primary education stakeholders in Lukunga District perceive student ICT use. Two major constructs—PU and PEOU—framed the interpretation of results, and the discussion was also guided by insights from the literature review.

6.1. PU

The findings reveal a strong belief in the usefulness of ICT for student learning across all three stakeholder groups. This aligns with Mastafi (2020) and Karsenti *et al*., (2005) who emphasize that ICT enhances motivation, engagement, and academic performance. For instance, H1 found that teachers were more likely to agree that ICT increases student motivation, which is consistent with research indicating that teachers see ICT as an essential tool for modernizing education and fostering student interest (Charlier *et al.,* 2002); and the universally shared opinion among parents that ICT prepares students for future employment, demonstrate the high perceived value of ICT in education.

Principals further reinforce this by insisting that ICT integration is essential for modern education systems. Their support reflects the broader understanding that ICT enhances learning not just in the classroom, but in preparing students for the global workforce.

However, parental skepticism (53%) on the direct academic benefits suggests the need for further awareness about how ICT improves learning outcomes. This gap could be linked to parents' own limited exposure to digital tools in their education.

The Chi-square result ($p = 0.019$) further supports this finding by showing a statistically significant difference between teachers' and parents' attitudes, with teachers more strongly endorsing ICT's role in enhancing motivation. This discrepancy could be explained by the teachers' direct involvement in the classroom, where they witness the immediate benefits of ICT firsthand, whereas parents may not see as much direct impact at home.

6.2. PEOU

Ease of use is another critical dimension affecting attitudes. While teachers see the benefits of ICT, many express concerns about students becoming dependent on technology or misusing it-especially when it comes to electronic games. This mixed attitude suggests that the perceived ease of integrating ICT into the curriculum may be low, possibly due to lack of training or confidence in selecting age-appropriate tools.

Parents, on the other hand, support ICT use but require guidance-they believe in the tools but may not find it easy to help their children without proper digital literacy. As TAM suggests, when users find a system difficult or are unsure how to use it effectively, their intention to adopt it weakens.

Principals acknowledge this concern and recommend training initiatives for both teachers and parents. This supports the TAM premise that improving perceptions of ease of use can increase adoption rates and effective implementation.

Despite positive attitudes towards ICT, the ease of use remains a concern, particularly among parents and older teachers. The Chi-square test for H3 ($p = 0.008$) highlights a significant difference in support for ICT between younger and older teachers and principals. Younger educators were more likely to embrace ICT, while older educators showed reservations. This finding aligns with TAM's suggestion that perceived ease of use influences the adoption of technology (Davis, 1989). The reluctance of older educators might stem from insufficient training or a lack of

familiarity with digital tools, which is a barrier often noted in developing countries (Tchameni, 2007; Holo, 2010).

6.3. Attitude toward use

Combining PU and PEOU, it is evident that stakeholders generally have a **positive attitude** toward student ICT use. The TAM model suggests that when usefulness and ease are both perceived as high, stakeholders are more likely to support and encourage ICT integration in education. The results validate this model and show that although challenges exist—especially regarding training and infrastructure-attitudes are moving in the right direction.

6.4. Challenges and opportunities

The study also revealed that parents, while agreeing on the benefits of ICT, expressed concerns about their ability to support ICT use at home. This is particularly evident in **H2**, where the Chi-square test ($p = 0.002$) shows that while many parents believe ICT positively impacts academic success, there is a notable divide in opinions. This discrepancy could reflect challenges such as digital illiteracy or lack of access to necessary devices, which are common barriers in African education systems (Marquet *et al*., 2013; UNICEF, 2017).

Despite these challenges, there is strong support for integrating ICT into education, as evidenced by the responses from principals who emphasized the importance of ICT for preparing students for the labor market. This finding supports the broader literature suggesting that ICT is a critical tool for enhancing educational outcomes and student competitiveness in the global workforce (Nafidi *et al*., 2018).

7. Conclusion and recommendations

This study examined the attitudes of primary school teachers, parents, and principals in the Lukunga District towards student ICT use during and after class. Using the TAM as a guiding framework, findings revealed generally positive attitudes across all groups, particularly regarding the usefulness of ICT in enhancing motivation and supporting learning.

However, the Chi-square analysis has highlighted significant differences in attitudes among teachers, parents, and school principals, as well as between younger and older educators. For instance, the perceptions of ease of use varied, especially among teachers and parents who cited challenges such as digital literacy gaps and limited resources. These challenges suggest the need for capacity-building and infrastructure development to support effective ICT integration in schools and homes.

While the study confirms growing support for digital tools in education, it also highlights the need for targeted strategies to improve accessibility, training, and policy alignment. Future research could explore students' own attitudes and digital habits to complete the picture of ICT use in primary education. In addition, future research should also aim to explore the effectiveness of ICT interventions on student learning outcomes and assess the long-term impact of ICT integration on academic performance. Additionally, policymakers should consider these findings in the design of ICT training programs and in addressing the infrastructural barriers that limit ICT use in education.

Based on the results of the study recommendations are made as follow:

To the government and education sector authorities

- Revise the national school curriculum by including ICT not as subjects to be learned, but as a learning aid tool in the same level as blackboard, chalk, slates, etc.

- Implement the national ICT strategy in education in the next education and training sector strategy 2027-2035. In addition, ensure the presence of a balance between the national strategy and the freedoms of local initiative (specific to the school). Reform needs to be implemented based on broad consensus (diverse and varied opinions from all walks of life) regarding the design and direction of change.

- Raising awareness on investments in the ICT sector in education, and accrediting companies by setting up ICT methodological guides for teachers and students in accordance with the school curriculum.

- Set up experimental teacher training centers to develop innovative pedagogical approaches, with the aim of transferring knowledge and experiences to mainstream training programs.

- Support varied options for distance learning, i.e., the use of DVDs/CD-ROMs, to ensure that all children have access to them in one way or another, depending on the context and resource availability. In the same vein, strengthen the country's radio and television relay antennas.

- If leadership is one of the keys to the success of an ICT project, partnerships are part of the implementation measures. On this, set up partnerships with local start-ups on the development of applications, digital textbooks (or digitized textbooks), software, websites, audio and video content as well as educational games in Local languages consistent with the national curriculum on reading, writing, mathematics and science; and provide them to schools.

- Facilitate access to online support and educational support services (private and public) in children's homes through tax exemption.

- Set up a scholarship program to provide each child free of charge with a rechargeable tablet using solar energy, and which is full of the features and software mentioned above. In addition, create a collection unit for donations of ICT tools (tablet, computer, television, radio, telephone, etc.) for low-income families.

- Provide classrooms with interactive digital boards associated with a computer and software for creating multimedia educational sequences. If necessary, combine technologies (print, radio, television), especially for populations living in isolated areas, in order to implement the concept of learning through technology.

To School Principals and Parents

To improve children's learning, ICT must rely mainly on well-trained teachers and parents who have solid basic notions, as well as rigorous teaching methods. Therefore, recommend to principals and parents are recommended to:

- Adapt favorable and flexible school policies allowing well-planned access of teachers and learners to ICT equipment: Based on the flexibility of the national ICT policy allowing schools to adjust the implementation of ICT according to the

conditions specific to the school, the principals must put in place a reliable strategy, at a lower cost and to be used over time; while providing close support to teachers.

- *To further encourage teachers to use technology, it must be found at all levels of the training course. It must be integrated into the different stages of the school career so that it becomes essential for each actor.*

- Let teachers "play" with the computer before they start using it for learning purposes. Teachers, like all other learners, must have the opportunity to make mistakes. This involves organize workshops, seminars, conferences and regular training sessions for all teachers on the use of ICT as learning aid tool. The best thing in this regard is to organize training in small groups of teachers of the same level.

- Better choose the preferred activities of students when they work on the computer and their favorite uses of ICT.

- Organize training and refresher sessions for parents on the use of ICT thanks to the association of families at the school. As noted in this study, parents play an essential role almost identical to teachers. Their basic knowledge of the use of ICT is a major factor in the use of ICT by students.

- *Inform and raise awareness of all the actors concerned about the relevance of integrating ICT in schools.*

- Encourage parents and teachers to participate in the change of mentality account for the use of ICT in teaching / learning and to invest the time necessary for the change. They must also be informed that their training is an essential element and step in the development of their careers (of the teachers), and those of the children.

ICT is not an end in itself, but a potential tool that can help students improve their performance. With that in mind, the means in the long term to be implemented and the conditions to be met to achieve this are however, the fruit of constant research which in the long term will result in defining the best applicable practices so that the subsequent dissemination of ICTs nationwide is possible; as these policies are oriented towards student-centered learning rather than teacher-centered one, as the current case.

REFERENCES

1. Aboutajdyne, M., Bel Lakhdar, A., & El Ouidadi, O. (2015). *Étude d'opportunité de l'implantation d'un dispositif techno-pédagogique de formation en TICE des acteurs de l'enseignement*.
2. Akimana, R., *et al*. (2019). ICT as an enhancement in the teaching of physics: Implementation of an application that simulates an electrical circuit. *Knowledge Industry, Education, Training and Technologies for Development*, 55-70.
3. Al Waraa, D. (2019). TIC dans l'enseignement / apprentissage : Quelles conditions pour une intégration réussie ? *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series*, *41*(6).
4. Amedagbi, A.K. (2020). *The use and challenges of ICT teaching and learning aids in public schools: A case study of Tema Metropolitan Assembly* (Unpublished master's thesis). East China Normal University.

5. Attenoukon, S., Hounyevou, A., & Boko, G. (2018). Quelle place pour les TIC dans la formation des enseignants du secondaire au Bénin ? *Revue interafricaine de philosophie, littérature et sciences humaines*, 79-108.
6. Bashizi, A. (2021). *Apprendre en période de confinement : L'impact des fermetures d'écoles en RDC*. Retrieved September 18, 2021, from https://www.one.org/fr/blog/apprentissage-confinement-impact-fermetures-ecoles-rdc/
7. Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des Technologies de l'Information et de la Communication en classe* (Unpublished master's thesis). Université de Québec à Montréal.
8. Charlier, B., Daele, A., & Deschryver, N. (2002). Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation, 28*(2), 345–365. https://doi.org/10.7202/007358ar
9. Wang, J.C. (2015). *Q &R : Les progrès des TIC dans l'éducation en Afrique*. Retrieved October 25, 2021, from https://www.scidev.net/afrique-sub-saharienne/opinions/q-r-les-progres-des-tic-dans-l-education-en-afrique/
10. Coulibaly, M. (2019). *Les obstacles à l'usage des TIC par les enseignants en Côte d'Ivoire : Cas de l'enseignement secondaire*. Education, Université de Haute Alsace - Mulhouse, 2019. Français. NNT : 2019MULH1179. tel-02391767.
11. Cros, F., *et al.* (2010). *Bilan critique en matière d'utilisation pédagogique des NTIC dans le secteur de l'éducation : Rapport final*. Agence française de développement.
12. Davis, F.D. (1989). Technology acceptance model: TAM. Al-Suqri, M. N., & Al-Aufi, A. S. (Eds.), *Information seeking behavior and technology adoption*, 205–219.
13. Deborah, A. (2017). Les Défis de l'utilisation des Tic dans l'enseignement-apprentissage du Français dans des Universités en Afrique de L'ouest. UJAH: *Unizik Journal of Arts and Humanities, 17*(3), 11. http://dx.doi.org//10.4314/ujah.v17i3.11
14. Bedard, D., & Lefebvre, N. (2013). *Utilisation des TIC en régions : Fréquence et contrainte*. Retrieved October 5, 2021, from https://www.profweb.ca/publications/articles/utilisation-des-tic-en-regions-frequence-etcontraines
15. El Abboud, G. (2015). *Introducing ICT into the pedagogical practices of French teachers.* FPT, 10. https://doi.org/10.18162/fp.2015.10
16. Fournier, *et al.* (2018). *Utiliser les TIC dans le contexte de l'enseignement de la science et de la technologie*. ERSET.
17. Joubert, G. (2013). Des TIC aux TICE… ou Comment bâtir l'Ecole de notre temps. *Université Sciences Po Aix, Provence. Retrouvé le*, *25*(8), 2016.
18. Holo, A. (2010). *Les Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement du premier degré en France. Contribution à l'étude des*

compétences des élèves de l'école élémentaire en TIC, les origines et modes d'acquisition de celles-ci. Université Paris Descartes.

19. Kabache, H. (2019). *Les obstacles de l'intégration des TIC dans l'activité de la compréhension orale : Cas des apprenants de 5 AP école Mohamed Mereiziga MEDJEDEL*. Université Mohamed Boudiaf-M'sila.
20. Karsenti, T., Collin, S., & Harper-Merrett, T. (2012). *Intégration pédagogique des TIC : Succès et défis de 100+ écoles africaines.* Ottawa, ON: IDRC.
21. Karsenti, T., Goyer, S., Villeneuve, S., & Raby, C. (2005). *Impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur la réussite éducative des garçons à risque de milieux défavorisé*s. Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.
22. Mastafi, M. (2020). Rôles et impacts des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques : Perceptions des enseignants du secondaire. *Formation et profession*, *28*(2), 60-74. http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.508
23. Mastafi, M. (2019). *Obstacles à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le système éducatif marocain*. Frantice.net, Université de Limoges, 2014, pp. 50-65. hal-02048873.
24. Mbaruku, R. (2019). *Challenges for using ICT in teaching and learning in primary schools in Mont-Amba Educational Province, Democratic Republic of Congo* (Unpublished master's thesis). East China Normal University.
25. Sabahi, M. (2017). *Proposition d'un modèle pour la conception des jeux sérieux*. Colloque de la Communauté pour l'Innovation et la Recherche sur les Technologies dans l'enseignement/Apprentissage (CIRTA), Montréal, 10-11 octobre 2017.
26. Parise, A. (2017). *Les enseignants et les TIC : Franchir les obstacles*. Retrieved November 15, 2021, from https://cursus.edu/11157/les-enseignants-et-les-tics-franchir-les-obstacles
27. Pelgrum, W., & Law, N. (2004). *Les TIC et l'éducation dans le monde : Tendances, enjeux et perspectives.* UNESCO-Institut International de planification de l'éducation.
28. Perreault, N. (2005). *Rôle et impact des TIC sur l'enseignement et l'apprentissage au collégial-1*. Revue *Repère*. Retrieved November 21, 2021, from http://repere3.sdm.qc.ca/cgi-bin/reptexte.cgi? A367731+logo
29. Rajy, S. (2015). *Les évolutions technologiques et leurs impacts sur le système éducatif*. Faculté polydisciplinaire de Tétouan. Université Abdelmalek Essaadi. Retrieved January 5, 2022, from https://www.academia.edu/17865142/Evolution_technologique_et_leurs_impacts_sur_le_systeme_educatif
30. Sefiani, S. (2018). *Les TIC et les enjeux d'intégration d'un apprentissage coopératif au sein de l'université marocaine*. Université Mohamed V de Rabat.

31. Sejalon, F. (2017). *Le numérique à l'épreuve du réel dans l'Ecole de la République : Contextes, pratiques et apprentissages* (Unpublished master thesis). Université Paul Valery Montpellier 3.
32. Tchameni Ngamo, D. (2007). *Stratégies organisationnelles d'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire au Cameroun : Etude d'écoles pionnières*. Université de Montréal.
33. Trabelsi, M.Z. (2019). *Le numérique à l'école en Tunisie : Usages annoncés, usages observés. Cas des enseignants du primaire*. Université de Nantes.
34. ***International Institute for Communication and Development. (2007). *ICT for Education: Impact and lessons learned from activities supported by IICD*.
35. ***OECD. (2015). *Connectés pour apprendre ? Les élèves et les nouvelles technologies. Principaux résultats*, Editions OCDE, Paris, www.oecd.org/edu/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm
36. ***UNICEF. (2017). *La situation des enfants dans le monde 2017 : Les enfants dans un monde numérique*. Résumé, www.unicef.org/fr/rapports/la-situation-des-enfants-dans-le-monde-2017
37. ***UNICEF & Save the Children. (2020). *Provide alternative solutions to continue learning in a safe and protective environment for 13.9 million children and adolescents aged 3 to 15 affected by COVID-19 in the Democratic Republic of Congo. Retrieved March 15, 2022, from https://www.unicef.org/drcongo/media/5716/file/COD-CASS-school-closures-impacts.pdf*

Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXIV, 2025, no 47, Issue 1

THE ROLE OF AI & CHATBOTS IN ENHANCING COGNITIVE SKILLS IN ALGERIAN HIGHER EDUCATION*

Rima SADEK[1]

Abstract

This research focuses on the impact that integrating AI tools and chatbots into education has on critical thinking and problem-solving capabilities among undergraduate students in Algeria. The study, a quasi-experiment with pre- and post-intervention measures, surveys, and focus group interviews, ascertains how far AI-driven learning modifies the cognitive powers of students. The results were increased identification of biases, information evaluation, and the creation of innovative solutions. However, issues of overdependence on the potentials of AI tools and occasional simplification while carrying out tasks hint at an ability to balance integration with conventional pedagogical approaches. This study contributes to the still-growing discussion of AI in education with realistic recommendations for educators and policymakers, especially in resource-constrained settings such as Algeria. The research points out challenges that include gaps in digital literacy and infrastructure and underlines the possible potential of AI to transform higher education in developing countries.

Key words: *Artificial intelligence, Chatbots, Critical thinking, Cognitive skills, Problem-solving.*

1. Introduction

Digital education in Algeria is gradually transforming as part of the general turn of events in the world toward the introduction of technology in learning processes. Traditionally based on conventional ways of teaching, higher education in Algeria started quite recently to be supplemented with digital tools and online platforms, but this is happening with relatively small diffusion, if compared with the global context. While there is more progress in urban areas, which have better access to the internet and technological infrastructure, differences in rural and urban access, along with other issues such as lack of internet coverage, a shortage of devices, and low levels of digital literacy, hamper more universal implementation. These gaps

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1]Associate Professor, PhD, Faculty of Information & Communication Sciences, University of Algiers 3, Algeria, e-mail address: sadek.rima@univ-alger3.dz, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-2912-7959

were further exposed during the COVID-19 pandemic, which accelerated the adoption of virtual learning but highlighted significant infrastructural weaknesses.

Artificial Intelligence (AI) and Chatbots (AICs) emerge in this light as transformative tools, catering to personalized, mass-scale interactive learning in education. From content customization and student performance analysis to increasing engagement, these technologies may hold the keys to solve some of Algeria's problems with shortages of educators and inequitable distributions of resources. Chatbots are virtual teaching assistants that can enable 24/7 learning through answers to questions or explanation of concepts and cognitive competencies related to critical thinking, problem-solving, and creativity.

This research explores the impact of AI and AICs on the cognitive skills of undergraduate students at a critical academic and intellectual development stage within the third year of study in higher education in Algeria. By analyzing their effect on how students cognitively process information, this study intends to find an answer to the following research question: To what extent do AI and chatbot technologies influence the students' cognitive skills within a digital learning environment? The findings are expected to contribute toward filling a critical gap in the understanding of how such technologies shape intellectual abilities and provide practical insights for educators and policymakers in ways to improve learning outcomes within a developing country context.

2. Literature Review

2.1. Definition of AI in Education

The area of AI technologies and applications is exceptionally broad in education. The general definition of AI goes to the extent of describing it as machines that perform tasks generally requiring human intelligence, such as understanding language, recognizing patterns, solving problems, and making decisions (Apolzan & Cîmpineanu, 2024). In education, AI provides intelligent tutoring systems, adaptive learning platforms, and predictive analytics tools for educators to optimize teaching strategies (Wang *et al.,* 2024).

Furthermore, AI upgrades education through intelligent tools and systems that allow students to gain features of human cognition by learning, reasoning, and problem-solving skills. Enrichment of educational experiences with such technologies involves adaptive learning environments, which assure individual attention to student needs (Gligorea *et al.,* 2023). These pedagogies are intended to reinforce personalized learning, as there is a possibility of customized feedback and interventions for the addressing diverse learning styles, according to Barrera et al. (2024). The roles of AI in education span from virtual tutors, offering customized training, to intelligent grading systems that help automate the process. In addition, AI drives personalization and enables predictive analytics on the identification of at-risk students for timely intervention, further leading to increased retention and achievement.

In addition to personalized learning, AI provides real-time data analysis for the prediction and solving of issues that might happen with students (Halkiopoulos & Gkintoni, 2024). Predictive analytics identify those students at risk whose

disengagement from studying or poor performance could be predicted, and educators take necessary interventions for student retention and achieving academic success. Moreover, AI-driven tools support classroom management, curriculum design, and administrative efficiency (Lin *et al.*, 2023). Therefore, it should be integral to modern educational innovation. This will serve to demonstrate tremendous opportunities in AI to impact education in a manner that fosters equity, involvement, and learning for unique students.

2.2. Definition of Chatbots (AICs)

Chatbots represent a subset of AI. The informal names for such systems are conversational agents. These are increasingly deployed within educational contexts to enable on-demand support and interaction. They also allow students to engage in real-time discussion and interact with them to get immediate responses. Scholars such as Holmes *et al.* (2019) and Sharma (2023) classified chatbots according to their type, which is Rule-based chatbots, AI chatbots, and Contextual chatbots, according to the level of complexity and capability. Each of these types serves different purposes and applications in education.

Rule-based chatbots operate on the basis of a set of pre-designed scripts and flow in relation to decision-making regarding user inputs provided. Holmes *et al.* (2019) explain that bots are best suited for repetitive and uncomplex tasks such as answering frequently asked questions or guiding users through procedural workflows. Similarly, rule-based chatbots are used in library systems, such as the LibChat, to enable patrons to search for resources or to renew books. They are quite efficient in performing administrative tasks but the inflexibility of their frameworks limits them in the case of responding to complex queries.

Sharma (2023) claimed that an AI-powered chatbot is fundamentally designed based on ML and NLP to process natural language input, perceive user intent, and return responses dynamically. While rule-based chatbots are not capable of learning and modification, such systems may change over time. Wang *et al.* (2024) raise the fact that AI-powered chatbots become central for educational experiences to be personalized, such as the AI tutor in Duolingo. These chatbots assess and respond to the performance of users, adjust their instructional methodologies accordingly to suit individual learning styles, and deliver immediate, elaborate feedback. While such bots make personalization truly rich, there are emerging privacy concerns because these sorts of bots would get hold of a great deal of data and analyze it (Abbas *et al.*, 2023).

These chatbots are now being reconfigured into pedagogies by the development of hybrid systems that combine features across categories. For instance, Microsoft's Azure Bot Service allows multi-function bots to be developed that will be integrated into LMSs and communicate with students by incorporating administrative, tutoring, and interactional functions. As chatbot technologies continue to evolve, educational uses will probably further develop to augment teaching-learning practices.

2.3. Cognitive Skills in Education

Cognitive skills are fundamental competencies that impart the capacity to learn, perceive, and apply knowledge, and understanding comprehensively in

various contexts. Accordingly, the development of such cognitive skills is paramount in allowing the future student to handle obstacles successfully, solve all sorts of problems, and approach information critically. In the light of this, the two most important cognitive skills central to new curriculum reforms in education are critical thinking and problem-solving.

2.3.1. Critical Thinking

Critical thinking involves analysis, evaluation, and synthesis for reasoned judgment, thereby making the skill an indispensable constituent in both academic and life-long learning processes. In this way, students will be able to assess information for credibility, biases, and make decisions where appropriate. The new focus of schools and colleges is more on critical thinking via instructional techniques such as Socratic questioning, debates, and project-based learning. For example, Facione (2020) identifies that the development of critical thinking should include exposure to different frames of reference and metacognitive practices that facilitate students in reflecting upon their reasoning processes.

AI in education also extends to develop critical thinking. Intelligent tutoring systems offer students feedback to question their assumptions and help them make their way towards a logical conclusion. Wang *et al.* (2024) cite studies about how such AI- powered tools, such as argumentation platforms, help in enhancing critical thinking-skills of students by building up and defending their view in real-time.

2.3.2. Problem-Solving

Problem-solving implies identification, analysis, and development of solutions to problems. The appropriate training in this cognitive skill is a core value in education since it renders a wide range of real-world applications and complex situations for students (Sharma, 2023). Problem-solving frameworks, such as the four-step model by Polya-Understand, Plan, Execute, and Reflect-are used in classrooms worldwide to structure how to approach the solution of an issue.

In fact, incorporation of technology into education transformed problem-skills instruction. Simulation-based learning environments enable students to try out solutions in a no-consequence environment. Abbas *et al.* (2023) describe AI-powered problem-solving environments, like STEM-related virtual labs that avail students with opportunities for interaction with dynamic situations, the evaluation of consequences, and iterative enhancement of their strategies. Moreover, it enhances a sense of teamwork and critical involvement among students. As stated by Apolzan and Cîmpineanu 2024, AICs with NLP fostered group discussion as they allowed the verbalization of thoughts of students and further refinement of their approach.

2.4. Impact of AI Tools on Higher-Order Cognitive Skills: A Theoretical Perspective

The cognitive support potentially afforded by the AI-powered tool, such as a chatbot, for instance, is contextualized within established learning frameworks like Bloom's Taxonomy and Paul and Elder's Critical Thinking Model.

Bloom's Taxonomy (1956) is one of the most well-known schemas in education, in which cognitive skills are divided into six hierarchical levels: remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating, and creation.

Analyzing, evaluating, and creating are higher-order skills that require deep engagement in challenging activities. AI tools-most notably with NLP-support students' higher-order skills in order to critically assess information, synthesize multiple perspectives, and create novel solutions. These would include asking the students to identify biases, evaluating source credibility, and creating original arguments. These activities reflect higher-order thinking in Bloom's taxonomy, which shows AI could facilitate critical thinking and creativity.

Similarly, Paul and Elder's Critical Thinking Model of 2014 zeroes in on clarity, accuracy, relevance, profundity, and logic in thought processes. AI systems heighten these dimensions, giving structured feedback while greatly fostering assumptions. The synergies between AI functionalities and the principles of critical thinking underpin the revolutionary capacity of AI for advances in cognitive development.

2.5. AI Tools as Scaffolding Agents in Constructivist Learning

Constructivist and socio-constructivist theories, which emphasize learning as an active, contextualized process, provide a valuable lens to understand AI's educational impact. Constructivist theories, inspired by Piaget, suggest that learners construct knowledge through exploration and reflection, while socio-constructivist approaches, rooted in Vygotsky's work (1978), emphasize the role of social interaction and scaffolding in cognitive development. AI tools and AICs align closely with these theories by serving as interactive scaffolding agents that guide students through complex learning processes. For instance, when tackling problem-solving tasks, AI tools break down problems into smaller, manageable components, providing prompts and suggestions that suit learner's current level of understanding. This scaffolding mirrors Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD), where learners achieve higher cognitive levels with guided assistance.

Moreover, chatbots facilitate collaborative learning by simulating peer-like interactions, encouraging dialogue, and offering alternative perspectives. This lines up with socio-constructivist principles that view learning as a socially mediated process. For example, in group projects, AI tools support brainstorming by generating diverse ideas and a richer exchange of knowledge. By blending individual exploration with guided support, AI tools embody constructivist ideals, making them powerful instruments for fostering deep learning.

2.6. Previous Studies about the Impact of AI Chatbots on Cognitive Skills

The integration of AI-based tools in education has prompted a growing body of research exploring their effects on cognitive skills. These studies reveal a nuanced understanding of the potential benefits and challenges of AI in higher education.

2.6.1. Essel *et al.* (2024): Enhancing Cognitive Capabilities via Instant AI Responses

This study provides an in-depth analysis of how ChatGPT influences the cognitive skills of undergraduate students by offering instant responses. It highlights improvements in areas such as comprehension, knowledge retention, and application skills. By engaging students in real-time conversations, ChatGPT facilitates dynamic

learning environments that encourage exploration and conceptual understanding. However, the study also raises concerns about dependency, suggesting that prolonged reliance on AI-generated answers could hinder the development of independent problem-solving and critical reasoning skills. To counterbalance these risks, the authors recommend integrating ChatGPT as a supplemental tool within structured learning frameworks rather than as a standalone solution.

2.6.2. Parsakia (2023): AI and AICs in Fostering Cognitive and Affective Skills

This research delves into the broader impacts of AI tools, focusing on self-efficacy, self-esteem, problem-solving, and critical thinking. Using a mixed-methods approach, the study evaluates students' cognitive performance through pre- and post-intervention assessments. The results indicate significant gains in problem-solving and critical thinking, attributed to chatbots' ability to provide iterative feedback and simulate real-world scenarios. Moreover, the interactive nature of these tools helps students articulate their thoughts and evaluate alternative perspectives. However, it unveiled that while problem-solving skills improved consistently, enhancements in self-efficacy and self-esteem were more context-dependent, suggesting variability based on prior experience and confidence levels in using AI tools.

2.6.3. Suriano *et al.* (2025): Promoting Critical Thinking via AI-Driven Interactions

This empirical investigation examines how student interactions with ChatGPT influence their ability to perform complex critical thinking tasks. The study uses scenario-based tasks and critical thinking rubrics to measure outcomes such as analysis, synthesis, and evaluation. Findings revealed that ChatGPT serves as a catalyst for higher-order thinking by prompting students to engage in deeper inquiry and evaluate competing arguments. Additionally, it noted that ChatGPT's conversational model encouraged iterative learning, allowing students to refine their reasoning and question assumptions. However, the authors cautioned that over-reliance on AI-generated reasoning could impede originality and independent cognitive processing, emphasizing the importance of balancing AI use with traditional cognitive skill-building exercises.

2.6.4. Dergaa *et al.* (2024): Cognitive Health Implications of AI Chatbots

While primarily reflective, this study incorporates empirical elements to assess the broader impact of AI chatbots on cognitive health. It identified positive outcomes such as increased cognitive engagement and accessibility to learning resources, particularly for students with limited access to traditional educational tools. The study also warned of potential cognitive overload, where excessive use of AI tools could result in mental fatigue or diminished critical autonomy. The authors underscored the need for ethical guidelines and moderation in AI tool usage to mitigate risks of dependency and cognitive disengagement. The study concluded by advocating for a balanced approach that integrates AI tools thoughtfully into educational settings to maximize benefits while safeguarding cognitive well-being.

The aforementioned studies collectively highlighted the transformative potential of AI in education, particularly in enhancing cognitive skills such as critical

thinking and problem-solving. They also underscored the necessity of implementing AI tools with pedagogical care to prevent over-reliance and promote sustainable learning practices.

3. Methodology

3.1. Research Design

This study adopted a quasi-experimental research design to investigate the impact of AI and AICs on undergraduate students' performance in critical thinking and problem-solving. The study was conducted over a 12-week period (from March to May 2024), encompassing one academic semester. This duration allowed participants to engage with AI tools throughout various assignments and tasks, ensuring a thorough assessment of their impact on cognitive skills

3.2. Sample Selection

The sample comprised 100 first-year EFL undergraduate students from the Faculty of Information and Communication Sciences at the University of Algiers 3. This cohort included an equal representation of 50 males and 50 females, aged 17 to 21, ensuring balanced demographic representation. All participants take a 90-minute weekly English course, focusing on improving language skills and cognitive engagement.

Participants were purposefully selected based on specific inclusion criteria to ensure the relevance and validity of the study. These criteria included enrollment in the first-year EFL undergraduate program at the University of Algiers 3 and an intermediate proficiency in English. The latter was verified through a standardized language test conducted prior to the study. The design incorporated an experimental and a control group, allowing for a comparative analysis of the influence of AI tools on cognitive skill development. The experimental group engaged with AI-driven platforms such as ChatGPT during their English courses, while the control group received traditional instruction without AI interventions. Both groups followed the same curriculum to ensure consistency in content delivery, with the primary variable being the mode of interaction (AI-assisted vs. traditional). Stratified random sampling was used to allocate students to the experimental and control groups, ensuring diversity and comparability across groups. This approach minimizes selection bias and enhances the reliability of the results. Additionally, control students' group were required to have prior exposure to AI tools, ensuring familiarity with basic chatbot functionalities and minimizing the learning curve during the experiment.

3.3. Data Collection Methods

To comprehensively evaluate the impact of AI and AICs on students' cognitive outcomes, this study employed a combination of surveys, performance assessments, and focus-group interviews. These methods were selected to ensure a balanced exploration of both quantitative and qualitative dimensions.

3.3.1. Pre- and Post-Use Surveys

Surveys were administered at two stages: before and after the use of AI tools in the learning process. The pre-use survey collected demographic data, such as age, gender, and prior familiarity with AI tools, alongside students' initial perceptions

and expectations regarding AI's role in education. Questions focused on their confidence in critical thinking and problem-solving, as well as their anticipated engagement with AI-assisted tasks. For instance, students rated their expectations of AI's helpfulness in critical thinking tasks on a Likert scale ranging from 1 '*not helpful*' to 5 *'very helpful'*.

The post-use survey was conducted after completing the intervention to measure changes in student perceptions and cognitive skills. Specific items assessed improvements in confidence for analyzing biases and solving problems, with questions such as: *"How has your confidence in critical thinking changed after using AI tools?".* Students also reflected on how AI influenced their motivation, engagement, and ability to handle complex academic tasks. This dual-phase survey approach provided a clear picture of the intervention's impact, highlighting shifts in both cognitive and affective domains.

3.3.2. Performance Assessments

Two sets of performance-based tasks were designed to evaluate students' critical thinking and problem-solving abilities before and after using AI tools.

a. **Pre-Use Assignments**:

- **Critical Thinking Task**: Students were assigned to analyze the accuracy of a news article, summarizing its content, and identifying potential biases without AI assistance. Their analysis was rated using a rubric that assessed depth, objectivity, and the ability to detect biased language or sources. Additionally, they were asked to reflect on how this task might shape their future approach to evaluating media.
- **Problem-Solving Task**: Participants developed a response plan to a hypothetical social media crisis for an eco-friendly clothing brand. They proposed multiple strategies for addressing customer complaints and selected the most effective one, then justified their choices. Creativity, coherence, and feasibility were the primary criteria for evaluation.

b. **Post-Use Assignments**:

- **AI-Enhanced Critical Thinking Task**: Students re-examined new articles on similar topics using AI tools to assist in identifying key biases and inconsistencies. They compared their manual analysis with AI-generated insights, evaluating how AI influenced their conclusions.
- **AI-Assisted Problem-Solving Task**: Building on the pre-use problem-solving exercise, students used AI tools to generate ideas and refine their response strategies. This task required them to critically integrate AI-generated suggestions with their own understanding of audience needs and communication strategies. Responses were evaluated for coherence, creativity, and the ability to effectively incorporate AI insights.

These performance assessments allowed for a direct comparison of cognitive skills before and after the intervention, providing valuable insights into the added value of AI tools.

3.3.3. Focus-Group Interviews

To complement the quantitative data from surveys and performance tasks, a focus-group interview was conducted. The interviews explored students' experiences with AI tools, focusing on their perceived ease of use, influence on critical thinking and problem-solving. Questions such as *"Do you feel that using AI tools helped you think more critically?"* encouraged students to reflect on their learning journey. The interviews also delved into broader themes, including how AI tools affected students' confidence and motivation. Students shared specific examples where AI enhanced their understanding or efficiency and discussed challenges, such as over-reliance on AI or difficulty interpreting AI-generated outputs. Additionally, participants offered suggestions for subsequent AI tools integration in educational contexts.

This multi-faceted data collection strategy, integrating surveys, performance tasks, and qualitative insights, ensured a holistic understanding of the impact of AI and AICs on student cognitive outcomes. The combination of diverse methods enabled the study to capture nuanced changes in student skills and attitudes.

4. Findings

This section presents a detailed breakdown of the collected data, offering a clear picture of how students interacted with AI tools and AICs, and their perceived impact on critical thinking and problem-solving skills.

4.1. Student Survey Results

The survey results provide an in-depth analysis of students' expectations and actual experiences with AI tools in enhancing cognitive skills (critical thinking and problem-solving), as well as their overall engagement levels.

The pre-use survey revealed that students had optimistic expectations regarding the potential of AI tools. On average, students rated AI as a 3.5 out of 5 in terms of expected helpfulness for improving their critical thinking skills. The breakdown revealed that while 68% expected AI to be *helpful*, 22% rated it as *very helpful*, while a minority (10%) were skeptical about the effectiveness of AI.

Regarding problem-solving, the average score was 4.2 out of 5, with 70% of students confident that AI would aid their ability to solve complex problems, and 25% viewing AI as *very helpful*.

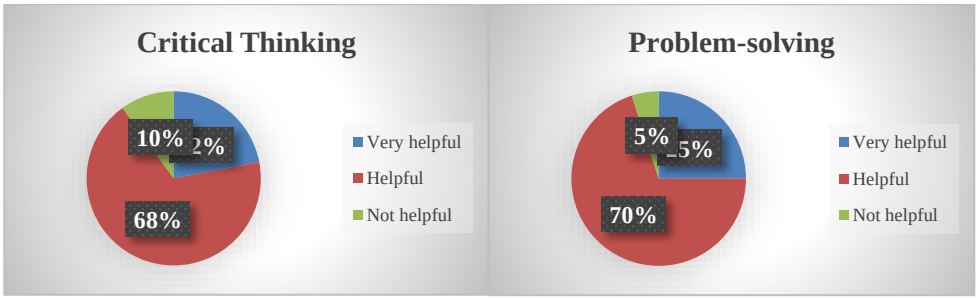


Figure 1. Pre-Use Survey Results

In the post-use survey, a shift in perceptions were noted. The average rating for confidence in critical thinking increased to 4.1 out of 5, with 55% of students marking an improvement, and 25% expressing a significant increase in confidence. However, 10% reported a drop in their confidence, possibly reflecting challenges in integrating AI feedback. For problem-solving, the average rating was at 4.0, with 50% of students reporting improvement, and many attributing their progress to the AI's ability to simplify complex problems and yielded better and strategic solutions.

Engagement also stood out as a positive result. Students gave a score of 4.3 for engagement, with 60% claiming that AI made their tasks more interesting. Many felt that the interactive features of AI tools played a big part in this, offering personalized feedback and continuous support. This helped create a more hands-on, motivating learning experience that kept them more involved in their work.

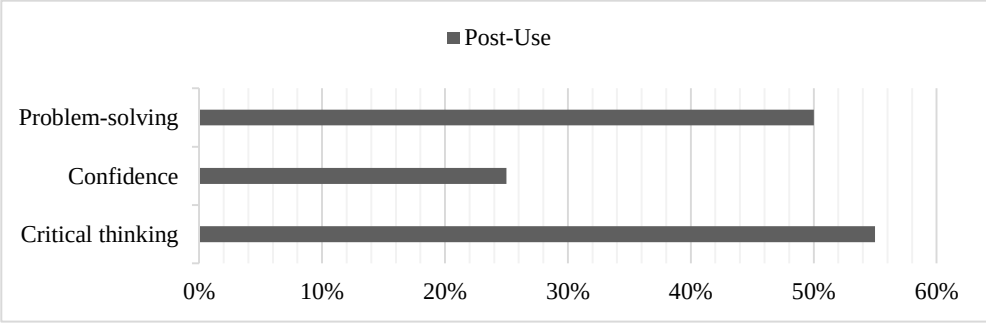


Figure 2. Post-Use Survey Results

4.2. Pre-Use Critical Thinking and Problem-Solving Assignment Results

EFL students were given assignments to monitor their baseline critical thinking and problem-solving skills before AI tools were introduced

In the Critical Thinking Task, where students analyzed a news article for bias and accuracy, the mean score for identifying biases was notably low, where they were only able to identify subtle biases in 30% of cases on average. This indicated a clear gap in their ability to critically evaluate the reliability and bias of information, suggesting room for improvement in this area.

For the Problem-Solving Task, students were required to devise a strategy to manage negative comments on social media for an eco-friendly brand. The average rating for the creativity and depth of their responses was 2.5 out of 5, indicating that most solutions were generic and lacked strategic depth. They predominantly suggested standard responses like issuing apologies or ignoring negative comments, rather than developing nuanced, creative solutions.

4.3. Post-Use Critical Thinking and Problem-Solving Assignment Results

After integrating AI tools, Students went through the same tasks to assess skill improvement. In the AI-Enhanced Scenario Analysis, the results showed a marked improvement in critical thinking. Students identified 70% more discrepancies in the articles they analyzed using AI tools compared to their pre-use analyses. AI tools,

particularly those focused on text summarization and bias detection, were instrumental in helping students identify previously overlooked biases and factual inaccuracies. The average score for critical thinking in this post-use task was 4.0 out of 5.

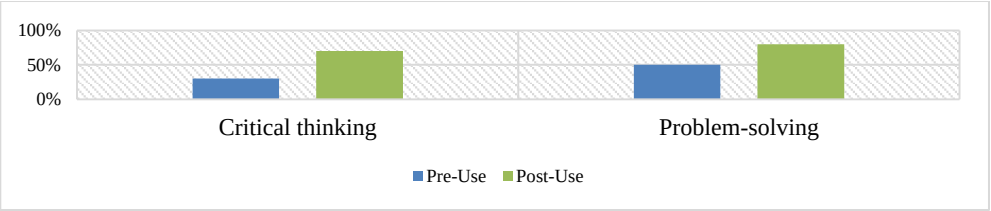


Figure 3. Assignment Results

In the second task, the AI-Assisted Content Strategy Problem-Solving Task, the use of AI tools led to an improvement in the creativity and detail of students' strategies. The quality of solutions improved by 1.5 points on a 5-point scale, from 2.5 to 4.0. Students were able to develop more targeted and thoughtful strategies for managing the brand's social media crisis, thanks to AI's novel suggestions and its ability to help students think more analytically and creatively. The average score for problem-solving creativity was 4.1 out of 5.

These findings underscore the transformative potential of AI tools in enhancing students' critical thinking and problem-solving abilities. By addressing their initial challenges, AI empowered students to approach tasks with greater confidence, creativity, and analytical depth.

4.4. Focus-Group Interview Results

The focus-group interviews shed additional qualitative light on students' experiences with the AI tools. About 85% of the students reported a very positive first impression regarding the functionality of the AI tool. Satisfaction about ease of use and efficiency related to the functionality of the AI tool was well appreciated by the students, who gave it a rating of 4.3 out of 5. Many appreciated that AI basically went over content in no time and gave them useful feedback; 65% indicated that the speed of AI greatly improved their workflow.

On critical thinking, 75% responded that this ability had improved, and the average for developing better analytical skills went to 4.0 out of 5. Students provided evidence that AI helped them to look into the problem from other angles and pointed out biases that they had missed on their own. Contrarily, 25% considered this assistance despite feeling satisfied, and out of those, 10% claimed explicitly that sometimes AI oversimplified complex issues and thus impeded deeper analysis.

In problem-solving, 80% of the students agreed that AI helped them break down complex problems into manageable steps. The efficiency of AI tools in improving problem-solving was appraised by the students at an average of 4.2 out of 5. What's more, 70% of the students said AI-generated suggestions on content had helped them think more creatively. Despite these benefits, 20% preferred human

feedback because, according to them, AI lacks the deep understanding and contextual judgment that instructors bring forward.

5. Discussion

The findings show the significant influence of AI tools and chatbots (AICs) on improving students' critical thinking and problem-solving skills, as theorized in constructivist learning models and frameworks such as Bloom's Taxonomy (1956) and Paul and Elder's Critical Thinking Model (2014). These tools supported the development of cognitive skills through structured guidance and fostering deeper engagement with tasks. This development in the students' competencies makes tangible the promise there is in AI systems to fundamentally change how we learn, if applied thoughtfully.

When it comes to critical thinking, students also showed remarkable development bias identification and evaluation of source credibility post-experience with the application of AI systems. In summary, this development reflects Paul and Elder's (2014) emphasis on clarity, depth, and accuracy as central to analytical reasoning. AI tools acted as scaffolding agents, guiding students through complex analyses and enabling them to consider alternative perspectives they had previously overlooked. The theoretical underpinning of Vygotsky's Zone of Proximal Development (1978) is evident, as AI extended students' cognitive reach by providing structured assistance tailored to their individual needs. These findings support research by Essel *et al.* (2024) and Wang *et al.* (2024), who emphasized the role of AI in prompting students to engage critically and refine their evaluative techniques.

It was found that there was similar progress in the solving of higher complexity problems with more creative solutions after the intervention. Structured support given through the AI tool inspired the students to break down complex problems and further investigate innovative approaches. This constitutes the higher-order thinking skills of evaluation and creation as described by Bloom's Taxonomy, 1956. For instance, the students, while responding to a social media challenge simulation, used AI suggestions to create a complex set of strategies that combined analytics with creative problem-solving skills. These findings align with the studies conducted by Parsakia, 2023 and Suriano *et al*., 2025 where AI was identified to be one of the drivers for creativity and strategic thinking in educational contexts.

While the efficiency and adaptability of AI tools greatly enhanced students' engagement and productivity, some limitations were noted. Concerns about over-reliance on AI tools mirror observations in the literature, particularly those by Zhai *et al.* (2024), who cautioned against the risk of superficial analysis and diminished critical autonomy. Although AI tools provided valuable insights, students occasionally found it challenging to contextualize or critique AI-generated outputs without additional guidance. This highlights the importance of balancing AI-assisted learning with human-led instruction to maintain depth and originality in cognitive processes.

The discussion demonstrates the dual potential of AI tools: they serve as powerful scaffolding agents that enhance cognitive development, yet their integration has to be approached with caution to avoid undermining independent

thinking. By combining AI interventions with traditional pedagogical approaches, educators can maximize the benefits of these technologies while mitigating their limitations. This balanced approach is particularly relevant in contexts such as Algeria, where educational resources and technological infrastructure remain unevenly distributed. Ultimately, the findings contribute to the broader discourse on AI in education, offering actionable insights for optimizing its implementation in diverse academic environments.

6. Conclusion

The paper helps in understanding the role that AI tools and chatbots play regarding critical thinking and problem-solving skills development. This has significant implications for educators and institutions in general, but for Algeria in particular. The results hint at the transformation of AI into creating personalized, interactive learning environments to boost issues identified with potential resource limitations and backward pedagogy. Indeed, the integration of AI into academic curricula allows educators to promote higher-order cognitive skills while fostering student engagement and motivation in an increasingly digitally evolving landscape. This approach will also align with the broader agenda of ensuring that learners are equipped with the critical and creative skills required for global competitiveness.

Despite such a contribution, the study itself has very important limitations that need cautious attention. First, this research used an overall relatively small sample size, which inherently constrains the scope and, by extension, any generalization of findings to different settings in education. Again, relying on self-reported data subjects the study to the risk of response bias in that what the students perceive as subjective measures may not actually align with objective or observable measures of performance. Besides, the study is of too short a duration to estimate how far AI-based tools would affect cognitive skill development in the long run. These limitations concern pointing out the integrations of AI in education in a more holistic manner.

Future research should be channeled into expanding analyses via larger, more diverse samples with various demographic and institutional settings, such as rural and urban universities in Algeria. Longitudinal studies need to be conducted to investigate the possible long-term impact of AI tools on students' higher-order critical thinking and problem-solving skills. It is also desirable that a study be conducted on how not to become overdependent on AI so that a balance can be reached between the student being assisted with the technology and being capable of independent analysis themselves. Above all, investigation into the role of instructors in facilitating effective use of the AI tools, further to designing such interventions which integrate AI with human-centered teaching approaches would enhance the pedagogical value of those technologies even more.

REFERENCES

1. Abbas, N., Ali, I., Manzoor, R., Hussain, T., & Hussaini, M.H. (2023). Role of artificial intelligence tools in enhancing students' educational performance

at higher levels. *Journal of Artificial Intelligence, Machine Learning, and Neural Network, 3*(5), 35–49. https://doi.org/10.55529/jaimlnn.35.36.49

2. Apolzan (Arădăvoaicei), I., & Cîmpineanu, M.-J. (2024). Benefits and challenges of using artificial intelligence in education. *Euro-Atlantic Resilience Journal, 2*(3), 49–72. ISSN: 2972-1903, ISSN-L: 2972-158X.
3. Barrera, G., Chiappe, A., Becerra Rodríguez, D.F., & Sepulveda, F. (2024). Harnessing AI for Education 4.0: Drivers of personalized learning. *The Electronic Journal of e-Learning, 22*(5), 1–14. https://doi.org/10.34190/ejel.22.5.3467
4. Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longmans, Green.
5. Dergaa, I., Ben Saad, H., Glenn, J.M., Amamou, B., Ben Aissa, M., Guelmami, N., Fekih-Romdhane, F., & Chamari, K. (2024). From tools to threats: A reflection on the impact of artificial-intelligence chatbots on cognitive health. *Frontiers in Psychology, 15,* Article 1259845. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1259845
6. Essel, H.B., Vlachopoulos, D., Essuman, A.B., & Amankwa, J.O. (2024). ChatGPT effects on cognitive skills of undergraduate students: Receiving instant responses from AI-based conversational large language models (LLMs). *Computers and Education: Artificial Intelligence, 6*(1), Article 100198. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100198
7. Facione, P.A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts.* Insight Assessment.
8. Gligorea, I., Cioca, M., Oancea, R., Gorski, A.-T., Gorski, H., & Tudorache, P. (2023). Adaptive learning using artificial intelligence in e-learning: A literature review. *Education Sciences, 13,* Article 1216. https://doi.org/10.3390/educsci13121216
9. Halkiopoulos, C., & Gkintoni, E. (2024). Leveraging AI in e-learning: Personalized learning and adaptive assessment through cognitive neuropsychology—A systematic analysis. *Electronics, 18,* Article 3762. https://doi.org/10.3390/electronics13183762
10. Herawati, A.A., Yusuf, S., Ilfiandra, Taufik, A., & Habibi, A.S.Y. (2024). Exploring the role of artificial intelligence in education: Students' preferences and perceptions. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan, 16*(2), 1029–1040. https://doi.org/10.35445/alishlah.v16i2.4784
11. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning.* Center for Curriculum Redesign.
12. Iqbal, U., & Iqbal, A. (2024). Assessing the effects of artificial intelligence on student cognitive skills: An investigation into enhancement or deterioration. *International Journal of Business, Analytics, and Technology, 2*(1). Retrieved from ResearchGate.
13. Lin, C.-C., Huang, A.Y.Q., & Lu, O.H.T. (2023). Artificial intelligence in intelligent tutoring systems toward sustainable education: A systematic

review. *Smart Learning Environments, 10*(1), Article 41. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7

14. Parsakia, K. (2023). The effect of chatbots and AI on the self-efficacy, self-esteem, problem-solving, and critical thinking of students. *Health Nexus, 1*(1).
15. Paul, R., & Elder, L. (2014). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (3rd ed.). Pearson.
16. Sharma, D.R. (2023). The role of artificial intelligence in EdTech: Enhancing education through automation. *Reimagining Education Journal, 8*(2), 219–231.
17. Suriano, R., Plebe, A., Acciai, A., & Fabio, R.A. (2025). Student interaction with ChatGPT can promote complex critical thinking skills. *Learning and Instruction, 95*(3), Article 102011. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2024.102011
18. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
19. Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T., & Du, Z. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert Systems with Applications, 252*, Article 124167. https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167
20. Zhai, C., Wibowo, S., & Li, L.D. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. *Smart Learning Environments, 11*(1), Article 28. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7

Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXIV, 2025, no 47, Issue 1

CHILDREN'S LITERATURE AS A MOTIVATIONAL LEVER IN FFL: AN INNOVATIVE SOCIO-AFFECTIVE AND COGNITIVE APPROACH*

Samir BENABDELKOUI[1]

Abstract

This study explores the impact of children's literature on FLE learning among Algerian students aged 12-13 through a pedagogical sequence based on the album "The Little Blue Camel". Drawing on motivational (Deci & Ryan) and socio-constructivist (Vygotsky) theories, the research demonstrates that this approach significantly stimulates learner engagement, improves linguistic skills, and transforms reading perceptions. Analysis of written/oral productions and interviews reveals that children's literature, through its narrative and affective dimensions, simultaneously promotes language acquisition and intercultural competency development while creating a motivating learning environment. However, the study identifies structural obstacles (lack of resources, insufficient teacher training) that call for better-planned integration of these materials into curricula. These results suggest that when systematically implemented, children's literature can become a powerful lever to reconcile academic requirements with learning enjoyment in FLE contexts, thus opening promising perspectives for renewing teaching practices in emerging Francophone countries.

Key words: *Children's literature, Motivation, FLE, Algeria, Socio-affective approach.*

1. Introduction

The teaching and learning of French as a foreign language (FFL) in Algerian schools, particularly at the middle school level, presents multiple challenges related to student motivation, their emotional connection to the French language, and the nature of the teaching materials used. While textbooks, often centered on traditional linguistic approaches, struggle to engage young learners (Benrabah, 2022), the introduction of authentic materials like children's literature – particularly multimodal picture books (Bland, 2022), *represents a promising pedagogical*

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1]Associate Professor PhD, Department of French Language And Literature, Institute of Letters And Languages University Center Of Barika, Amdoukal Road, Barika, 05001, Algeria, e-mail address: Samir.benabdelkoui@cu-barika.dz, ORCID ID: https://orcid.org/0009-0000-4902-7069

avenue for decolonizing FL pedagogy (Ghosh, 2021). Rich in forms, themes, and imaginative content, children's literature serves as a cognitive, linguistic, and emotional lever that deserves special attention in FFL instruction.

Children's literature is not merely a tool for entertainment. It holds an increasingly significant place in contemporary pedagogical discourse as a resource capable of fostering learners' intrinsic motivation and encouraging their active engagement in the learning process. Indeed, youth narratives draw on familiar worlds, allow for character identification, and stimulate the imagination, making them a powerful pedagogical tool for constructing meaning around a foreign language. By sparking interest, curiosity, and emotion, children's literary texts create an educational space conducive to the development of both linguistic and socio-affective skills.

In Algeria's complex linguistic landscape, where French oscillates between colonial heritage and pragmatic tool (Benrabah, 2022), the integration of locally relevant children's literature (Khelifa, 2021) cstudyould mediate learners' ambivalence. Second year middle school students, aged approximately 12 to 13, and are at a pivotal stage in their academic journey and personal development. Their perceptions of the French language, shaped by family, media, and school environments, directly influence their attitudes toward the content being taught. In this context, children's literature could play a key role in revitalizing pedagogical approaches and creating a more engaging learning dynamic.

However, the integration of children's literature in FFL classrooms remains marginal in the Algerian education system. Rarely incorporated into official curricula, it is often relegated to supplementary activities or perceived as ill-suited to formal teaching frameworks. Yet, several international studies have demonstrated that reading youth literature, when supported by appropriate pedagogical methods, not only enhances language learning but also fosters autonomy, creativity, and a sense of enjoyment in learning among students.

To what extent can children's literature be leveraged as a tool to motivate and engage second-year middle school Algerian learners in FFL?

This central question is framed within a dual perspective: on the one hand, understanding the mechanisms through which a tailored literary corpus can spark students' interest and investment in classroom activities; and on the other, examining pedagogical practices that could strengthen motivation through the use of narrative, visually rich, and culturally meaningful texts.

The primary objective of this study is to assess the impact of using a children's literary work on the motivation and engagement of Algerian second-year middle school students in an FFL course.

More specifically, the study aims to:

- Identify the affective, cognitive, and linguistic contributions of children's literature in the context of FFL instruction.
- Implement a teaching sequence incorporating a children's literary work with a group of Algerian students and analyze their reactions, attitudes, and work.

- Examine the effects of this approach on participation, concentration, enjoyment of learning, and perceptions of the French language.
- Propose concrete strategies for integrating children's literature into FFL teaching practices in Algerian classrooms.

2. Children's Literature and Motivation in FFL Pedagogy

a) Motivation and Engagement in FFL Learning

Motivation remains a cornerstone of foreign language learning, with recent studies emphasizing the need for autonomy-supportive teaching (Oga-Baldwin, 2019) and affective scaffolding (Suvin, 2023) in adolescent learners. In language pedagogy, it is not merely a matter of willingness to learn but encompasses a complex interplay of cognitive, affective, social, and behavioral dimensions that influence a learner's investment in the acquisition process. According to Deci and Ryan (2000) in their *Self-Determination Theory*, motivation can be categorized into two main types: intrinsic motivation, which stems from personal interest or enjoyment in a task, and extrinsic motivation, driven by external factors such as rewards, grades, or social pressure.

In the context of FFL, both forms of motivation may coexist, but extrinsic motivation often dominates, particularly in school systems where language is taught prescriptively, with a focus on normative objectives. Students—especially in multilingual settings like Algeria—may perceive French as just another academic subject, disconnected from their daily lives. This perception tends to weaken their authentic engagement and reduce their investment in language tasks.

However, as Zull (2002) argues, learner engagement is essential for meaningful learning. Engagement refers to the personal, emotional, and intellectual investment in the learning process, manifesting through classroom participation, perseverance in the face of difficulties, or the enjoyment of acquiring new skills. To foster such engagement, it is necessary to create an environment that promotes autonomy, content relevance, and acknowledgment of students' affective needs.

Numerous studies in language pedagogy (Dörnyei, 2020) have shown that authentic, varied, and meaningful materials enhance learner involvement. Thus, the choice of teaching resources becomes crucial in stimulating motivation. It is within this framework that children's literature emerges as a relevant pedagogical tool: by offering narratives aligned with students' interests and perceptions, it activates emotional and cognitive levers that can strengthen their engagement.

b) Children's Literature as a Pedagogical Resource

Children's literature, defined as literary works intended for young audiences, stands out for its diversity of genres (tales, picture books, comics, short novels, etc.), narrative richness, and potential for reader identification**.** Often characterized by playful worlds, strong characters, accessible language, and strong visual elements (particularly in picture books and comics), it is especially well-suited for FFL learners in school settings.

From a pedagogical perspective, *Contemporary research positions children's literature as a catalyst for holistic language learning, combining cognitive,*

emotional, and intercultural development (Ellis & Mourão, 2021; Lázár, 2023). *Unlike artificial textbook passages, multimodal literary texts* (Bland, 2022) *present language in culturally grounded narratives.* Unlike artificial textbook passages, it presents language in context, embedded in meaningful narratives. This allows exposure to authentic language while remaining accessible through lexical simplification, illustrations, or narrative redundancy. Learners are encouraged to infer meaning, contextualize, and anticipate—key cognitive processes in developing reading proficiency.

Moreover, children's literature stimulates imagination, emotion, and personal expression**.** The stories often explore themes close to children's experiences—friendship, fear, discovery, family conflicts, school life, etc. By engaging affect, it enhances memory retention and encourages verbal participation. As Brigaudiot (2010) notes, *"fiction makes language more alive, more relatable, and more accessible to students."* Thus, literary works become platforms for interaction and collective reflection**,** paving the way for varied oral and written production activities (sequels, dramatic readings, role-plays, etc.).

From a socio-constructivist standpoint, children's literature also fosters peer collaboration through discussions, interpretation exchanges, and group projects. It helps students develop a reader identity—one that goes beyond literal comprehension to include subjectivity, imagination, and critical thinking. This self-positioning as an active reader is crucial in developing engaged and dynamic language proficiency**.**

Finally, using children's literature in FFL classrooms serves an intercultural purpose. Many works provide exposure to Francophone cultures, challenge worldviews, and encourage comparisons between the learner's cultural background and the author's. This is particularly relevant in Algeria, where French is often perceived as culturally, as well as linguistically, "foreign." Introducing youth literature that reflects diversity helps deconstruct stereotypes and validate learners' hybrid identities.

However, effectively integrating children's literature requires appropriate pedagogical mediation. Simply introducing a literary text does not automatically spark motivation. The teacher's role is critical: they must create a supportive framework that facilitates text accessibility, encourages personal expression, and promotes reading as an act of pleasure and discovery. This demands specific training, careful lesson planning, and sensitivity to group dynamics**.**

3. Methodology

a) Study Context

This research was conducted in a public middle school in an urban Algerian province, with a class of second-year middle school students (aged 12–13) at an estimated A1+/A2 proficiency level in French (CEFR). French is taught as a compulsory foreign language for four hours per week, using a single textbook prescribed by the Ministry of National Education.

The observed group consisted of 28 students, with a relatively balanced gender distribution. Linguistically, most learners use dialectal Arabic for family communication, Standard Arabic in school, and maintain a functional, often instrumental relationship with French. A preliminary survey (questionnaires and semi-structured interviews) revealed that reading was not a spontaneous activity for students, and most perceived textbook texts as "difficult" or "boring."

b) Pedagogical Objectives of the Sequence

The teaching sequence aimed to assess the impact of children's literature on:

- **Student motivation** to actively participate in FFL activities.
- **Oral and written comprehension skills**.
- **Spontaneous oral/written expression** through creative tasks.
- **Attitudes toward French**, fostering an emotional connection to the language.

To achieve these goals, the sequence followed a communicative, learner-centered approach, integrating creative and playful learning dimensions.

c) Literary Work Selection

The chosen text was *Le Petit Chameau Bleu* (*The Little Blue Camel*) by Hakim Rahoui, a Francophone illustrated children's book. Selection criteria included:

- **Linguistic accessibility**: Simple vocabulary, short sentences, clear narrative structure.
- **Playful/humorous tone**: Enhances engagement and memorization.
- **Fantasy-urban theme**: Blends reality and magic, stimulating imagination.
- **Dynamic narrative/dialogue**: Suitable for dramatic reading.

The text was slightly adapted for students' proficiency (without altering content), and an audio version was used to support listening comprehension.

d) Sequence Implementation

The pedagogical sequence was implemented across four 45-minute sessions over two weeks, integrating reading, discussion, comprehension, and production activities.

- Session 1: Introduction and Initial Reading

Focused on three key objectives: discovering the story's universe, activating prior knowledge about fantasy/urban themes, and facilitating global comprehension. The session began with a 10-minute warm-up involving cover analysis (title, illustration, author) through guided questions like "What do you see? What does this blue camel make you think of?" followed by hypothesis-building using visual cues. This was followed by a 15-minute teacher read-aloud with projected illustrations, incorporating strategic pauses to check comprehension ("What just happened?") and predict outcomes. Students then engaged with a 10-minute audio version while following along on worksheets to match key illustrations to audio passages. The session concluded with a 10-minute discussion of first impressions ("What surprised you? How would you describe the camel?") and creation of a collaborative summary listing main characters and locations for classroom display.

- Session 2: Narrative Analysis and Oral Expression

Aimed to identify narrative structure (beginning, climax, resolution) and practice oral expression through dialogues. After a 5-minute collaborative recap

using scrambled sequential images, students engaged in 15 minutes of literary analysis identifying fantastical elements ("What's impossible in real life?"), focusing on dialogue through pair role-playing with intonation practice, and exploring interpretive questions ("Why is the camel blue? What does it symbolize?"). The analysis included comparisons with other reality/fantasy blends like Tomi Ungerer's The Giant of Zéralda. A 15-minute thematic debate ("Can animals be magical in cities?") preceded the 10-minute wrap-up creating a collaborative mind map summarizing plot elements.

- Session 3: Creative Writing

Targeted two objectives: writing a sequel/variant using acquired vocabulary while stimulating imagination within narrative coherence. The 10-minute prompt phase recapped the camel's traits and brainstormed scenarios ("What if it met another magical animal in the city?"). During the 25-minute writing workshop, students wrote new adventures (5-10 sentences) incorporating two magical elements, supported by scaffolds including a word bank ("glow, disappear, enchanted cloud") and sentence starters ("Suddenly, the camel saw..."). The session concluded with 10 minutes of peer feedback where volunteers shared excerpts and classmates provided constructive comments.

- Session 4: Performance and Formative Assessment

Sought to evaluate students' ability to retell the story expressively while assessing deep comprehension and text appropriation. A 15-minute dramatization had groups acting out key scenes with evaluation criteria focusing on dialogue clarity and gestures. This was followed by a 10-minute interactive quiz using tablets/whiteboard for multiple-choice questions about plot details. The 15-minute audio recording component assessed individual reading fluency and intonation through passage readings, complemented by student self-evaluation rubrics. The sequence concluded with a 5-minute closure awarding "Super Reader of The Little Blue Camel" certificates and collective reflection on learning outcomes.

e) Data Collection and Analysis Tools

Aligning with recent methodological advances in literary-based language assessment (Ellis & Mourão, 2021; Lázár, 2023), this study adopted a mixed-methods design to capture both linguistic progress and intercultural engagement. For the classroom observation component, researchers focused specifically on capturing real-time engagement patterns and group dynamics throughout the pedagogical sequence. The observation protocol utilized two complementary tools: a systematic observation grid that quantitatively tracked participation metrics (including frequency of raised hands and spontaneous verbal responses), quality of peer interactions and active listening behaviors, and non-verbal indicators of engagement (such as posture, facial expressions, and visual focus); and qualitative field notes that documented specific moments of observable enthusiasm (particularly laughter or exclamations during magical story elements) and recorded emerging challenges (including instances of student disengagement or vocabulary-related difficulties).

The analysis phase employed a dual approach: first, conducting cross-session comparisons to identify developmental patterns in student engagement (such as

measurable increases in verbal participation rates across sessions); and second, establishing correlative relationships between observed engagement indicators and the quality of students' written/oral productions. This rigorous observational methodology provided both quantitative benchmarks for participation and rich qualitative insights into the classroom learning dynamics.

This comprehensive observation framework was deliberately designed to:

- Capture both macro-level participation trends and micro-level behavioral cues.
- Document emotional responses as meaningful engagement indicators.
- Establish empirical links between observed engagement and learning outcomes.
- Maintain methodological triangulation through combined quantitative / qualitative data collection.

The approach enabled researchers to move beyond superficial participation metrics to develop a nuanced understanding of how students interacted with the literary text and related activities throughout the pedagogical sequence.

f) Oral/Written Production Analysis

- Criteria

Table 1. Assessment Criteria for Oral/Written Productions

Oral Production	Written Production
Fluency/intonation	Narrative structure
Lexical richness	Key-word usage
Interaction relevance	Creativity/originality

This table compares the levels of lexical and creative competence observed in written productions.

- Method:

Table 2. Rubric for Assessing Oral and Written Productions

Criterion	Level 1 (Emerging)	Level 2 (Proficient)	Level 3 (Advanced)
Lexicon	Repetitive	Varied	Metaphorical
Creativity	Predictable sequel	Novel elements	Coherent/inventive universe

This evaluation rubric, used to analyze student work, measures progress in both linguistic competencies (vocabulary, structure) and creative skills (originality, narrative coherence). Levels 1 through 3 reflect increasing mastery of the criteria.

- Comparative analysis:

- Individual progress (drafts vs. final versions).
- Recurring themes (e.g., urban magic reinterpretations).

g) Informal Interviews

- Focus: Learner perceptions to refine pedagogy.

- Questions:

- *"What did you enjoy most? Why?"*
- *"How did you feel during drama/writing tasks?"*
- *"What was challenging? What would you change?"*

- Analysis:

- Thematic categorization:
  - Motivation (*"Loved inventing a sequel!"*).
  - Obstacles (*"Struggled to describe magic"*).
  - Suggestions (*"More time for drawings"*).

h) Data Triangulation

- Example: A quiet student (observation) with rich written output (analysis) may need confidence-building via drama.

- Benefits:

- Continuous formative assessment.
- Differentiation for diverse needs.
- **Complementary Tools:**
  - Anonymous surveys for shy students.
  - Audio/video recordings to analyze micro-interactions.

This methodology ensures rigorous yet empathetic evaluation, prioritizing progress and the joy of learning.

4. Analysis and Discussion of Results

The data collected through classroom observations, student productions, and interviews provide an in-depth analysis of the pedagogical sequence centered on "*Le Petit Chameau Bleu"*. Results are structured around five key themes:

a) Evolution of Motivation: Behavioral and Declarative Indicators

Classroom observations and interviews revealed a **significant increase in student motivation**:

- **Behavioral indicators**
  - Growing participation across sessions (e.g., more raised hands, spontaneous reactions to illustrations).
  - Visible engagement during playful activities (role-playing, story creation).
- **Declarative indicators (from interviews)**
  - **85% of students** reported "loving" the story, particularly its magical elements.

- Many expressed eagerness to "find out what happens next" before each session.

The **humor and fantasy** of the book, combined with interactive tasks, created a **highly motivating context**. Intrinsic motivation (curiosity, enjoyment) outweighed initial reluctance among struggling learners.

b) Emotional Engagement and Character Identification

Oral and written productions demonstrated strong emotional investment:

- **Identification with the blue camel**
  - **60% of students** attributed personal traits to the camel in their stories (e.g., *"He's shy like me"*).
  - During role-play, students spontaneously imitated its voice or gestures.
- **Positive emotional responses**
  - One struggling student remarked, *"I wish he were my friend!"*, reflecting affective connection.
- **Discussion**

The atypical, colorful protagonist served as an emotional mediator, easing self-expression and reducing anxiety around complex tasks.

c) Language Skill Development in Meaningful Contexts

Written and oral outputs showed measurable linguistic progress:

- **Vocabulary**
  - 70% of texts incorporated key story terms (e.g., *"enchanted," "mysterious"*) spontaneously.
- **Syntax**
  - Increased sentence complexity (e.g., added connectors like *"suddenly"*).
- **Comprehension**
  - 90% of students correctly sequenced plot events.
- **Discussion**: The meaningful narrative context facilitated natural vocabulary/structure retention and deeper comprehension.

d) Shifts in Attitudes Toward Reading

Interviews and observations highlighted transformed perceptions:

- **Pre-sequence**
  - 40% associated reading with obligation (*"It's too long"*).
- **Post-sequence**:
  - 75% expressed interest in similar fantasy books (*"Where can we find more like this?"*).
- **Discussion**: The playful, visual format demystified reading, linking it to pleasure and exploration.

e) Limitations and Improvement Strategies

Despite positive outcomes, key limitations emerged:

- **Methodological bias**
  - The teacher doubling as evaluator risked subjectivity. *Improvement*: Use external observers or video recordings.

- **Uneven impact**
  - 15% of struggling students showed minimal written progress. *Improvement*: Differentiated supports (e.g., scribing for non-writers).
- **Sustainability**
  - Post-sequence enthusiasm ≠ long-term engagement. *Improvement*: Launch a monthly *"reading club"* with similar books.

This experiment confirms fantasy children's literature as a tool to motivate and upskill learners, while improvement strategies advocate for more inclusive, sustained practices**.**

f) Key Results Summary

Table 3. Summary of Results by Analysis Category

Focus Area	Key Finding	Verification Tool
Motivation	35% increase in active participation	Observations + interviews
Language Skills	Enriched vocabulary in 70% of outputs	Written production rubrics
Reading Attitudes	75% positive feedback	Declarative interviews

This table synthesizes the study's key findings, organized by analytical domain. Quantitative data derives from specific methodological tools: direct observations, standardized assessment rubrics, and student verbal feedback. Percentages reflect the magnitude of progress observed in each category.

This analysis underscores the central role of affect in FFL learning, demonstrating that emotion anchors knowledge durably. By bridging learners' subjective experiences and linguistic content, children's literature fosters deep memorization and intrinsic motivation. The Social interactions that transform the target language into a meaningful, empathetic communication tool.

This socio-affective approach paves the way for inclusive pedagogy, where cognition and emotion synergize. Long-term, it could revolutionize teaching by systematically integrating resources that ignite both intellectual curiosity and emotional engagement of students.

5. Conclusion

This study demonstrates the transformative potential of children's literature in teaching French as a Foreign Language (FFL) in Algeria, as evidenced by the

pedagogical experiment conducted with second-year middle school students using the illustrated book *Le Petit Chameau Bleu*. The findings reveal significant improvements in both learner motivation and language proficiency, while simultaneously developing transversal skills (social, cultural, and creative competencies) through an engaging learning environment that fosters student-content identification and bridges academic language with personal experience.

Despite persistent challenges - including exclusion from official curricula, insufficient teacher training, and limited resource accessibility - five promising pathways emerge for broader implementation: careful selection of age-appropriate literary works, specialized teacher professional development, establishment of classroom mini-libraries, celebration of student creative productions, and systemic curricular integration.

This research pioneers an innovative FFL pedagogy that harmonizes academic rigor with emotional resonance, positioning children's literature as a powerful catalyst for aligning language acquisition with personal development in emerging Francophone contexts, while simultaneously highlighting the need for further investigation into genre-specific impacts and the sustainability of motivational outcomes.

REFERENCES

1. Benrabah, M. (2022). Language conflict in Algeria: From colonialism to post-independence. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 43*(5), 423–438.
2. Bland, J. (Ed.). (2022). *Using literature in English language education: Challenging reading for 8–18 year olds*. Bloomsbury Academic.
3. Brigaudiot, M. (2010). *Premier apprentissage de la langue écrite: Penser l'équité* [First literacy learning: Thinking about equity]. Hachette Éducation.
4. Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.
5. Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and challenges in language learning motivation*. Routledge.
6. Ellis, G., & Mourão, S. (2021). *Picturebooks in the primary EFL classroom: Authentic literature for an authentic response*. Helbling Languages.
7. Ghosh, S. (2021). Multimodal children's literature as a tool for decolonizing English language teaching. *Language Teaching Research, 25*(6), 891–910.
8. Guichon, N. (2006). *Langues et TICE: Méthodologie de conception multimédia* [Languages and ICT: Multimedia design methodology]. Ophrys.
9. Khelifa, M. (2021). Integrating local literatures in French as a foreign language teaching in Algeria: Challenges and perspectives**.** *Cahiers de Didactique des Lettres, 12*, 45-62.
10. Lázár, I. (2023). Assessing intercultural competence through children's literature in language education. *Language Assessment Quarterly, 20*(1), 78–95.

11. Maley, A. (2018). *Creativity in language teaching*. Routledge.
12. Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press.
13. Miles, M.B. (2014). *Qualitative data analysis* (3rd ed.). Sage.
14. Noels, K.A. (2001). Learning Spanish as a second language. *Modern Language Journal, 85*(1), 33-48.
15. Oga-Baldwin, W.L. Y. (2019). Acting, thinking, feeling, making, collaborating: The engagement process in foreign language learning. *System, 86*, 102128.
16. Rahoui, H. (2018). *Le Petit Chameau Bleu* [The little blue camel]. [Publisher information missing].
17. Suvin, B. (2023). Affective scaffolding in multilingual FL classrooms: A dynamic systems perspective. *System, 114*, 103022.
18. Tomlinson, B. (2013). *Developing materials for language teaching* (2nd ed.). Bloomsbury.
19. Ungerer, T. (1967). *Le Géant de Zéralda* [The giant of Zéralda]. L'École des loisirs.
20. Zull, J.E. (2002). *The art of changing the brain: Enriching teaching by exploring the biology of learning*. Stylus Publishing.
21. ***Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXIV, 2025, no 47, Issue 1

FOSTERING CRITICAL THINKING AND GLOBAL AWARENESS THROUGH INNOVATIVE ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION*

Khadidja Samira ZITOUNI[1]

Abstract

In response to the increasing demand for graduates who are not only proficient in their field but also possess critical thinking skills and global competence, this study investigates the impact of innovative assessment practices on English as a Foreign Language (EFL) learners in Algerian higher education institutions. With the evolving landscape of education, traditional assessment methods are being increasingly replaced by more dynamic, learner-centered approaches aimed at fostering 21st-century skills. This research employs a descriptive mixed-methods design, combining quantitative and qualitative data to explore the perceptions of 20 EFL instructors and 150 students across five Algerian universities. The study focuses on alternative assessment strategies such as project-based learning, digital portfolios, and peer assessments. Through a combination of student questionnaires, instructor interviews, and document analysis of student portfolios and project work, the research investigates the effects of these innovative methods on student engagement, critical thinking, and the development of global competence. The results reveal the positive influence of non-traditional assessments on learner motivation, analytical abilities, and intercultural awareness. Additionally, the study assesses the challenges faced by instructors and institutions in implementing these approaches and provides recommendations for enhancing their effectiveness. The findings suggest that innovative assessment practices play a crucial role in preparing EFL students for the demands of the globalized world, contributing to both their academic success and their ability to engage meaningfully in diverse, international contexts.

Key words: *Critical thinking, EFL, Global competence, Higher education, Innovative Assessment.*

1. Introduction

In recent years, the field of English as a Foreign Language education has been evolving to meet the demands of a more interconnected and rapidly changing world.

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1]Associate Professor, PhD, University Center of Barika, Amdoukal Road, Barika, 05001, Algeria, e-mail address: khadidja.zitouni@cu-barika.dz, ORCID ID: 0000-0002-3773-5110

Traditional assessment methods, such as standardized tests and written exams, are often insufficient in capturing learners' higher-order thinking skills, creativity, and ability to navigate diverse cultural contexts. In response to these limitations, innovative assessment practices, including project-based learning, digital portfolios, self- and peer-assessment, and reflective journals, have emerged as promising alternatives. These approaches aim not only to evaluate language proficiency but also to foster critical thinking, learner autonomy, and global competence. However, the integration of such methods in Algerian higher education, particularly within EFL programs, remains limited and underexplored.

This study aims to investigate the implementation and impact of innovative assessment practices in EFL classrooms across five Algerian universities. Specifically, it explores how these assessments are perceived by both students and instructors, how they contribute to the development of students' critical thinking and global competence, and what challenges or support systems influence their adoption. By examining these dimensions, the research seeks to provide a comprehensive understanding of the effectiveness and practicality of alternative assessment strategies in Algerian higher education.

The study is guided by four key research questions: (1) What are students' perceptions of innovative assessment methods in Algerian EFL classrooms? (2) How do these methods influence learners' critical thinking development and global competence? (3) What are the current practices, challenges, and support needs of EFL instructors regarding innovative assessments? and (4) What evidence of learning outcomes can be observed in student portfolios and project-based work?

Based on a review of the literature and the pedagogical potential of non-traditional assessment, the study hypothesizes that innovative assessment practices have a positive impact on EFL learners' critical thinking and global competence and are generally perceived more favorably than traditional forms of assessment by both students and instructors.

The overarching aim of the study is to evaluate the effectiveness and perceptions of innovative assessment practices in fostering critical thinking and global competence among Algerian EFL learners. To achieve this aim, the study sets out to: (1) assess students' attitudes toward non-traditional assessment methods, (2) explore how such assessments influence students' cognitive and communicative skills, (3) identify instructors' practices, challenges, and support needs in applying innovative assessments, and (4) analyze student work for evidence of higher-order thinking, creativity, and global awareness.

A mixed-methods research design was employed to provide both breadth and depth of understanding. Quantitative data were collected through a structured questionnaire administered to 150 EFL students. Qualitative insights were obtained via semi-structured interviews with 20 instructors selected purposively for their experience with innovative assessments. Additionally, document analysis was conducted on 20 student portfolios and 15 project-based assignments to evaluate tangible outcomes of these practices. Together, these three tools offer a triangulated

perspective on the state and impact of innovative assessment in Algerian university EFL settings.

The subsequent sections of this study are organized to provide a deeper understanding of the topic at hand, a detailed examination of the collected data and their implications, and a comprehensive discussion that connects the research findings to the broader literature on assessment in EFL contexts. Therefore, the impetus of this study is to contribute to a deeper understanding of how innovative assessment can be effectively implemented to enhance EFL teaching and learning in Algerian higher education.

2. Literature Review

Recent decades have witnessed a pedagogical shift from traditional, summative evaluation to more dynamic, formative and innovative assessment practices in foreign language education. This transformation reflects a broader movement toward learner-centered approaches that aim to cultivate not only language proficiency but also essential 21st-century skills such as critical thinking, creativity, and global competence (Boud, Falchikov, 2007). In the context of English as a Foreign Language, innovative assessment methods such as project-based learning, digital portfolios, peer assessment, and reflective journals are increasingly recognized for their role in deepening learning and enhancing student engagement (Andrade, Brookhart, 2016).

Project-based learning (PBL), for example, encourages learners to solve real-world problems and present their findings, promoting both linguistic and cognitive development. Research shows that PBL allows EFL learners to apply language skills in authentic contexts, fostering collaborative learning and enhancing problem-solving abilities (Stoller, 2006). Similarly, digital portfolios support learner autonomy and reflection, as students are given the opportunity to curate and evaluate their own progress over time (Barrett, 2007). These tools not only enhance metacognition but also support differentiated learning, accommodating students with varying proficiency levels and learning styles.

Peer assessment has also garnered attention as a means of encouraging critical reflection and active learning. Topping (2009) argues that when students assess one another's work, they develop evaluative judgment and internalize assessment criteria more effectively. In EFL settings, such collaborative practices promote interaction in the target language and help students engage more deeply with course content (Vo, Nguyen, 2023).

Beyond academic benefits, innovative assessment strategies have been linked to the development of global competence—defined as the capacity to communicate and interact effectively across cultures. According to Barrett (2021), global competence includes the ability to examine global and intercultural issues, appreciate diverse perspectives, and engage in respectful dialogue. Classroom tasks that incorporate intercultural themes or international collaboration can support these outcomes, especially when assessments reward critical reflection on cultural diversity (Deardorff, 2006).

Despite these advantages, implementing innovative assessments presents several challenges. Studies highlight issues such as time constraints, insufficient training, rigid curricula, and lack of institutional support as common barriers in higher education settings (Carless, 2007; Hung, Hwang, Huang, 2012). Instructors may also encounter resistance from students unfamiliar with non-traditional evaluation methods, which underscore the need for clear communication and scaffolding.

In the Algerian context, few empirical studies have examined how innovative assessments impact EFL learners' cognitive and intercultural development. However, recent research reflects growing interest and emerging practices in this domain. For example, Boudibi and Beleulmi (2024) explored Algerian EFL university instructors' understanding of Learning-Oriented Assessment (LOA), revealing that while teachers recognized the value of formative assessment practices such as peer feedback and self-assessment, many faced implementation challenges due to heavy teaching loads and limited training opportunities.

Similarly, Ghounane and Rabahi (2017) highlighted systemic constraints in teaching and testing English in Algerian higher education, noting that summative testing continues to dominate despite policy-level advocacy for more communicative and competency-based evaluation methods.

The study calls for greater alignment between assessment practices and pedagogical goals, as well as improved teacher development programs.

A more practice-oriented perspective is presented in Bouadjaj and Belhadj (2024), who investigated how Task-based Teaching, Learning, and Assessment (TBLA) has emerged as a dynamic approach in language education. This approach emphasizes the integration of real-world tasks to improve English language acquisition in higher education. The study examines the theoretical foundations and practical application of TBLA, underscoring its potential to enhance learner motivation, communication skills, autonomy, and overall language proficiency. It also sheds light on innovative, performance-based assessment strategies aligned with TBLA principles, offering valuable pedagogical insights for university instructors aiming to implement more engaging and effective language teaching practices. Despite the promise of these approaches, the study also notes ongoing challenges related to institutional support and practical implementation.

These findings underscore the uneven uptake of innovative assessment in Algerian universities but also point to a growing awareness of its pedagogical potential. The studies collectively suggest that while there is receptiveness among instructors, broader structural and institutional support is needed to fully realize the benefits of learner-centered assessment.

This literature review underscores the importance of integrating alternative assessment methods into EFL instruction as a means to promote deeper learning, critical thinking, and global readiness. It also highlights the need for context-specific research to better understand how such innovations function in Algerian universities and to identify strategies that can overcome existing implementation barriers.

3. Methodology

This study employed a descriptive mixed-methods approach, integrating both quantitative and qualitative data collection and analysis techniques. The aim was to provide a comprehensive understanding of how innovative assessment practices influence the development of critical thinking and global competence among EFL learners in Algerian higher education. By combining numerical trends with in-depth insights, the methodology allowed for a more holistic examination of classroom practices and their outcomes.

3.1. Participants

The study targeted EFL instructors and undergraduate students from five public universities in Algeria: Barika University Center, Biskra University, Setif 2 University, Constantine 1 University, and Blida 2 University. A purposive sampling strategy was adopted to select participants who had experience with or exposure to innovative assessment methods. The sample included 20 EFL instructors and 150 undergraduate EFL students who had engaged with non-traditional evaluation formats, such as project-based learning, digital portfolios, and peer assessment.

3.2. Data Collection Instruments

To collect data, three complementary tools were employed: a student questionnaire, instructor interviews, and document analysis. The student questionnaire consisted of structured Likert-scale items divided into four key sections. The first section addressed students' perceptions of innovative assessments, gauging attitudes toward methods such as project-based tasks and peer feedback. The second section focused on the development of critical thinking, exploring how such assessments promote analytical skills, argumentation, and reflection in English. The third section examined global competence, investigating how classroom practices encourage intercultural awareness and preparedness for global communication. The final section considered institutional and pedagogical aspects, such as the availability of guidance, course flexibility, feedback mechanisms, and students' receptiveness to non-traditional assessment methods.

The instructors' interview was semi-structured and comprised six open-ended questions designed to capture the perceptions and experiences of the selected 20 EFL instructors. These interviews delved into the types of innovative assessments currently in use, including digital portfolios, peer evaluations, and reflective journals. Instructors also discussed the perceived effects of these practices on students' critical thinking, language development, and engagement. Furthermore, the interviews explored the extent to which such assessments enhance global competence, along with challenges related to institutional support, classroom constraints, and the need for additional resources. This qualitative data provided nuanced insights into how assessment is evolving toward more student-centered, competency-based approaches.

The third tool, document analysis, involved a systematic review of selected student portfolios and project-based assignments. This qualitative method aimed to evaluate the tangible outcomes of innovative assessments within real classroom contexts. A total of 20 portfolios and 15 project tasks were analyzed, drawn from

various EFL courses across the five participating universities. These documents were purposively selected to reflect a variety of proficiency levels, assignment types, and assessment formats. The analysis emphasized indicators such as critical thinking, language proficiency, global awareness, creativity, task structure, and the depth of self-reflection exhibited by students.

3.3. Data Analysis

Quantitative data from the student questionnaire were analyzed using descriptive statistical techniques via SPSS software, enabling the identification of response patterns and trends across the student population. Meanwhile, qualitative data from instructor interviews and document analysis were processed through thematic analysis. This method allowed recurring themes and categories to emerge, offering a deeper understanding of how innovative assessments impact learners and how they are situated within institutional and pedagogical contexts.

3.4. Validity and Reliability

To ensure the reliability of the student questionnaire, a pilot study was conducted with a smaller sample of participants prior to the main data collection. Internal consistency of the questionnaire was assessed using Cronbach's alpha, which yielded a reliability score of 0.87, indicating a high level of consistency among the items. Additionally, methodological triangulation was employed by integrating data from three sources: student questionnaires, instructor interviews, and document analysis. This triangulated approach strengthened the credibility and validity of the findings by allowing for cross-verification across different data types and perspectives, ultimately leading to a more comprehensive and trustworthy interpretation of the study's outcomes.

4. Findings

This section presents the key findings derived from the three data collection tools employed in the study: a structured questionnaire administered to EFL students, semi-structured interviews conducted with EFL instructors, and document analysis of selected student portfolios and project work. These tools were used to triangulate data and provide a comprehensive understanding of the impact of innovative assessment practices on students' critical thinking skills and global competence in Algerian higher education. The quantitative data from the questionnaire offers insights into students' perceptions and experiences, while the qualitative data from interviews and documents deepen the interpretation by exploring instructors' perspectives and actual student outputs.

4.1. Students' Questionnaire

This data gathering tool presents the quantitative results gathered through the student questionnaire, which aimed to explore learners' perceptions of innovative assessment practices and their influence on engagement, critical thinking, and global competence. A total of 150 EFL students from five Algerian universities responded to the questionnaire. The data is organized into four thematic categories: perceptions of innovative assessment, development of critical thinking, global competence, and

institutional/pedagogical aspects. Descriptive statistics, including frequencies and percentages, are used to highlight key trends and patterns in student responses.

Section A: Perceptions of Innovative Assessment

This section explores students' general attitudes toward innovative assessment methods, such as project-based learning, digital portfolios, and peer assessment. The items aim to assess how engaging, effective, and enjoyable students find these non-traditional approaches compared to conventional exams. It also evaluates the frequency with which such methods are used in their EFL courses.

Table 1. Perceptions of Innovative Assessment

Item	SD		D		N		A		SA	
	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P
1. I find project-based learning more engaging than traditional exams.	5	3%	12	8%	28	19%	65	43%	40	27%
2. Digital portfolios help me monitor my progress in English.	6	4%	14	9%	30	20%	60	40%	40	27%
3. Peer assessment allows me to reflect on my learning process.	4	3%	11	7%	35	23%	63	42%	37	25%
4. Innovative assessments make the learning experience more enjoyable.	3	2%	8	5%	27	18%	68	46%	44	29%
5. My instructors often use non-traditional assessment methods in class.	10	6%	18	12 %	40	27%	52	35%	30	20%

The findings from Section A of the questionnaire indicate that students generally hold positive perceptions toward innovative assessment methods in EFL classrooms. A majority of respondents expressed agreement with the statement that project-based learning is more engaging than traditional exams, with 70% selecting either “Agree” or “Strongly Agree,” while only 11% disagreed. Similarly, 67% of students agreed that digital portfolios help them monitor their progress in English, indicating a strong appreciation for tools that support self-directed learning. Peer assessment was also viewed favorably, with 67% agreeing that it encourages reflection on their learning process. Notably, the highest level of agreement was observed for the statement that innovative assessments make the learning experience more enjoyable, with 75% of students expressing positive sentiments. This suggests that alternative assessment methods not only support skill development but also enhance students’ overall engagement and motivation. However, when asked whether their instructors frequently use non-traditional assessment methods, only 55% agreed or strongly agreed, while 18% disagreed and 27% remained neutral. This indicates that, despite students’ favorable views, there may be inconsistencies in the application of these innovative practices across courses. Overall, the data highlight

a clear student preference for dynamic, learner-centered assessment approaches, while also pointing to a potential gap in their consistent implementation within the classroom setting.

Section B: Critical Thinking Development

The second section investigates the extent to which students believe innovative assessment practices contribute to the development of their critical thinking skills. It includes items that examine learners' ability to analyze information, construct arguments, reflect on their learning, and confidently engage with complex ideas in English as a Foreign Language.

Table 2. Critical Thinking Development

Item	SD		D		N		A		SA	
	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P
1. Innovative assessments help me analyze and evaluate information critically.	4	3%	10	7%	30	20%	68	45%	38	25%
2. I have become better at forming arguments and supporting them with evidence.	3	2%	9	6%	35	23%	64	43%	39	26%
3. Reflective activities (e.g., journals) enhance my thinking about my own learning.	5	3%	11	7%	33	22%	66	44%	35	24%
4. I often have to justify my choices in tasks and assignments.	6	4%	12	8%	38	25%	63	41%	32	21%
5. I am more confident in discussing abstract or complex topics in English.	7	4%	13	9%	36	24%	58	39%	36	24%

The results from the second section indicate that a substantial majority of students perceive innovative assessment practices as beneficial to the development of their critical thinking skills in EFL contexts. For Item 1, 70% of respondents agreed or strongly agreed that such assessments help them analyze and evaluate information critically, while only 10% disagreed. Similarly, 69% of students acknowledged improvement in forming arguments and supporting them with evidence (Item 2), reinforcing the role of innovative assessments in fostering structured reasoning. In Item 3, 68% agreed that reflective activities enhanced their metacognitive awareness, suggesting that tasks like journals are effective in promoting introspective learning. Furthermore, Item 4 reveals that 62% of students often have to justify their choices in tasks and assignments, a key indicator of critical thinking engagement, despite a modest 12% expressing disagreement. Lastly, Item 5 shows that 63% of respondents felt more confident discussing abstract or complex topics in English, highlighting that innovative assessments also support linguistic and cognitive development simultaneously. Overall, the data suggest that students

widely recognize the positive impact of alternative assessments on cultivating higher-order thinking skills essential for academic and professional success.

Section C: Global Competence

This section focuses on how assessment practices in EFL classrooms help students build global awareness and intercultural communication skills. The items assess whether classroom tasks promote understanding of cultural diversity, encourage collaboration with peers from different backgrounds, and prepare students to function in a globalized academic or professional environment.

Table 3. Global Competence

Item	SD		D		N		A		SA	
	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P
1. I find project-based learning more engaging than traditional exams.	5	3%	10	7%	36	24%	63	42%	36	24%
2. Digital portfolios help me monitor my progress in English.	4	3%	12	8%	33	22%	66	44%	35	23%
3. Peer assessment allows me to reflect on my learning process.	6	4%	9	6%	34	23%	65	43%	36	24%
4. Innovative assessments make the learning experience more enjoyable.	3	2%	8	5%	31	21%	70	47%	38	25%
5. My instructors often use non-traditional assessment methods in class.	5	3%	10	7%	32	21%	68	46%	35	23%

The findings from section C demonstrate that innovative assessment practices are perceived by students as contributing significantly to their global awareness and intercultural communication skills. For Item 1, 66% of students agreed or strongly agreed that classroom tasks involve global or intercultural themes, indicating that content with international relevance is being integrated into EFL instruction. Similarly, 67% of respondents affirmed that they had worked on projects requiring consideration of different cultural perspectives (Item 2), suggesting that assessments are fostering intercultural sensitivity and understanding.

In Item 3, 67% of students agreed that innovative assessments prepare them to communicate effectively in a global context, further underlining the alignment between assessment practices and real-world communication demands. Item 4 revealed that 72% of participants developed collaboration skills with diverse peers through group work, emphasizing the value of cooperative learning in building interpersonal competence. Finally, Item 5 showed that 69% of students felt more aware of global issues due to the tasks completed in their EFL classes, indicating that such assignments successfully encourage a broader worldview. Overall, the responses point to the strong potential of innovative assessment to enhance global competence among EFL learners, equipping them with the skills needed for effective interaction in multicultural and international settings.

Section D: **Institutional and Pedagogical Aspects**

The last section evaluates the institutional support and classroom conditions surrounding the implementation of innovative assessments. It examines whether students receive adequate guidance, if course structures allow for such assessments, the timeliness of instructor feedback, and students' openness to more widespread use of alternative evaluation methods in the future.

Table 4. Institutional and Pedagogical Aspects

Item	SD		D		N		A		SA	
	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P
1. I find project-based learning more engaging than traditional exams.	7	5%	15	10%	38	25%	62	41%	28	19%
2. Digital portfolios help me monitor my progress in English.	10	6%	18	12%	40	27%	55	37%	27	18%
3. Peer assessment allows me to reflect on my learning process.	6	4%	13	9%	35	23%	68	45%	28	19%
4. Innovative assessments make the learning experience more enjoyable.	8	5%	14	9%	36	24%	64	43%	28	19%
5. My instructors often use non-traditional assessment methods in class.	3	2%	7	5%	26	17%	68	46%	46	30%

The results from the last section reveal moderate to strong student support for the institutional implementation of innovative assessment practices in EFL courses. Regarding institutional encouragement (Item 1), 60% of students agreed or strongly agreed that their institution supports project-based or non-traditional assessments, although 15% expressed disagreement, suggesting room for broader institutional endorsement. In Item 2, 55% of students reported receiving guidance or training on alternative assessment tasks, while 18% disagreed, indicating a need for improved instructional support and clearer expectations.

Responses to Item 3 show that 64% of participants felt there was sufficient time allocated within their courses for project-based or reflective tasks, though 13% disagreed, pointing to time constraints as a potential barrier. Similarly, 62% of students in Item 4 agreed that instructors provide timely feedback on innovative assignments, which is essential for meaningful learning and progression. Finally, Item 5 revealed high enthusiasm for alternative assessments, with 76% of students expressing a desire to see more of these methods in future EFL courses. This overwhelming support highlights a positive student disposition toward shifting away from traditional testing in favor of more dynamic, learner-centered evaluation strategies.

4.2. Instructors' Interview

The instructors' interview aimed to gather qualitative insights from 20 EFL instructors experienced in innovative assessment practices across Algerian universities. Using a semi-structured format with six open-ended questions, the interview explored the types of non-traditional assessments used, their impact on students' critical thinking and language skills, and changes in student engagement. It also examined how these assessments support global competence, the challenges faced in implementation, and the resources needed to enhance their use in EFL classrooms.

Item 01. What types of innovative assessments do you currently use in your EFL classes?

Most instructors reported using a range of innovative assessment methods including project-based learning, peer assessment, reflective journals, presentations, and digital portfolios. These approaches were selected to move beyond traditional testing and promote active learning. Thematic patterns revealed a strong preference for assessment types that foster student autonomy, creativity, and collaboration. A few instructors also mentioned experimenting with online discussion forums and task-based evaluation.

Item 02. How do these methods affect your students' critical thinking and language development?

Instructors widely agreed that innovative assessments significantly enhance students' critical thinking and language proficiency. They noted improvements in learners' ability to analyze texts, construct arguments, and express complex ideas more confidently. Thematic analysis showed that reflective and project-based tasks, in particular, encouraged deeper engagement with content and improved learners' academic discourse.

Item 03. Have you noticed changes in students' engagement when using non-traditional assessments?

Responses highlighted noticeable increases in student motivation and participation when using non-traditional assessments. Instructors observed that students were more enthusiastic about completing tasks that were meaningful, collaborative, and tied to real-world issues. A recurring theme was that students felt a stronger sense of ownership over their learning, which translated into improved attendance, effort, and communication.

Item 04. In your opinion, how do these practices contribute to global competence?

Many instructors believed innovative assessments played a role in developing students' global awareness and intercultural communication skills. Assignments that incorporated international themes, cultural comparisons, or group collaboration with peers from different backgrounds were cited as particularly effective. A key theme was that these practices made students more open-minded and better prepared for global communication.

Item 05. What institutional or classroom-level challenges have you encountered in implementing innovative assessments?

Instructors identified several challenges, including lack of institutional support, limited training, rigid curricula, and large class sizes. Time constraints and resistance from both colleagues and students also emerged as common barriers. Thematic coding indicated that although instructors were motivated to innovate, systemic and logistical factors often limited the extent to which they could apply such methods consistently.

Item 06. What support or resources would help you integrate these methods more effectively?

Participants expressed a clear need for professional development workshops, institutional encouragement, and flexible curricular policies. Access to digital tools and smaller class sizes were also mentioned as necessary to facilitate implementation. A major theme was the desire for a supportive teaching environment where innovation is recognized and resourced adequately.

4.3. Documents Analysis

The third data collection tool examined 20 student portfolios and 15 project-based assignments from EFL courses across five Algerian universities. This qualitative method aimed to assess the practical outcomes of innovative assessments. The selected documents represented varied proficiency levels and task types, and were analyzed for evidence of critical thinking, language development, global competence, and the quality of structure, creativity, and reflection.

The analysis of student portfolios and project work revealed several recurring patterns that align with the goals of innovative assessment. First, most portfolios demonstrated clear evidence of reflective learning, with students articulating their language learning process, identifying strengths and weaknesses, and setting goals. Reflective journal entries and self-assessment forms were common, showing increasing levels of metacognitive awareness. In terms of critical thinking, project tasks often required students to analyze problems, propose solutions, and support arguments with examples or data. Many projects, particularly research-based and problem-solving tasks, showed structured reasoning and coherent argumentation, suggesting that students were engaging with content at a deeper cognitive level.

Regarding language development, the documents reflected progress in vocabulary range, academic writing skills, and spoken fluency (as evidenced by video-recorded oral presentations attached to some portfolios). Students frequently integrated feedback from peers and instructors, revising their work accordingly, which indicates an ongoing learning process fostered by formative assessment strategies. The element of global competence was also visible in several projects. Students explored topics such as climate change, gender equality, and cultural identity, often incorporating perspectives from multiple cultures. Group projects in particular highlighted intercultural collaboration, as students reflected on working with peers from different backgrounds.

Overall, the document analysis provided tangible evidence of how innovative assessments not only enhanced language proficiency but also promoted independent learning, reflective practice, and global awareness.

5. Discussion

The findings of this study underscore the growing significance of innovative assessment methods in fostering critical thinking and global competence among EFL learners in Algerian higher education. Data from the student questionnaire revealed strong agreement with statements supporting the effectiveness of project-based learning, digital portfolios, and peer assessments. These approaches were perceived as more engaging and conducive to deeper learning than traditional examinations. This reflects the shift toward student-centered learning advocated in contemporary language education literature (e.g., Boud, Falchikov, 2006).

From the instructors' interviews, it became evident that innovative assessments are not only well-received but also actively employed in various forms, such as reflective journals, group presentations, and intercultural projects. Instructors emphasized that such practices enhance students' analytical abilities and encourage them to take ownership of their learning as key components of critical thinking development. Furthermore, several instructors observed improved classroom participation and greater willingness among students to tackle abstract or complex topics, reinforcing the quantitative findings.

The document analysis supported these claims, offering tangible evidence of learning outcomes. Portfolios and project work demonstrated students' abilities to synthesize information, reflect on personal progress, and incorporate intercultural perspectives. These findings align with global competence frameworks (e.g., Barrett (2021), which stress the importance of engaging students in culturally diverse and globally relevant tasks.

Despite these positive outcomes, the study also highlighted several challenges. Institutional barriers such as rigid curricula, lack of time, and insufficient training for instructors were frequently cited in interviews. These limitations often hinder the full integration of innovative assessments into mainstream EFL programs. This echoes previous studies (e.g., Carless, 2015) that point to systemic constraints in assessment reform.

Nonetheless, both students and instructors expressed a clear interest in seeing broader adoption of innovative practices. Students showed openness to non-traditional tasks, and instructors called for more institutional support, such as training workshops and curriculum flexibility. This indicates a readiness for change and a foundation upon which policy reforms and professional development initiatives could be built.

In sum, the convergence of data from all three sources suggests that innovative assessment practices hold strong potential for enhancing not only linguistic outcomes but also essential soft skills such as critical thinking, collaboration, and global awareness. However, their successful implementation requires structural support and pedagogical innovation at both institutional and classroom levels.

6. Recommendations

Based on the research fndings and discussion, this study fervently recomment the following:

1. Ongoing training and workshops are essential to help instructors effectively design and implement non-traditional assessments. This includes familiarization with tools that support critical thinking and global competence.
2. Institutions need to invest in digital tools and classroom resources that facilitate innovative assessments, including platforms for portfolio development, collaboration tools, and intercultural learning materials.
3. Students should be introduced to the purpose and expectations of innovative assessments early in their academic journey. This could be achieved through orientation sessions or scaffolded assignments.
4. EFL departments across universities should establish networks to share successful assessment strategies, sample tasks, and evaluation rubrics to ensure consistency and quality.

7. Conclusion

This study examined the impact of innovative assessment practices on the development of critical thinking and global competence among EFL learners in Algerian higher education. Using a descriptive mixed-methods approach that included student questionnaires, instructor interviews, and document analysis, the research provided comprehensive insights into how alternative assessments, such as project-based tasks, digital portfolios, peer assessments, and reflective activities, can enhance language learning outcomes and promote essential 21st-century skills. Findings revealed that these practices significantly contribute to students' ability to analyze, reflect, and engage meaningfully with complex global issues while fostering greater engagement and collaboration in the classroom. Despite the positive outcomes, the study also highlighted institutional and pedagogical challenges, including limited training, time constraints, and a lack of systemic support. Overall, the research emphasizes the importance of integrating learner-centered, formative assessment strategies into EFL instruction to better prepare students for academic and professional success in a globalized world. Future efforts should focus on capacity-building for instructors and the creation of enabling environments that support sustainable assessment innovation.

REFERENCES

1. Andrade, H., Brookhart, S.M.A. (2016) The role of classroom assessment in supporting self-regulated learning. In D. Laveault, L. Allal (eds.). *Assessment for learning: meeting the challenge of implementation*. Springer, pp 293–309.
2. Barrett, H.C. (2005). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. In C. Crawford *et al.* (Eds.), *Proceedings of Digital Storytelling Research Design Developed for the Kean University Digital Storytelling Conference 2005* (pp. 647–654).

3. Barrett, M. (2021). Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: *The OECD PISA Global Competence framework, assessments and findings.* Presented at the NILS (Network for the Internationalisation of Teacher Education in Sweden) Conference 2021, University West, Sweden www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm
4. Bouadjaj, S.M.F., Belhadj, A. (2024). Task-based Teaching, Learning & Assessment: Promoting Real-world Tasks. *At-talimia Journal, 14*(1), 849-861
5. Boud, D., Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 31*(4), 399–413. https://doi.org/10.1080/02602930600679050
6. Boud, D., Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge.
7. Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International, 44*(1), 57–66. https://doi.org/10.1080/14703290601081332
8. Boudibi, N.H., & Beleulmi, S. (2024). Exploring Algerian EFL University Instructors' Understanding and Practices of Learning-Oriented Assessment. *ATRAS Journal, 05* (02), 205-219.
9. Carless, D. (2015). *Excellence in university assessment: Learning from award-winning practice*. Routledge.
10. Deardorff, D.K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education, 10*(3), 241–266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002
11. Ghounane, N., Rabahi. (2017). Constraints Facing the Implementation of Competency Based Approach in Teaching English in Algerian Context. *Development of social sciences*, *10*(2), 28-37
12. Hung, C.M., Hwang, G.J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology & Society, 15*(4), 368–379.
13. Stoller, F. (2006). Establishing a Theoretical Foundation for Project-Based Learning in Second and Foreign Language Contexts. In G.H. Beckett, & P.C. Miller, Eds., *Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future* (pp. 19-40). Greenwich, CT: Information Age.
14. Topping, K.J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice, 48*(1), 20–27. https://doi.org/10.1080/00405840802577569
15. Vo, T., & Nguyen, N. (2023). Students' perceptions towards the application of peer assessment in a virtual English writing class. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 20*(2). https://doi.org/10.53761/1.20.02.05

THE CONCEPT OF *WELL-BEING IN SCHOOL* REFLECTED IN EUROPEAN AND INTERNATIONAL DOCUMENTS*

Florentina MOGONEA[1]

Abstract

Maintaining well-being in school is a current priority, because a stimulating, open learning environment is an important condition for the efficiency of a certain activity.

The present study aims to carry out a critical analysis of the concept of well-being in school, as it is reflected in European and international documents, which show interest in this aspect.

What are the conditions, the factors that influence well-being, what are the pillars it is built on, what methods prove to be more effective in ensuring the well-being of students, teachers and all those involved in school activity are the essential questions that formed the basis of this investigation, based on the study and critical analysis of certain documents and reports drawn up by important European and international bodies (OECD, European Commission, UNICEF, World Health Organization).

All these pursued aspects are intended to ensure a more complex and realistic perspective on the concept, allowing a better delimitation of the notional sphere. The conclusions drawn may be useful to all those responsible for ensuring the well-being of the important school "actors".

Key words: *Well-being in School, Mental health, Subjective well-being, Framework of well-being, School socio-emotional environment.*

1. Introduction. The concept of well-being

The concept of well-being has undergone numerous attempts and perspectives of being defined, especially in recent years, when intensified concerns for this aspect could be observed in all areas of social life, including in the educational field.

In Table 1, we have made a selection of how the concept of well-being is defined in significant European and worldwide documents.

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1]Associate Professor PhD, University of Craiova, Romania, e-mail address: florentina.mogonea@edu.ucv.ro, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002- 9141-588X

Table 1. The concept of well-being, reflected in European and international documents

Organisations	Definition
World Health Organization (WHO) (1948)	"a state of complete physical, mental, and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity" (WHO, 1948, apud Runions, Pearce, & Cross, 2021, p. 3).
World Health Organization (WHO) (2001)	"Mental health is not just the absence of mental disorder. It is defined as a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community" (apud Taylor *et al.*, 2022, p. 15)
UNICEF (Innocenti Report Card 16) (2020)	Feeling positive and being in good mental health are key aspects of quality of life. (p. 3)
UNICEF (2021)	Subjective well-being' is the reported experience of positive emotions (such as optimism), negative emotions (such as sadness), satisfaction related to specific domains (such as work or relationships) and overall judgements of life satisfaction.
The National Children's Bureau (NCB) (2015)	pupil well-being including happiness, a sense of purpose, connectedness and meaning (apud Adi *et al.*, 2007)
The Australian Student Wellbeing Framework	active leadership, authentic student involvement, cultivation of a supportive setting for positive behaviour, partnerships with families and the broader community, and a school community that is inclusive and respectful.
The Association of Independent Schools of New South Wales (AISNSW) (2021)	Student wellbeing includes a focus on developing coping strategies, help-seeking skills, student self-efficacy and supporting others. In addition, social and emotional learning capabilities are central to maintaining wellbeing and for lifelong success".
OECD (2020)	Studies of OECD differentiate between current well-being, which addresses living conditions here and now, as well as inequalities in their distribution; and resources for future well-being, which considers the stocks, flows, risk and resilience factors that shape well-being over time and for future generations (apud OECD, 2021, p. 14).

The World Health Organization associates mental health with "well-being" (2018). In the same way, Cefai, Simões, and Caravita (2021, p. 21), citing the authors of several studies, appreciate that the term well-being is frequently used interchangeably with positive mental health, but while various studies define mental health as a

component of general well-being (e.g. Lehtinen *et al*., 2005), other studies conceptualize well-being as a component of mental health (e.g. Hanlon and Carlisle, 2013).

UNICEF reports differentiate the importance of emotions in ensuring subjective well-being. Subjective well-being is a relatively newer concept, defined by Diener *et al*., (2015, p. 234) as "people's evaluations of their lives—the degree to which their thoughtful appraisals and affective reactions indicate that their lives are desirable and proceeding well".

Also, the definition proposed by Taylor *et al.* (2022) focuses on three key areas of subjective well-being: life satisfaction, affect, eudaimonia:

- Life evaluation – this element captures young people's satisfaction with their lives, their perception, and experience.
- Affect – (as described above) the feelings, emotions, and states of a young person at a particular timepoint, including both positive affect (e.g., joy, happiness, pride) and negative affect (e.g., sadness, depression, anxiety).
- Eudaimonia – whether young people feel their life is worthwhile or has purpose and meaning (this can include autonomy, capabilities, competencies, and other areas of psychological functioning).

Wellbeing can thus be considered a broad and multidimensional concept, which encompasses objective and subjective elements, relating to the way an individual's life is, in general, including, for example, his psychological mechanisms, emotional health, life goals, life satisfaction (Taylor *et al.*, 2022, p. 13).

Frăsineanu and Ilie (2023, p. 36) define emotional well-being as "a part of the general state of wellbeing, because a person can refer to many plans of his state of well-being: physical, financial, material, professional, marital, etc. and at several stages of his life".

All these definitions take into account aspects that should ensure life satisfaction.

2. Determinants of well-being in school. Analysis of European and international documents

If we refer to well-being in school, Taylor *et al.* (2002, p. VIII), propose a series of factors, grouped into several categories: health, people, environment, skills (figure 1).

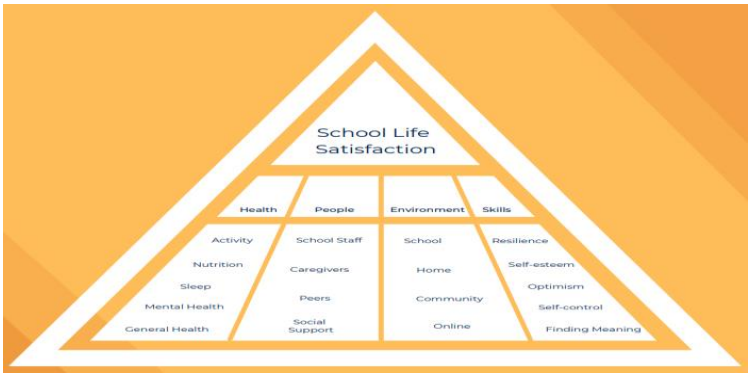


Figure 1. Determinants of school well-being (Taylor *et al.*, 2022, p. VIII

Also, in a 2023 report, WHO proposes 8 standards for promoting mental health in school (figure 2).

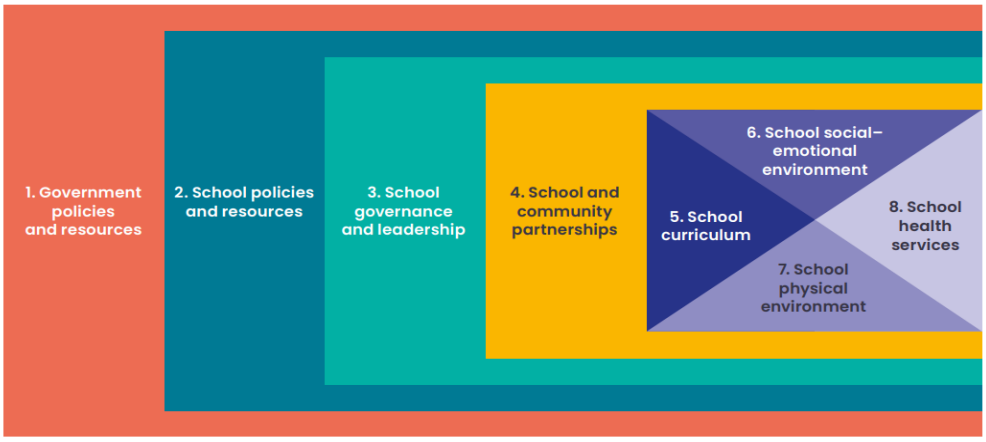


Figure 2. The eight global standards for health-promoting schools and systems (WHO, 2023, p. 3)

M. Ștefan (2024, p. 237), citing Style (2015), distinguishes between general wellbeing and "subjective" wellbeing, the latter comprising two dimensions:

- Emotional - which refers to feelings of happiness, and to positive (for example joy) and negative (for example sadness) affective states;
- Cognitive - which refers to the satisfaction derived from living life and its various domains (eg work, family, entertainment).

Table 2 summarizes several perspectives of approaching the dimensions of well-being.

Table 2. Dimensions of well-being in European and international documents

OECD (2020a)	Current well-being comprises of 11 dimensions. These relate to material conditions that shape people's economic options (Income and Wealth, Housing, Work and Job Quality) and quality-of-life factors that encompass how well people are (and how well they feel they are), what they know and can do, and how healthy and safe their places of living are (Health, Knowledge and Skills, Environmental Quality, Subjective Well-being, Safety). Quality of life also encompasses how connected and engaged people are, and how and with whom they spend their time (Work-Life Balance, Social Connections, Civic Engagement) (apud OECD, 2021, p. 14).
OECD (2020b)	Key areas of early learning and child well-being: Emergent literacy; Self-regulation; Emergent numeracy; Social-emotional skills (OECD, 2020, p. 22)

UNICEF (2007; 2013)	The six dimensions of child well-being used in the report are: material well-being, health and safety, educational well-being, family and peer relationships, behaviours and risks, and subjective well-being of young people (UNICEF, 2007)
UNICEF (2020)	19 dimensions, organized into 7 categories: Outcomes (Mental well-being Physical health, Skills), Activities (Play, Digital), Relationships (Family, Peers, School), Networks (Parent–community, Parent-work, Parent-school), Resources (Household resources, Neighbourhood resources), Policies (Family policy, Education, Health), Context (Economy, Society, Environment).
The Australian Student Wellbeing Framework	active leadership, authentic student involvement, cultivation of a supportive setting for positive behaviour, partnerships with families and the broader community, and a school community that is inclusive and respectful.

The complexity of the structure of well-being is reflected primarily in the holistic approach to this concept, with responsibility being shared between school decision-makers, the family, the entire community, and, of course, the direct beneficiaries of education – the students.

3. Strategies to promote well-being in schools

CDC (2023) proposes several strategies for promoting mental health in schools:

- Increase Students' Mental Health Literacy;
- Promote Mindfulness;
- Promote Social, Emotional, and Behavioral Learning;
- Enhance Connectedness Among Students, Staff, and Families;
- Provide Psychosocial Skills Training and Cognitive Behavioral Interventions;
- Support Staff Well-Being.

In a recent guide from the European Commission (2024), 11 recommendations for ensuring well-being in school are mentioned:

1) Positive school climate, active participation and empowerment of learners
2) Integration of social and emotional education into the curriculum
3) Foster collaborative partnerships
4) Fully integrate wellbeing principles into Initial Teacher Education
5) Strenghten the capacity of school leaders to address wellbeing at school
6) Safe schools to prevent and address any form of violence
7) Promote wellbeing in the digital age
8) Uphold fundamental rights by safeguarding core enablers of wellbeing
9) Provide continuous professional development and support to educators
10) Prioritise equity, inclusion and diversity
11) Guarantee access to support services for learners with mental health needs.

The authors of a report on school well-being propose a complex program that engages the entire community, as can be seen in Figure 3.

Figure 3. The Whole School (NCB, 2015, p. 4)

The global COVID-19 pandemic has heightened these concerns about well-being, accelerating the need to provide solutions for maintaining mental health in schools. In a 2021 report, by the US Department of Education, the authors analyze the main challenges of the period and make a list of recommendations (table 3).

Table 3. Challenges and solutions for ensuring well-being (US Department of Education, 2021, p. 35)

Challenges	Recommendations
1. Rising Mental Health Needs and Disparities Among Children and Student Groups	1.Prioritize Wellness for Each and Every Child, Student, Educator, and Provider.
2. Perceived Stigma is a Barrier to Access	2. Enhance Mental Health Literacy and Reduce Stigma and Other Barriers to Access.
3. Ineffective Implementation of Practices	3. Implement a Continuum of Evidence-Based Prevention Practices.

4. Fragmented Delivery Systems	4. Establish an Integrated Framework of Educational, Social, Emotional, and Behavioral-Health Support for All.
5. Policy and Funding Gaps	5. Leverage Policy and Funding.
6. Gaps in Professional Development and Support	6. Enhance Workforce Capacity.
7. Lack of Access to Usable Data to Guide Implementation Decisions	7. Use Data for Decision Making to Promote Equitable Implementation and Outcomes.

UNICEF (2022) proposes 5 pillars for promoting well-being in school:

1. Create an enabling learning environment for positive mental health and well-being.
2. Guarantee access to early intervention and mental health services and support.
3. Promote teacher well-being.
4. Enhance MHPSS (mental health and psychosocial support) capacity in the education workforce.
5. Ensure meaningful collaboration between the school, family, and community to build a safe and nurturing learning environment.

M. Ștefan (2024, p. 239) presents the PERMA model, named after the 5 pillars that well-being is built on: Commitment, Perseverance, Optimism, Connection, and Happiness.

Frăsineanu, Ilie (2023, pp. 39-40) analyze the relationship between emotional well-being and educational activities carried out in the online environment, identifying, in addition to advantages, several significant disadvantages:

- the increase in the workload for teachers and students;
- the psychological discomfort involved in the uncertainty of searching for learning materials in the accessed sources;
- the increase in time allocated for information activity;
- demotivation in learning;
- the tendency to plagiarize/copy;
- poor social relations;
- loneliness;
- sometimes cyberbullying;
- fatigue;
- damage to health;
- loss of self-confidence;
- sedentarism, etc.

The authors of a Report carried out under the auspices of the European Union (Cefai, Simões, and Caravita, 2021, p. 46) propose a holistic approach to ensuring well-being in school, which takes into account multiple factors, involving directions and actions at the level of all components and levels that the educational activity promoted by the school entails (figure 4).

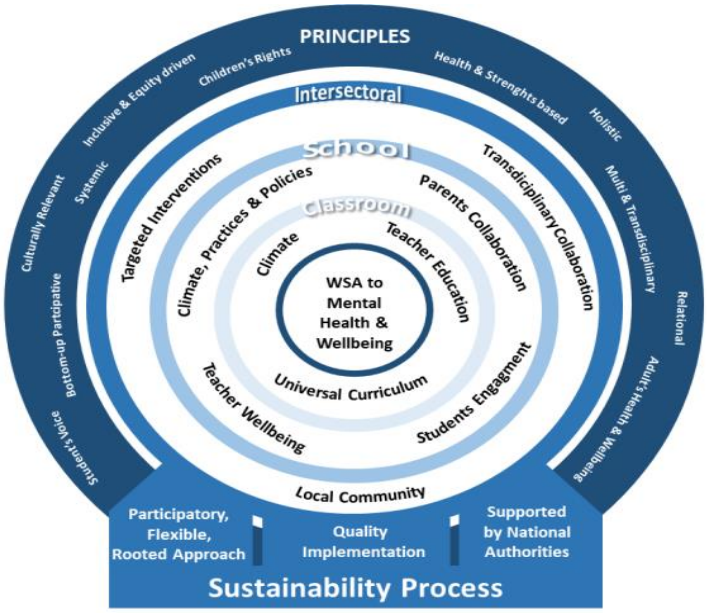


Figure 4. An integrated framework for the promotion of mental health and well-being in school (Cefai, Simões, and Caravita, 2021, p. 46)

The general framework presented in Figure 4 integrates the entire process of ensuring mental health and well-being in a broader context, founded on the principles of respecting the rights of children and all learners, diversity and inclusion.

4. Conclusions

Well-being is a multidimensional and multifactorial concept, whose complexity can pose difficulties for those responsible for ensuring it. If we consider the educational and school environment, ensuring well-being requires a global, unitary approach to all the factors involved. A positive educational and learning environment, based on stimulation, good emotions, mutual support, collaboration, assertive communication is a condition for effective learning and good school results.

Beyond the proposals presented in various reference documents and reports, the best way to ensure well-being in school can only be identified by those directly involved or responsible.

Creating a community where everyone offers their support does not necessarily guarantee success, but it is an important condition for it.

REFERENCES

1. Cefai, C., Simões, C. and Caravita, S. (2021). *'A systemic, whole-school approach to mental health and wellbeing in schools in the EU' NESET report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/50546

2. Frăsineanu, E.S., Ilie, V. (2023). The Emotional Well-Being of Learners as a Determinant of the Training Activity. *Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series, 45*(2) Supplement, 35-45. 10.52846/AUCPP.2023.2suppl.03
3. Runions, K.C., Pearce, N., & Cross, D. (2021). *How Can Schools Support Whole-school Wellbeing? A Review of the Research.* Report prepared for the Association of Independent Schools of New South Wales. Retrieved at: https://www.aisnsw.edu.au/Resources/WAL%204%20%5BOpen%20Access%5D/AISNSW%20Wellbeing%20Literature%20Review.pdf
4. Ștefan, M.A. (2024). Wellbeing-an Important dimenion of Teaching-Learning. *Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series, 46*(1), 236-249. DOI: 10.52846/AUCPP.2024.1.19
5. Taylor, L.J., De Neve, J.E., DeBorst, L., Khanna, D. (2022). *Wellbeing in Education in Childhood and Adolescence* (Report No 1). International Baccalaureate Organisation. Retrieved at: https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/research/pdfs/wellbeing-in-schools-in-childhood-and-adolescence-final-report.pdf
6. ***Division of Adolescent and School Health (DASH) National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion (NCCDPHP) Centers for Disease Control and Prevention (CDC) (2023). *Promoting Mental Health and Well-Being in Schools: An Action Guide for School and District Leaders.* Retrieved at: https://www.heardalliance.org/wp-content/uploads/CDC_Promoting-Mental-Health-and-Wellbeing-in-Schools.pdf
7. ***European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2024). *Wellbeing and mental health at school – Guidelines for school leaders, teachers and educators*, Publications Office of the European Union. Retrieved at: https://data.europa.eu/doi/10.2766/760136
8. ***World Health Organization. (2023). *How School Systems Can Improve Health and Well-being.* Retrieved at: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/367426/9789240064751-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y
9. ***U.S. Department of Education. (2021). *Supporting Child and Student Social, Emotional, Behavioral, and Mental Health Needs.* Retrieved at: https://www.ed.gov/sites/ed/files/documents/students/supporting-child-student-social-emotional-behavioral-mental-health.pdf
10. ***UNICEF Education Section, Programme Division. (2022). *Five essential pillars for promoting and protecting mental health and psychosocial well-being in schools and learning environments.* A BRIEFING NOTE FOR NATIONAL GOVERNMENTS. Retrieved at: https://www.unicef.org/media/126821/file/Promoting%20and%20protecting%20mental%20health%20in%20schools%20and%20learning%20environments.pdf
11. ***The National Children's Bureau (NCB). (2015). *What works in promoting social and emotional well-being and responding to mental health problems in schools? Advice for Schools and Framework Document*. Retrieved at:

https://www.ncb.org.uk/sites/default/files/uploads/files/ncb_framework_for_promoting_well-being_and_responding_to_mental_health_in_schools_0.pdf

12. ***_The Australian Student Wellbeing Framework._ Retrieved at: https://studentwellbeinghub.edu.au/educators/framework/
13. ***UNICEF Innocenti (2020). '_Worlds of Influence: Understanding what shapes child well-being in rich countries', Innocenti Report Card 16_, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence. Retrieved at: https://www.unicef.org/innocenti/media/1816/file/UNICEF-Report-Card-16-Worlds-of-Influence-EN.pdf
14. ***UNICEF. (2021). *Understanding child subjective well-being: A call for more data, research and policymaking targeting children*. Retrieved at: https://www.unicef.org/innocenti/media/841/file/UNICEF-Global-Insight-Understanding-Child-Subjective-Wellbeing-2021.pdf
15. ***OECD. (2021). *Measuring What Matters for Child Well-being and Policies.* Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e82fded1-en
16. ***OECD. (2020). *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/3990407f-en
17. ***UNICEF. (2007). *Child poverty in perspective: an overview of child poverty in rich countries, Innocenti Report Card 7*. UNICEF Innocenti Research Centre, Florence, Italy. https://cwrp.ca/sites/defaul--t/files/publications/Unicef52E.pdf
18. ***UNICEF Office of Research. (2013). *Child Well-being in Rich Countries: A comparative overview. Innocenti Report Card 11*, UNICEF Office of Research, Florence. https://www.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2013/0-4/Report-card-briefing2b.pdf

Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXIV, 2025, no 47, Issue 1

INTÉGRATION DE TABLETTES NUMÉRIQUES EN CLASSE : ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DE PRÉPARATIONS DE LEÇON SOUS L'ANGLE DE L'ORCHESTRATION INSTRUMENTALE*

Baris CADIR[1]

Résumé

Intégrer des tablettes numériques en classe transforme véritablement la pratique professionnelle. Nous avons cherché à comprendre comment des enseignants abordaient l'orchestration instrumentale (Trouche, 2002) de ces artefacts lorsqu'ils préparent leur leçon. Nous mettons en évidence plusieurs éléments de tension lorsque les enseignants conjuguent la situation d'enseignement-apprentissage avec les composantes de leur environnement.

Mots-clés : *Intégration des TIC, Tablettes numériques (iPads), Orchestration instrumentale, Analyse de l'activité, Préparation de leçon, Gestion didactique, Pratique enseignante.*

INTEGRATION OF DIGITAL TABLETS IN THE CLASSROOM: ANALYSIS OF LESSON PREPARATION ACTIVITY FROM THE PERSPECTIVE OF INSTRUMENTAL ORCHESTRATION

Abstract

Integrating digital tablets in the classroom truly transforms professional practice. We sought to understand how teachers approach the instrumental orchestration (Trouche, 2002) of these artifacts when preparing their lessons. We highlight several points of tension that arise when teachers combine the teaching-learning situation with the components of their environment.

Key words: *Use of ICT, iPads, Instrumental orchestration, Activity analysis, Lesson plan, Didactic management, Teaching practice.*

1. Introduction

Selon l'OCDE (2015), les technologies de l'information et de la communication (TIC) représentent l'avenir de l'éducation. Malgré des politiques

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1]Lecturer, The University of Teacher Education, State of Vaud, Lausanne (HEP Vaud), Switzerland, e-mail address: baris.cadir@hepl.ch, ORCID ID: https://orcid.org/0009-0008-8082-999X

incitant fortement à leur intégration en classe (Assude *et al.,* 2010) et la diffusion massive d'outils numériques comme les tablettes (Fiévez et Karsenti, 2018), leur usage par les enseignants reste marginal (OCDE, 2015).

Ce constat a aussi été fait par l'auteur, enseignant et référent informatique. Malgré l'introduction de 25 iPads dans son établissement, seuls les enseignants déjà familiers avec les TIC se les sont appropriés, contredisant ses attentes (Cadir, 2020).

Cette situation a motivé une recherche centrée sur l'usage effectif des tablettes, adoptant une approche anthropocentrée fondée sur le modèle instrumental de Rabardel (1995), en contraste avec les approches technocentrées habituelles (Karsenti & Fiévez, 2013).

La seconde originalité de ce travail réside dans l'analyse de la phase préactive de l'enseignement (Deaudelin *et al.,* 2005), à savoir la planification des leçons intégrant les tablettes. À l'image de Friedrich (2001), nous considérons cette phase préparatoire comme clé pour comprendre l'action enseignante. Or, peu d'études explorent ce « temps caché » du travail enseignant (Charpentier & Niclot, 2013), ce qui constitue précisément l'objet de notre recherche.

2. Problématique

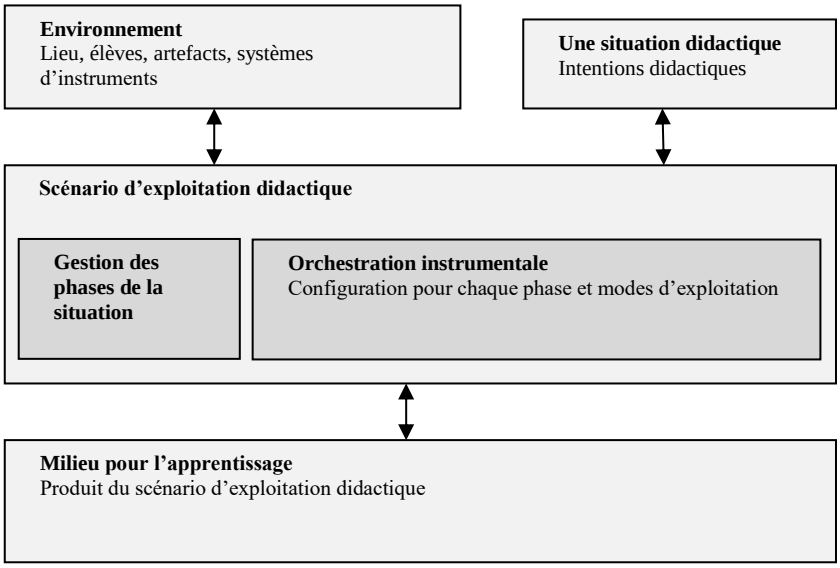
L'introduction des technologies numériques, telles que les tablettes, dans les environnements scolaires constitue une transformation profonde des conditions d'enseignement. Loin d'être une simple innovation technique, cette intégration modifie les dynamiques logistiques, institutionnelles, pédagogiques et didactiques au sein de la classe (Villemonteix *et al.*, 2015 ; Villemonteix & Nogry, 2016). L'enseignant se trouve confronté à une série de contraintes, allant de la gestion matérielle au respect des temporalités scolaires, en passant par les défis liés à la concentration des élèves (Karsenti & Fiévez, 2013).

Ces bouleversements obligent l'enseignant à repenser ses pratiques, dans un processus de transformation qui n'est ni immédiat ni linéaire (Lagrange, 2013). En effet, les environnements d'apprentissage informatisés imposent une réorganisation du travail enseignant (Dillenbourg, 2013), ce qui nécessite de nouvelles compétences : maîtrise des outils numériques, conception de situations d'apprentissage adaptées, suivi de l'activité des élèves, et anticipation des aléas techniques (Trouche, 2005 ; Haspekian, 2005).

Ce travail de conception se concrétise notamment lors de la préparation des leçons, où l'enseignant élabore ce que Chevallard (cité par Trouche, 2007) nomme un « scénario d'exploitation didactique ». Ce scénario intègre l'orchestration instrumentale (Trouche, 2002), c'est-à-dire un ensemble de configurations et de modes d'exploitation des artefacts numériques visant à guider et structurer l'activité instrumentée des élèves. Deux dimensions sont alors fondamentales : la configuration didactique, qui concerne l'organisation des outils selon les intentions pédagogiques, et le mode d'exploitation, qui renvoie à la manière dont l'enseignant mobilise ces outils au service de l'apprentissage (Trouche, 2009). Ainsi, l'enseignant devient un véritable metteur en scène de l'environnement numérique de sa classe,

dans une articulation complexe entre objectifs didactiques, dispositifs techniques et pratiques pédagogiques.

Tableau 1. Une orchestration instrumentale, composante d'un scénario d'exploitation didactique (adapté de Trouche, 2007, p. 31)



L'**orchestration instrumentale** constitue un élément central du scénario d'exploitation didactique, en se concentrant spécifiquement sur la gestion pédagogique des instruments technologiques présents dans l'environnement de la classe. Elle ne mobilise pas nécessairement l'ensemble des artefacts disponibles, mais peut également intégrer des outils supplémentaires, tels que la projection de l'écran d'une tablette via un vidéoprojecteur. En tant que concept, l'orchestration instrumentale offre un cadre d'analyse des pratiques enseignantes en contexte instrumenté, sans pour autant prescrire de modèles normatifs (Drijvers & Trouche, 2008).

Des travaux empiriques en didactique des mathématiques ont permis d'identifier plusieurs **types d'orchestrations** fondés sur l'usage effectif des outils numériques en classe (Trouche, 2002 ; Drijvers, 2011 ; Drijvers *et al.*, 2013), parmi lesquels :

- **Technical-demo** : démonstration technique de procédures à l'aide de l'artefact ;
- **Explain-the-screen** : explication de contenus disciplinaires via l'écran projeté ;
- **Link-screen-board** : articulation entre environnement numérique et supports traditionnels (papier, tableau) ;
- **Discuss-the-screen** : utilisation de l'écran comme support à la discussion collective sur des contenus ;
- **Spot-and-show** : mise en valeur d'extraits de productions d'élèves identifiés

comme significatifs ;

- **Élève Sherpa** : un élève manipule l'outil sous les yeux de la classe pour favoriser l'appropriation collective ;
- **Work-and-walk-by** : autonomie des élèves sur l'outil, l'enseignant assurant un suivi en circulant dans la classe.

Le choix d'une configuration didactique et de son mode d'exploitation induit une attribution fonctionnelle spécifique à l'artefact utilisé – ici, la tablette numérique – qui devient un **instrument médiateur** entre l'élève (le sujet) et un savoir ou une activité (l'objet) (Rabardel, 1995). Cette médiation instrumentale peut être envisagée sous différentes formes (Charlier, Deschryver & Peraya, 2006 ; Rabardel & Samurçay, 2001) :

- **Sémio-cognitive (ou épistémique)** : orientée vers la construction de connaissances ;
- **Sensorimotrice** : liée aux gestes et interactions physiques avec l'outil ;
- **Praxéologique (ou pragmatique)** : centrée sur l'action ;
- **Relationnelle** : portant sur les interactions entre les individus ;
- **Réflexive** : concernant le sujet lui-même et ses processus métacognitifs.

Ces médiations sont interdépendantes et souvent imbriquées, rendant leur identification isolée complexe (Peraya, 2006). Par exemple, dans l'orchestration « Discuss-the-screen », l'enseignant mobilise simultanément une médiation sémio-cognitive pour approfondir le contenu et une médiation relationnelle pour susciter une interaction collective.

2.1. Questions de recherche

Initialement développé dans le champ de la didactique des mathématiques, notamment autour de l'usage des calculatrices (Trouche, 2002), le concept d'orchestration instrumentale repose sur des principes suffisamment généraux pour être transposés à d'autres dispositifs technologiques. Des travaux, comme ceux de Gillet, Veyrac et Fraysse (2013) portant sur l'orchestration d'instruments agricoles, confirment cette transférabilité du cadre théorique à d'autres contextes instrumentés.

Dans cette perspective, l'orchestration instrumentale apparaît comme un cadre pertinent pour l'analyse de l'usage des tablettes numériques en milieu scolaire, en particulier parce qu'elle met l'accent sur les pratiques effectives des enseignants et sur les différentes phases de leur activité, notamment la conception de situations d'enseignement-apprentissage adaptées aux outils numériques.

Cependant, bien que ce cadre offre des leviers intéressants pour l'étude de l'intégration des tablettes en classe, la littérature scientifique révèle un manque notable de recherches appliquant spécifiquement cette théorie à cet artefact particulier. Ce déficit de connaissances sur l'orchestration pédagogique des tablettes numériques fonde la pertinence et la nécessité de la présente recherche.

Deux questions de recherche guident ainsi l'investigation :

- QR1 : Comment les enseignants élaborent-ils l'orchestration des tablettes numériques en classe ?
- QR2 : Quels sont les types d'orchestration induits par les tablettes numériques, et quelles formes de médiation leur sont associées ?

Les objectifs de la recherche consistent, d'une part, à documenter les pratiques enseignantes liées à la conception de scénarios d'exploitation didactique intégrant les tablettes, et d'autre part, à identifier les types d'orchestrations mobilisés ainsi que les formes de médiation qui en résultent. Il s'agit in fine d'offrir une vision systémique de l'orchestration instrumentale de ces dispositifs à travers l'analyse conjointe des configurations didactiques, des modes d'exploitation, et de leur articulation dans les pratiques effectives de classe.

3. Méthodologie

Afin de répondre aux questions de recherche, une approche qualitative a été retenue, centrée sur l'étude de l'activité enseignante. Ce choix méthodologique vise à appréhender la complexité des pratiques d'orchestration instrumentale en intégrant le point de vue des enseignants eux-mêmes, considérés comme acteurs réflexifs de leur activité.

3.1. Corpus

L'échantillon a été constitué de manière raisonnée, selon des critères de pertinence par rapport à l'objet d'étude. Trois enseignants d'un établissement secondaire vaudois ont été sélectionnés pour leur usage régulier des tablettes numériques en classe, bien qu'ils n'aient bénéficié d'aucune formation spécifique à l'intégration des TIC.

3.2. Techniques de collecte de données : instruction au sosie et entretien semi-directif

La difficulté d'accéder à l'activité d'orchestration, en tant qu'elle relève d'une activité mentale de conception et de prise de décisions, justifie le recours à des techniques de verbalisation. Deux formes complémentaires d'entretien ont été mobilisées.

La première repose sur une adaptation de la méthode de l'instruction au sosie (Clot, 2001), visant à reconstruire l'activité réelle de l'enseignant à travers une situation de substitution fictive : le chercheur, jouant le rôle d'un « sosie », demande à l'enseignant de lui transmettre les instructions nécessaires pour mener à bien une leçon utilisant les tablettes, de manière à passer inaperçu. Ce dispositif favorise une mise en mots de l'action à travers un jeu de questions naïves, centrées sur le *quoi* et le *comment* plutôt que le *pourquoi*, permettant un accès indirect, mais riche à la dynamique de l'activité (Saujat, 2005).

La seconde forme, l'entretien semi-directif (Savoie-Zajc, 2009), permet d'approfondir certains aspects spécifiques de l'orchestration instrumentale à partir d'une grille de questions ouvertes, tout en laissant place à l'expression singulière de chaque participant.

3.3. Analyse des données

L'analyse des entretiens a été conduite selon la méthode d'analyse de contenu de L'Écuyer (1990), permettant une structuration rigoureuse des données qualitatives. Après une lecture intégrale du corpus, des unités d'analyse pertinentes ont été sélectionnées, puis intégrées dans une grille d'analyse mixte (Van der Maren, 2004), combinant des catégories prédéfinies et leur enrichissement inductif par lectures itératives.

4. Résultats

Nous avons choisi de présenter les résultats sous forme de tableau de manière à faciliter la lecture et la comparaison des propos entre les enseignants. Les éléments significatifs ont été mis en évidence.

Tableau 2. ·La situation d'enseignement-apprentissage

L'enseignant Orange prépare une leçon de géométrie dont le but est la construction de triangles semblables. Cette leçon est destinée à des élèves de 12-13 ans.
L'enseignant Rouge prépare une leçon d'allemand, plus particulièrement une leçon de révision sur le thème de la maison et des prépositions de lieu. Cette leçon est destinée à des élèves de 12-13 ans.
L'enseignant Vert prépare une leçon de mathématiques (à double niveau) pour des élèves de 14-15 ans. L'utilisation des tablettes concerne seulement le groupe de niveau 1 dans le but de rappeler aux élèves le théorème de Pythagore.

Tableau 3.· Activité de préparation

Lorsque l'enseignant Orange sait qu'il va utiliser les tablettes numériques, sa première action consiste à les réserver. Il explique cette anticipation par le fait que seules 25 tablettes numériques sont disponibles pour tout l'établissement. Sa deuxième action consiste à vérifier sur chaque tablette que l'application GeoGebra soit bien installée et à le faire le cas échéant. L'enseignant configure ensuite l'application en effectuant certains réglages spécifiques aux objectifs fixés. Une fois le matériel préparé, sa troisième action comprend la rédaction d'une marche à suivre qu'il distribuera aux élèves avec les tablettes numériques. Il s'agit d'un document qui guide les élèves dans l'exercice qu'ils auront à réaliser. En même temps qu'il rédige la marche à suivre, l'enseignant Orange la teste avec le logiciel GeoGebra afin de s'assurer de la faisabilité de l'exercice et de repérer les obstacles éventuels.
La première action de l'enseignant Rouge consiste à se remémorer ce qui a été fait au cours des cinq semaines précédentes ainsi que les objectifs du test significatif qu'il vient tout juste de distribuer aux élèves. Il repère dans ces documents les éléments importants qui vont nécessiter un travail d'approfondissement. Se pose ensuite la question du matériel à utiliser pour effectuer les révisions. Sitôt la décision d'utiliser les tablettes numériques prise, l'enseignant Rouge procède à la réservation de ces dernières. Suite à cela, il se rend sur le site quizlet.com. et crée ou reprend des exercices traitant des éléments retenus pour la révision.
La première action de l'enseignant Vert consiste à noter dans son cahier de préparation (pour le jeudi) la tâche de rappeler aux élèves de prendre leurs écouteurs (casque audio) pour la leçon du lundi. Sa deuxième action consiste à procéder à des choix pédagogiques et didactiques concernant sa leçon avec le groupe de niveau 1. Une fois les contours de sa leçon sont plus ou moins élaborés, l'action suivante consiste à aller chercher sur YouTube des vidéos expliquant le théorème de Pythagore. Pour faciliter l'accès à ces vidéos, étant donné que les adresses Web des vidéos YouTube sont difficilement lisibles, l'enseignant utilise une boite mail dont l'accès est connu des élèves. Il envoie sur cette boite mail les liens des vidéos pour permettre aux élèves d'y accéder sans avoir à les réécrire. Pour terminer sa phase de préparation, l'enseignant procède à la réservation des tablettes numériques. La contrainte principale évoquée par l'enseignant Vert lors de la phase de préparation est de « penser à double » à cause de l'enseignement à une classe à double niveau. Autrement dit, la situation d'enseignement-apprentissage qu'il prépare avec le

groupe niveau 1 doit pouvoir se dérouler en parallèle avec ce qu'il a prévu de faire avec les niveaux 2.

Tableau 4. Activité instrumentée

Environnement didactique
Classe : 20 élèves ; Salle quelconque ; Matériel : iPads, application GeoGebra et marche à suivre.
Classe : 18 élèves ; Salle avec un TBI et un accès à Internet ; Matériel : tablettes numériques.
Classe : Nombre d'élèves non mentionné ; Salle avec un accès à Internet ; Matériel : tablettes numériques, fiche de théorie et tous les moyens d'enseignement.
Phases didactiques
L'activité instrumentée de l'enseignant Orange s'inscrit dans le cadre d'une leçon de deux périodes consécutives de 45 minutes. La première période sera consacrée à la réalisation sur papier d'exercices de construction de formes géométriques (les triangles semblables). La seconde période consistera à réaliser le même type d'exercice, mais cette fois avec les tablettes numériques et l'application GeoGebra.
L'activité instrumentée de l'enseignant Rouge s'inscrit à la suite d'un rappel par oral d'une dizaine de minutes des éléments importants à connaître en vue de la prochaine évaluation sommative.
L'activité instrumentée de l'enseignant Vert s'inscrit dès le début de la leçon. Celle-ci introduit une nouvelle séquence qui est la révision du théorème de Pythagore.
Intention didactique
Il s'agit premièrement d'un travail de consolidation, de révision et deuxièmement de varier l'activité des élèves durant la double période.
L'utilisation des tablettes numériques a pour but de faire réviser les élèves de manière ludique et surtout leur montrer l'accès au site quizlet.com pour qu'ils puissent également y accéder depuis chez eux.
L'utilisation des tablettes numériques répond à un double enjeu. Le premier est d'ordre pédagogique et didactique : il s'agit de proposer aux élèves un rappel théorique « *plutôt sympathique* » (05: 22). Le second est de l'ordre de la gestion pratique d'une classe à double niveau. En effet, l'enseignant utilise les tablettes de manière à occuper et rendre les élèves totalement autonomes, c'est-à-dire sans qu'ils aient besoin de son aide.
Début de l'activité
Les élèves reviennent de la pause. Ils sont assis et ont rangé toutes leurs affaires sous la table. L'enseignant réexplique la tâche que les élèves auront à effectuer. Ensuite les élèves sont appelés un par un (ordre alphabétique) au bureau de l'enseignant pour récupérer une tablette. L'enseignant prend note des attributions (le numéro de l'iPad et le nom de l'élève) dans un carnet. Une fois que les élèves ont reçu leur tablette, ils se mettent au travail.
La distribution des tablettes numériques s'effectue par l'enseignant lui-même lorsqu'arrive l'activité de la révision. Il consigne dans un carnet l'attribution des tablettes. Les élèves sont ensuite guidés pas à pas par l'enseignant jusqu'à l'accession au site Web quizlet.com.
L'enseignant demande aux élèves du niveau 1 de venir chercher les tablettes numériques, un par un, par ordre alphabétique ; puis de sortir leurs écouteurs. Suite à cela, il donne les instructions aux niveaux 1 en faisant distribuer la nouvelle fiche de théorie. Il leur demande de la relire une fois et leur explique ensuite comment accéder aux vidéos.

Modes d'exploitation
Les élèves ont tous le même rôle, celui de respecter la marche à suivre et de réaliser une figure géométrique avec l'aide de l'application GeoGebra. Chaque élève travaille seul avec sa tablette numérique. Le rôle de l'enseignant Orange est d'être en soutien des élèves en difficulté. L'enseignant passe dans les rangs pour donner « *des petits coups de main* » (27: 08) ou répondre aux questions.
Les élèves ont tous le même rôle, à savoir celui de suivre les instructions de l'enseignant Rouge et de réaliser seuls les exercices sur la tablette. Quant à l'enseignant, une fois qu'il a guidé les élèves jusqu'à l'accession au site et a lancé la première activité, il se déplace, circule dans les rangs. Il vérifie premièrement auprès de chaque élève s'il réalise bien les exercices demandés. Deuxièmement, il surveille les élèves. Cette surveillance n'a pas pour seul but d'enrayer une baisse de concentration des élèves, mais aussi d'éviter une éventuelle dégradation du matériel.
Tous les élèves ont au départ le même rôle, celui de lire, de se remémorer la théorie de Pythagore et de visionner les vidéos proposées par l'enseignant de manière autonome et individuelle. Si un élève devait constater un problème technique sur sa tablette (pas de Wi-Fi, écran figé, etc.) l'empêchant de visionner les vidéos, il pourrait demander à un autre élève de lui « *sacrifier* » la sienne. Cet élève n'est pas pris au hasard, il s'agit de l'élève ayant le plus d'aisance dans la matière et désigné en tant que tel par l'enseignant. Durant cette activité, l'enseignant Vert ne joue aucun rôle particulier.

Configuration didactique
L'enseignant Orange ne prévoit aucun changement dans l'agencement de la classe, les tables sont disposées en rangées. Les élèves sont assis à leur place habituelle avec une tablette numérique dans les mains et leur marche à suivre posée sur leur table.
La salle de classe n'a pas de configuration particulière, les tables sont disposées en rangées. Par contre, l'enseignant fait changer la place des élèves qui sont assis au fond de la classe, il les fait se déplacer au-devant de la classe pour les avoir à l'œil.
L'utilisation des tablettes numériques ne nécessite aucune configuration particulière de la classe. Par contre, l'enseignement dans une classe à double niveau demande un certain aménagement comme regrouper géographiquement les niveaux.

Suivi de l'activité instrumentée
Le suivi de l'activité des élèves se fait lorsque l'enseignant passe dans les rangs.
Le suivi de l'activité des élèves se fait lorsque l'enseignant passe dans les rangs.
Malgré son intention de ne pas s'occuper des élèves utilisant les tablettes numériques, l'enseignant jette tout de même un œil sur leur activité.

Régulations
Lorsque l'enseignant passe dans les rangs, il observe le travail des élèves. Il prend connaissance à ce moment-là des incompréhensions, difficultés ou erreurs commises par les élèves pour réguler l'activité.
Le site quizlet.com affiche des scores de réussite à la fin de chaque activité. L'enseignant en prend connaissance et peut réguler.
La situation ne requiert pas de régulation de la part de l'enseignant Vert, étant donné que les élèves sont censés maîtriser l'usage des tablettes numériques et connaître la théorie de Pythagore.

Institutionnalisation
L'activité prévue ne nécessite aucune mise en commun ou correction collective durant la leçon, la tâche est autocorrective. L'enseignant procède à des corrections individuelles lorsqu'il passe dans les rangs.
La leçon avec les tablettes numériques ne propose pas de moment spécifique lié à la correction ni à l'institutionnalisation des savoirs.
L'activité avec les tablettes numériques ne demande aucune mise en commun ou correction.

Fin de l'activité
La fin de l'activité avec les tablettes numériques coïncide avec la fin de la marche à suivre et la réalisation de la forme géométrique. Si les élèves ont terminé leur tâche, ils rendent l'iPad à l'enseignant et passent à l'activité suivante. Si la sonnerie met fin à l'activité, les élèves déposent les tablettes numériques au coin de la table. L'enseignant vient ensuite les récupérer.
Une fois l'activité de révision terminée, l'enseignant demande aux élèves de vérifier qu'il ne subsiste aucune trace de « *bêtises* » sur les tablettes numériques et de les rapporter ensuite au bureau.
L'activité avec les tablettes numériques se termine sitôt que les élèves ont visionné et compris les notions théoriques présentées. Ils peuvent au besoin revoir les vidéos. Suite à cela, les élèves mettent les tablettes de côté et commencent à faire les exercices de révision. La récupération des tablettes numériques se fait au cours de la leçon, une fois que l'enseignant aura terminé son moment théorique avec les niveaux 2 et se sera installé à son bureau.

5. Discussion

5.1. Préparation de l'orchestration instrumentale : entre planification didactique et contraintes logistiques

L'analyse des données révèle que la préparation des enseignants s'articule autour de la construction d'un scénario d'exploitation didactique, dans lequel la tablette numérique est intégrée en fonction des intentions pédagogiques. Deux formes de médiation dominent les pratiques observées : une médiation sémiocognitive, orientée vers la construction du savoir, et une médiation praxéologique, centrée sur les modalités d'action et d'interaction avec le contenu.

Cependant, cette conception est conditionnée par un élément préalable essentiel : la réservation des tablettes numériques, qui constitue le déclencheur effectif du processus de planification. La rareté des dispositifs disponibles et les contraintes temporelles obligent les enseignants à anticiper précisément le moment de l'intégration technologique, en lien avec l'avancement des élèves dans la séquence. Cette dépendance logistique impose une organisation rigoureuse, notamment en termes de créneaux horaires compatibles avec les conditions matérielles (récupération, retour, chargement des tablettes).

Les enseignants interrogés intègrent également des plans de secours afin de faire face à d'éventuels problèmes techniques, montrant une capacité d'anticipation et d'adaptation propre aux praticiens expérimentés.

5.2. Cadrage et sécurisation de l'activité instrumentée

La mise en œuvre de l'orchestration instrumentale repose également sur une préparation minutieuse de l'environnement d'usage, tant au niveau des dispositifs de

distribution/restitution des tablettes que du cadrage pédagogique de l'activité instrumentée. Chaque enseignant développe des procédures de gestion spécifiques, visant à garantir la sécurité du matériel et la traçabilité des usages.

Par ailleurs, des supports structurants sont élaborés pour guider l'activité des élèves : document "marche à suivre", plateformes numériques restreintes, liens vers des vidéos explicatives. Ces éléments de cadrage visent à renforcer l'autonomie des élèves tout en limitant les sollicitations techniques ou disciplinaires envers l'enseignant pendant la séance. Ce soin apporté à la structuration en amont révèle que le succès de l'orchestration instrumentale dépend fortement de sa préparation logistique et pédagogique.

5.3. Typologie des orchestrations induites par les tablettes numériques

Trois types d'orchestrations ont été identifiés :

- Work-and-walk-by (enseignants Orange et Rouge, en seconde phase) : les élèves travaillent de manière individuelle avec la tablette tandis que l'enseignant circule pour accompagner et réguler l'activité. Ce type, bien que courant, demande une forte capacité de diagnostic en temps réel.
- Diriger (enseignant Rouge, première phase) : orchestration non répertoriée dans la littérature, où l'enseignant guide collectivement les élèves dans l'utilisation de l'outil, en mode synchrone. Elle exige un haut niveau de directivité et une capacité à gérer simultanément les aléas techniques et la progression didactique.
- Utilisation autonome (enseignant Vert) : également inédite, cette orchestration repose sur une autonomisation complète des élèves, l'enseignant s'effaçant volontairement de la gestion immédiate de l'activité. Ce dispositif suppose une maturation préalable des schèmes d'utilisation et une forte internalisation des règles d'action par les élèves.

Enfin, il apparaît que ces orchestrations ne sont pas propres à l'usage des technologies numériques, mais résultent souvent de transpositions de pratiques ordinaires vers un environnement technologique. Cette observation interroge les modalités d'appropriation des artefacts numériques et la capacité des enseignants à faire émerger des orchestrations véritablement novatrices, exploitant les potentiels spécifiques des tablettes. Le défi demeure de dépasser une simple adaptation des pratiques existantes pour permettre l'émergence de nouvelles formes de médiation rendues possibles par les fonctionnalités propres aux environnements numériques.

6. Conclusion et perspectives

Cette recherche visait à comprendre l'activité de préparation d'une leçon intégrant des tablettes numériques, à travers le prisme de l'orchestration instrumentale. L'approche qualitative adoptée, centrée sur l'analyse du travail enseignant, s'est révélée pertinente pour mettre en lumière les dynamiques complexes de la gestion didactique de ces outils. Les résultats obtenus offrent des enseignements utiles à la fois pour les chercheurs, les formateurs et les enseignants concernés par l'intégration des technologies en milieu scolaire.

L'étude a mis en évidence que l'usage des tablettes numériques requiert un haut niveau de préparation, tant sur le plan logistique (réservation, distribution, récupération) que pédagogique-didactique (élaboration de supports structurants, cadrage de l'activité instrumentée). Ces dimensions conditionnent la possibilité même d'intégrer les tablettes dans le scénario didactique.

Il apparaît que les orchestrations observées ne sont pas spécifiques à l'environnement technologique, mais relèvent plutôt d'une transposition de pratiques ordinaires. Leur mise en œuvre s'inscrit dans une logique d'adaptation plutôt que d'innovation radicale. Deux facteurs principaux influencent le choix des orchestrations : les intentions didactiques de l'enseignant et les exigences institutionnelles, notamment en matière de contrôle et de responsabilité.

Cette observation suggère que l'intégration des tablettes numériques ne produit pas nécessairement des ruptures pédagogiques, contrairement aux discours normatifs sur l'innovation technologique dans l'éducation. Elle témoigne d'un processus progressif d'appropriation, dans lequel les enseignants ajustent leurs pratiques à partir des contraintes concrètes de leur environnement.

En mobilisant le modèle SAMR de Puentedura (cité par Fiévez, 2017), les pratiques étudiées se situeraient entre les niveaux « Augmentation » (amélioration fonctionnelle) et « Modification » (reconfiguration de la tâche). Cela laisse envisager une possible évolution vers le niveau « Redéfinition », où la technologie permettrait la création de tâches didactiques inédites, ouvrant la voie à de nouvelles orchestrations et médiations encore inexplorées.

Enfin, la recherche ouvre plusieurs perspectives complémentaires. Le présent travail s'est concentré sur la phase de conception de l'orchestration instrumentale. Il serait pertinent de prolonger cette analyse par des observations in situ, afin de saisir la dimension performative de l'orchestration (Drijvers *et al.,* 2010), c'est-à-dire la manière dont les enseignants ajustent, en temps réel, les configurations et les modes d'exploitation prévus. Un tel prolongement permettrait de compléter la compréhension des processus d'intégration des technologies numériques dans l'enseignement et d'en évaluer la portée transformative réelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Assude, T., Bessières, D., Combrouze, D., & Loisy, C. (2010). Conditions des genèses d'usage des technologies numériques dans l'éducation. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation), 17*.
2. Cadir, B. (2020). *Intégration des tablettes numériques dans l'enseignement : Analyse de l'activité de préparations de leçon sous l'angle de l'orchestration instrumentale* [Mémoire de Master of Arts, Haute École Pédagogique du canton de Vaud et Université de Lausanne]. https://doi.org/10.22005/bcu.597323
3. Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs, 4*(4), 469-496.
4. Charpentier, P. et Niclot, D. (2013). Les enseignants polyvalents et l'activité de

préparation des cours dans l'enseignement primaire : l'exemple de la géographie au cycle 3. *Tréma*, *39*, 50-61.
5. Clot, Y. (1995). La compétence en cours d'activité. Dans D. Bouthier, P. Pastré et R. Samurçay (Éd.), Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle. *Éducation Permanente*, *135*, 115 - 124.
6. Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. Dans J.-M. Baudouin et J. Friedrich (Éd.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 255-277). Bruxelles : De Boeck.
7. Deaudelin, C., Brodeur, M., et Bru, M. (2005). Conclusion : un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 177-185.
8. Dillenbourg, P. (2013). Design for classroom orchestration. *Computers & Education, 69*, 485-492.
9. Drijvers, P. (2011). From "Work-and-Walk-By" to "Sherpa-at-Work". *Mathematics Teaching*, *222*, 22-26.
10. Drijvers, P. et Trouche, L. (2008). From artifacts to instruments : A theoretical framework behind the orchestra metaphor. Dans K. Heid et G. Blume (Éd.), *Research on Technology and the Teaching and Learning of Mathematics: Vol.2, Cases and Perspectives* (pp. 363-392). Charlotte, NC : Information Âge.
11. Drijvers, P., Doorman, M., Boon, P., Reed, H., & Gravemeijer, K. (2010). The teacher and the tool: Instrumental orchestrations in the technology-rich mathematics classroom. *Educational Studies in mathematics*, *75*, 213-234.
12. Drijvers, P., Tacoma, S., Besamusca, A., Doorman, M. et Boon, P. (2013). Digital resources inviting changes in mid-adopting teachers' practises and orchestrations. *ZDM Mathematics Education*, *45*, 987-1001.
13. Fiévez, A. (2017). *L'intégration des TIC en contexte éducatif : modalités, réalités et enjeux pédagogiques*. Québec : PUQ.
14. Fiévez, A. et Karsenti, T. (2018). Usages et perceptions des enseignants lors de l'utilisation de la tablette en contexte scolaire. *Formation et profession*, *26*(1), 55-73. https://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.394
15. Friedrich, J. (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. Dans : Jean-Michel Baudouin (Éd.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 93-112). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
16. Gillet, G., Veyrac, H. et Fraysse, B. (2013). Orchestrations instrumentales pour l'appropriation d'artefacts professionnels. *Travail et Apprentissages*, *11*, 87-109.
17. Haspekian, M. (2005). *Intégration d'outils informatiques dans l'enseignement des mathématiques, étude du cas des tableurs* [Thèse de doctorat]. Université Paris-7.
18. Karsenti, T. et Fievez, A. (2013). *L'iPad à l'école : usages, avantages et défis*. Montréal, Québec : CRIFPE.
19. Lagrange, J.B. (2013). *Les technologies numériques pour l'enseignement : usages, dispositifs et genèses*. Toulouse: Octarès.
20. L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*.

Québec : PUQ.

21. Nogry S., Sort C. et Decortis F. (2016). Quel processus d'appropriation d'une classe mobile à l'école primaire ? Analyse diachronique de l'activité. Dans F. Villemonteix, G. Baron et J. Béziat (Éd.), *L'école primaire et les technologies informatisées : Des enseignants face aux TICE* (pp. 413-443). Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
22. ***OCDE. (2015). *Connectés pour apprendre ? Les élèves et les nouvelles technologies. Principaux résultats.* https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/Connectes-pour-apprendre-les-eleves-et-les-nouvelles-technologies-principaux-resultats.pdf
23. Peraya, D. (2006). La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation. *TICE et développement, Revue électronique internationale*, *4*(3), 200-2004.
24. Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin.
25. Rabardel, P. et Samurcay, R. (2001, March). From artifact to instrument-mediated learning. In *Symposium on New challenges to research on Learning* (pp. 21-23).
26. Saujat, F. (2005). Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale. http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf
27. Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.) : *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. Québec : PUQ.
28. Trouche, L. (2002). Genèses instrumentales, aspects individuels et collectifs. Dans D. Guin et L. Trouche (Éd.), *Calculatrices symboliques. Faire d'un outil un instrument du travail mathématique : un problème didactique*, (pp. 243-275). Grenoble : La pensée sauvage.
29. Trouche, L. (2005). Construction et conduite des instruments dans les apprentissages mathématiques : nécessité des orchestrations. *Recherches en didactique des mathématiques*, *25*, 91-138.
30. Trouche, L. (2007). Environnements informatisés d'apprentissage : quelle assistance didactique pour la construction des instruments mathématiques ? Dans R. Floris et F. Conne, *Environnements informatiques, enjeux pour l'enseignement des mathématiques : Intégrer des artefacts complexes, en faire des instruments au service de l'enseignement et de l'apprentissage* (pp. 19-38). Bruxelles : De Boeck.
31. Trouche, L. (2009). Penser la gestion didactique des artefacts pour faire et faire faire des mathématiques : histoire d'un cheminement intellectuel. *L'Éducateur, 3*, 35-38.
32. Van der Maren, J. M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : de Boeck.
33. Villemonteix, F. et Khaneboubi, M. (2013). Étude exploratoire sur l'utilisation d'iPads en milieu scolaire : entre séduction ergonomique et nécessités pédagogiques. *SITEF*, *20* (1), 445-464.

34. Villemonteix, F. et Nogry, S. (2016). Usages de tablettes à l'école primaire : quelles contraintes sur l'activité pédagogique ? *Recherche formation*, *81*(1), 79-92. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2628
35. Villemonteix, F., Hamon, D., Nogry, S., Séjourné, A., Hubert, B. et Gélis, J.-M. (2015). *EXTATE : Expérience tablettes tactiles à l'école primaire* [Rapport de recherche]. Université de Cergy-Pontoise.

Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXIV, 2025, no 47, Issue 1

L'ÉVALUATION CONTINUE DU FLE AU PRIMAIRE EN ALGÉRIE : PRATIQUES, LIMITES ET PERSPECTIVES*

Assia LAIDOUDI[1]

Résumé

Introduite récemment au primaire, l'évaluation continue porte sur des activités, explicitement évaluées et notées par les enseignants qui ne tiennent pas compte des exigences. Celle-ci doit identifier les compétences des apprenants–à leur insu- à travers des annotations, omises dans les pratiques décrites. Les limites constatées exigent la réforme des modalités et des outils exploités au cycle.

Mots-clés : *Évaluation continue, FLE, Enseignants, Pratiques.*

THE CONTINUOUS EVALUATION OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE AT PRIMARY SCHOOL IN ALGERIA : PRACTICES, LIMITS AND PERSPECTIVES

Abstract

Introduced recently in primary school, continuous assessment focuses on activities, assessed explicitly and graded by teachers who ignore the requirements. It must identify the skills of the learners– without their knowledge – through annotations, omitted in the practices described. The limits noted require the reform of the methods and tools used in the cycle.

Key words: *Continuous assessment, French as a foreign language, Teachers, Practices.*

1. Introduction

Depuis des années, le milieu scolaire algérien a été le terrain de nombreuses réformes qui ont touché aux approches, méthodes, stratégies, outils, pratiques… Ces réformes ont pour objectif l'amélioration de la qualité de la formation des apprenants algériens (Laidoudi, 2021).

L'intégration de l'Approche Par les Compétences (APC), à tous les cycles et paliers du système éducatif s'est concrétisée dans la conception de nouveaux

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1]Associate Professor PhD, Department of French, Faculty of literature and languages, University of Msila, Algeria, e-mail address: assia.laidoudi@univ-msila.dz, ORCID ID : 0000-0001-7223-7822

manuels et leur réécriture, mais aussi dans la rénovation des types[2] d'évaluation intégrés (Scallon, 2004 ; Adel, 2005 ; Roegiers, 2005 ; Roegiers, 2006 ; Laidoudi, 2023...). Alors que la forme sommative était pendant de longues années la forme privilégiée, voire exclusive, vu ses enjeux ; de nouvelles formes-pourtant anciennes au niveau international- furent leur entrée. Il s'agit essentiellement de la forme diagnostique, intégrée pour identifier le profil d'entrée des apprenants, ce qui permet de concevoir des contenus adaptés aux besoins des apprenants ou d'adapter les enseignements préétablis ; et de la forme formative qui permet de vérifier le degré de maîtrise de ce qui est enseigné et de repérer les difficultés pour y remédier. À ces deux formes introduites suite à l'application de l'APC, s'ajoute l'évaluation continue pratiquée aux cycles moyen et secondaire et nouvellement introduite au cycle primaire[3]. En effet, la circulaire du 9 octobre 2022[4] émanant du ministère de l'Éducation, qui précise les formes et modalités d'évaluation pédagogique à tous les cycles, inclut cette évaluation continue au cycle primaire et détermine les compétences à évaluer dans les trois matières linguistiques (arabe, amazigh et français). Il est question d'évaluer la lecture, la compréhension des textes énoncés, l'expression orale, la dictée et la récitation pour déterminer le degré de maîtrise des habiletés linguistiques par les apprenants.

L'évaluation continue, thème de notre contribution, consiste en une série d'activités notées introduites tout au long des apprentissages. Ces notes attribuées, dont la moyenne est à inscrire dans le bulletin scolaire, sont appuyées par des annotations qui renseignent sur les résultats, mais notamment sur les lacunes et les difficultés des apprenants pour que des programmes de remédiation soient conçus.

En dépit des informations qu'elle contient (compétences à évaluer, notes à attribuer, remarques à insérer) ; la circulaire du 22 octobre 2022 sur l'évaluation pédagogique ne fournit pas aux enseignants les précisions nécessaires sur les modalités d'introduction des diverses activités évaluatives en classe. De telles précisions seraient fournies par les inspecteurs et les enseignants formateurs dans le cadre des journées de formation, organisées souvent pour combler les carences des textes et documents officiels.

La présente contribution se propose de préciser les modalités d'application du système d'évaluation continue à l'école primaire, en répondant à une première question que nous formulons en ces termes : comment l'évaluation continue est-elle pratiquée par les enseignants du FLE au cycle primaire ? En plus de cette question qui pointe les pratiques des enseignants, nous tenterons de détailler les limites

[2]Les termes type et forme sont utilisés comme synonymes dans notre travail, bien que certains auteurs comme Tripet-Lièvre (2017) les distinguent considérant les formes comme des sous-types. Selon Médioni, c'est « *la modalité d'évaluation la plus connue et usitée* » (2016, 13).
[3]Il convient de préciser qu'il ne s'agit pas d'une réintroduction de cette forme, mais d'un passage du contrôle continu à l'évaluation continue. Les contrôles continus ont été arrêtés à partir de l'année 2015/2016 au primaire et seules les compositions trimestrielles étaient maintenues pour évaluer les apprenants dans toutes les matières.
[4]Cette circulaire ministérielle fixe les modalités des évaluations trimestrielles dans les différents cycles du système éducatif algérien.

éventuelles de l'évaluation continue et de proposer des pistes d'action pour une introduction efficace de cette forme. Ces éléments, nous les détaillerons en répondant à ces questions : quelles sont les limites de l'intégration de l'évaluation continue du FLE au primaire ? Comment cette forme pourrait-elle être introduite efficacement ?

Les trois axes visés par les questions ci-dessus formulées permettent de vérifier nos hypothèses, récapitulées dans les points qui suivent :

- ✓ L'évaluation continue au primaire serait pratiquée à travers des activités variées pour évaluer toutes compétences. Cependant, les enseignants de ce cycle, à l'instar de leurs confrères exerçant aux cycles moyen et secondaire, intégreraient des critères -tels que la discipline- qui ne seraient pas nécessairement liés aux compétences linguistiques visées à travers les programmes d'enseignement.
- ✓ L'évaluation continue serait rejetée par les enseignants (quels qu'en soient le diplôme et l'ancienneté) en raison de ses limites (insécurité des apprenants, temps dédié aux activités d'évaluation…).

Les réponses des enseignants de FLE sollicités dans notre enquête permettront de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses. L'analyse des données obtenues sera précédée par quelques précisions théoriques.

2. Aspects théoriques

L'évaluation continue, une notion introduite par De Landsheere en 1974, renvoie à une forme d'évaluation « *où examens, récitations, devoirs et exercices en exercices sont pris en considération de façon cumulative en vue d'élaborer une note globale à inscrire dans le bulletin scolaire* » (Scallon, 1988 : 77). Critiquée pour de nombreuses raisons, elle a en réalité une double fonction : formative et sommative. Les enseignants exploitent ses résultats à des fins formatives : leurs annotations permettent de déterminer les difficultés de leurs apprenants et de proposer des activités appropriées pour améliorer leurs habiletés linguistiques. Ils les exploitent également à des fins sommatives : la moyenne des notes attribuées, qui est intégrée dans le bulletin scolaire, contribue aux décisions prises au terme du trimestre. L'évaluation continue s'apparente, de ce fait, à une évaluation sommative fragmentée.

Cette évaluation semble épargnée des problèmes de représentativité et de validité qui se pose dans la forme sommative (Scallon, 1988, 77) : le nombre d'activités proposées (interrogations, questionnaires) tout au long du trimestre devrait permettre la prise en compte de tous les contenus enseignés. Cependant, la représentativité et la validité sont notamment liées aux outils investis et aux contenus des activités proposées. Le cas de l'évaluation continue des apprenants au cycle moyen illustre notre propos. La circulaire du 9 octobre 2022 retient les activités suivantes :

- ✓ Évaluation des activités réalisées par les apprenants dans la classe et hors de la classe.
- ✓ Interrogations orales et écrites.
- ✓ Participation efficace en classe.
- ✓ Devoirs à la maison et projets différents.

Ces activités ne permettent pas l'évaluation de toutes les habiletés linguistiques, car certaines (les travaux à la maison et les projets) ne sont pas toujours réalisées par les apprenants. Elles ne sont pas en lien étroit avec les contenus enseignés et ne révèlent pas leurs compétences réelles. La validité de l'évaluation continue telle que la propose la circulaire est ainsi contestée en dépit du nombre important des épreuves dont l'intégration est possible.

Contrairement au cycle moyen, le primaire préconise des activités étroitement liées aux compétences développées par les programmes d'enseignement. La circulaire sur l'évaluation pédagogique propose :

- ✓ Lecture (identification et compréhension).
- ✓ Compréhension d'énoncés oraux.
- ✓ Dictée.
- ✓ Récitations.

Ces activités sont privilégiées aux paliers du primaire. Nous les expliquerons succinctement en nous référant au *Programme de français cycle primaire* (2016) et au *Document d'accompagnement du programme de français* (2016)[5].

2.1. La lecture

De courts textes sont lus par les apprenants à voix haute pour évaluer leur capacité d'identifier les lettres, de prononcer correctement les sons, d'articuler clairement, de respecter les pauses et les enchaînements. Avant cette lecture, l'enseignant doit laisser à ses apprenants un temps de préparation.

En plus de la lecture-identification, des activités de lecture-compréhension sont intégrées. Des supports relevant des thèmes retenus au programme sont sélectionnés, suivis de questionnaires évaluant la compréhension. Les questions posées, de différents niveaux de compréhension (linéaire, interprétative et créative), sont de cinq types :

- ✓ Type 1 : celles dont la réponse se trouve directement dans le texte. Elles facilitent l'ancrage dans le texte.
- ✓ Type 2 : celles qui supposent une compréhension globale du texte.
- ✓ Type 3 : celles dont la réponse demande une interprétation du texte, où il faut lire « entre les lignes ». Elles exigent souvent un degré de compétence de l'élève en lecture, ou une familiarité avec le sujet dont il est question dans le texte.
- ✓ Type 4 : celles dont la réponse demande de s'appuyer sur le texte, mais en allant aussi chercher des informations ailleurs (dictionnaire, connaissances personnelles, actualité, etc.).
- ✓ Type 5 : celles dont la réponse est hors du texte (question de grammaire ou de vocabulaire posée à la suite du texte (Groupe Spécialisé Disciplinaire du français, 2016 : 66).

[5]Ces deux documents officiels sont conçus par les membres du Groupe Spécialisé Disciplinaire du français, désignés par le Ministère de l'Éducation nationale. Destinés aux inspecteurs et aux enseignants pour les orienter, ils leur fournissent les précisions nécessaires sur les programmes des différents niveaux scolaires, les contenus, les thèmes, les activités, les projets et les évaluations à proposer en classe.

2.2. La compréhension d'énoncés oraux (ou oralisés)

Des supports variés, motivants, significatifs et adaptés au niveau des apprenants sont lus/présentés par l'enseignant. Les lectures sont suivies de questions qui évaluent la compréhension.

2.3. La dictée

Cette activité permet de développer la compétence orthographique. Le *Document d'accompagnement du programme de français* détaille les trois types de dictées qui suivent :

- ✓ La dictée phonétique : il s'agit de passer de la phonie à la graphie ou aux graphies d'un son étudié.
- ✓ La dictée préparée : elle est faite sous la dictée de l'enseignant. L'orthographe des mots est travaillée à l'avance.
- ✓ L'auto dictée : il s'agit de mémoriser un mot, un court texte parfois préparé en classe (repérage des difficultés) afin de le restituer de mémoire par écrit (Groupe Spécialisé Disciplinaire de français, 2016 : 78).

L'enseignant a la possibilité d'opter pour une correction immédiate ou différée, individuelle ou collective.

2.4. La récitation

Fréquente, la récitation des textes en vers ou en prose permet aux enseignants d'évaluer le degré de mémorisation et la qualité de présentation orale. Pour ce faire, ils exploitent une grille contenant des indicateurs comme :

- ✓ Texte restitué dans son intégralité,
- ✓ Ton adéquat adopté,
- ✓ Rythme respecté…

Bien que les précisions théoriques ci-dessus présentées fournissent des informations précieuses sur les activités retenues en évaluation continue, elles demeurent insuffisantes pour cerner les pratiques effectives des enseignants au primaire, d'où l'importance de la présente contribution centrée sur l'évaluation continue au primaire.

3. Méthodologie

Afin de répondre à notre questionnement, nous procéderons à une enquête par questionnaire auprès d'enseignants exerçant au primaire. Le questionnaire est constitué de trois parties : la première présente l'étude et ses objectifs, la deuxième contient des renseignements sur les enseignants (diplôme et ancienneté) et la troisième regroupe les questions auxquelles il faut répondre.

Les données collectées seront présentées, analysées et discutées dans les éléments suivants.

4. Présentation des résultats, analyse et discussion

4.1. Précisions sur l'évaluation continue

Le premier volet de questions précise en quoi consiste cette évaluation. Celle-ci est définie comme :

> E (enseignant) 1 : La moyenne des évaluations réalisées en classe tout au long du trimestre pour mesurer le degré d'assimilation des contenus, préciser les problèmes et les difficultés des élèves et proposer des activités pour y remédier.
> E2 : Une évaluation des compétences réelles des élèves tout au long du trimestre à travers des interrogations.

Ces réponses rejoignent en réalité la définition théorique précédemment formulée et associent la forme continue à une série d'évaluations notées dont la moyenne est retenue. Elles mettent en exergue ses fonctions sommative et formative : cette évaluation, qui est le bilan des acquis du trimestre, permet de repérer les difficultés des apprenants pour y remédier par des activités appropriées. Les annotations qui assurent cependant cette évaluation ne sont pas mentionnées par les enseignants dans leurs réponses, ce qui signifie leur absence dans les pratiques effectives de classe. Voici quelques réponses données par les enseignants :

> E1 : Non, je ne mets pas des remarques, juste des notes.
> E2 : Je donne des notes seulement.

Cette omission des annotations en évaluation continue affecte sa fonction formative pour la réduire à une évaluation sommative.

Comme cette évaluation est notée, une question sur le moment de l'attribution de ces notes est intégrée. Les réponses collectées varient entre une correction immédiate et une correction différée :

> E1 : Tout dépend de la matière. Il y a des matières où je peux corriger et remettre les notes le jour même et il y a des matières où c'est difficile de corriger le même jour. Normalement, on ne doit pas corriger ou remettre les notes au cours de l'évaluation. C'est dans le bulletin qu'on les mentionne.

De ces réponses, la première retient notre attention : elle fournit une précision sur les instructions fournies aux enseignants la nécessité de ne pas communiquer les notes aux apprenants. Elle précise également que ces instructions ne sont pas toujours suivies par les enseignants.

Cette transgression des instructions est également claire dans les informations fournies aux apprenants. Alors qu'il est préconisé de ne pas évaluer explicitement les apprenants pour collecter des informations valides sur leurs compétences, les enseignants affirment les informer sur les supports sélectionnés, les activités proposées… Ci-dessous certaines réponses qui appuient nos propos :

> E1 : Les élèves sont informés du programme des évaluations, car les parents risquent de se protester. Théoriquement, l'évaluation continue ne doit pas être communiquée aux élèves : on les évalue sans leur dire qu'il s'agit d'une évaluation notée. Mais, on ne peut pas le faire. Les élèves doivent se préparer aux activités d'évaluation pour obtenir de bonnes notes.
> E5 : Je demande à mes élèves de préparer les textes à lire pour avoir de bonnes notes.

La première affirmation, qui mentionne la nécessité d'évaluer implicitement les apprenants, est une critique aux pratiques effectives des enseignants.

4.2. Pratiques

Ce volet précise comment cette évaluation est pratiquée dans les domaines retenus.

4.2.1. Lecture-identification

Pour la lecture à voix haute, des textes devraient être sélectionnés. Généralement, les enseignants recourent aux textes du manuel :

> E2 : Je choisis les textes du livre scolaire. Je demande aux élèves de choisir un des textes lus au cours du trimestre pour le lire.
> E5 : Ce sont les textes du manuel que je propose. Les élèves ont déjà lu les textes et ils peuvent les lire correctement pour avoir de bonnes notes.

Contrairement à cette tendance générale, certains enseignants préfèrent sélectionner des textes inédits. Un des enseignants interrogés précise :

> E1 : Un texte est sélectionné puis je demande à chaque élève de lire un paragraphe. Normalement, on propose des textes du manuel, mais je préfère les textes hors du manuel. Par expérience, c'est mieux. Il y a des élèves très faibles qui apprennent par cœur les textes alors qu'ils ne peuvent pas identifier les lettres et les mots. Ils obtiennent de bonnes notes et ils ne méritent pas. Les enseignants doivent proposer aux élèves des textes nouveaux et préciser les parties qu'ils doivent lire.

En plus de la question du choix des supports à lire, les questionnaires précisent si les apprenants ont le temps de préparer ces textes. La première catégorie d'enseignants affirme :

> E2 : Je demande aux élèves de préparer à la maison le texte qu'ils veulent lire.
> E4 : Les textes proposés sont à l'avance. Un jour avant l'évaluation, je demande à mes élèves de préparer les textes à lire.
> E5 : Les textes sont déjà travaillés en classe. Les élèves ont lu ces textes, ils ont tout compris et ils peuvent lire facilement n'importe quel texte. Et je leur demande de les lire deux ou trois jours avant la séance de lecture.

Quant aux enseignants de la deuxième catégorie, autrement-dit ceux qui proposent des textes inédits, la préparation a lieu le jour de l'évaluation pour éviter la mémorisation des textes, qui biaise les résultats obtenus.

> E1 : Je choisis un texte nouveau, qui n'est pas dans le manuel. Je demande à chaque élève de lire une partie du texte. Je n'explique pas le texte à l'avance parce que ce n'est pas l'objectif de l'activité. Je passe directement à l'évaluation. Je donne à chaque élève cinq minutes. Il lit le texte silencieusement avant de commencer la lecture à voix haute.

Précisons que les enseignants ont tendance à consacrer une séance à l'évaluation de la lecture-identification dans leurs classes. Ils affirment :

> E1 : Je consacre toute une séance et parfois une demi-journée à la lecture à haute voix pour évaluer tous mes élèves le même jour. En principe, on ne doit pas évaluer tous les élèves le même jour. Chaque séance, quelques élèves lisent les textes et on note leur lecture. Mais, parfois des élèves ont la chance de lire un texte facile, les autres ont un texte plus difficile. Donc, je préfère faire passer tous les élèves le même jour.

Ces pratiques, qui ne sont pas conformes aux instructions, sont les plus répandues. Un seul enseignant de ceux interrogés désigne, chaque séance de lecture, quelques élèves pour les évaluer.

> E6 : Chaque séance, je demande à des élèves (5 ou 6) de lire les textes qu'ils ont choisis.

Bien que cette modalité ne gêne pas le déroulement des activités constituant les séquences pédagogiques, elle ne répond pas aux exigences d'une évaluation continue efficace : les apprenants sont explicitement évalués et les notes leur sont communiquées juste après la lecture.

> E6 : Quand l'élève termine sa lecture, je lui donne sa note.

Cette communication immédiate des notes est une pratique adoptée par tous les enseignants interrogés qui précisent :

> E1 : Je donne à mes élèves leurs notes justes après la lecture. Je préfère leur donner des notes parce que les parents doivent les voir pour aider leurs enfants à la maison.
> E7 : J'écris devant chaque élève sa note.

Outre les notes, les enseignants communiquent et expliquent à leurs élèves les critères d'évaluation :

> E1 : Avant la lecture, je précise aux élèves les éléments sur lesquels ils sont notés. Je les explique dans une langue simple.
> E2 : Je donne aux élèves les critères d'évaluation. Ça les aide à comprendre sur quoi je les évalue.

Une dernière information est extraite de notre questionnaire : les enseignants attirent l'attention de leurs apprenants sur la lecture incorrecte une seule fois sans leur corriger les erreurs. Leurs commentaires précisent :

> E1 : Je ne corrige pas les mots incorrects. Mais quand un élève lit incorrectement, je lui demande de répéter. La mention « répète » attire son attention sur la lecture incorrecte pour lui donner la chance de la corriger.

En dépit de certaines divergences dans les pratiques exposées, les enseignants ont tendance à évaluer la lecture-identification avec les textes du manuel pour assurer la réussite de leurs apprenants. La forme continue de l'évaluation s'écarte ainsi des objectifs qui lui sont assignés et devient une pratique qui appuie les résultats de

l'évaluation sommative, assurant ainsi la réussite des apprenants sans tenir compte de leurs compétences réelles.

4.2.2. Lecture-compréhension

Pour évaluer cette compétence, les enseignants interrogés affirment exploiter les textes du manuel déjà travaillés :

> E3 : Les supports exploités pour évaluer la compréhension sont choisis du livre scolaire.
> E5 : Je donne toujours des questions sur un texte du manuel scolaire.

Évaluée oralement, la compréhension des textes est notée en tenant compte des réponses des apprenants aux questions posées dont l'originalité, le nombre et le niveau sont précisés à travers les données collectées. Pour l'originalité, les enseignants proposent des questions qui figurent dans le manuel, des questions auxquelles les apprenants ont déjà répondu. De ce fait, cette évaluation vérifie la capacité des apprenants à restituer les réponses correctes retenues. Ces apprenants, informés des dates d'évaluation, bénéficient d'un certain temps pour réviser les réponses, voire de les mémoriser pour les restituer. Un des enseignants interrogés précise cependant le recours à des questions inédites. Il avance :

> E1 : J'essaie de varier les questions que je donne pour évaluer la compréhension. Je préfère intégrer des questions nouvelles dans mes questions, car les questions du manuel sont déjà travaillées et c'est clair que les élèves qui révisent répondent correctement.

S'agissant du nombre de questions, il dépend de celui des apprenants en classe. Les réponses précisent :

> E1 : Ça dépend du nombre des élèves en classe. Dans les classes nombreuses, je ne pose que deux ou trois questions pour faire passer tous les élèves. Mais dans les classes où les élèves ne sont pas nombreux, je pose quatre questions.

Ces questions sont souvent du type 1 : elles évaluent la compréhension linéaire. Voici des réponses repérées dans les questionnaires collectés :

> E1 : Les questions du manuel que je pose sont simples. Mais les questions nouvelles que je propose exigent des élèves de donner leurs avis sur le thème, les personnages…
> E2 : Je pose des questions faciles. Leurs réponses sont directement repérées du texte, car le niveau des élèves ne permet pas de proposer des questions difficiles.

Bien que la priorité soit accordée aux questions du type 1, un des enseignants mentionne le recours à des questions du type 4, qui mobilisent les connaissances personnelles sur les thèmes traités. Toutes ces questions sont posées après la lecture-identification par les enseignants interrogés lors de la séance consacrée à son évaluation. Les lectures, identification et compréhension, sont ainsi évaluées en parallèle. Seul l'enseignant 1, qui exploite des textes inédits, consacre une séance

particulière à évaluer la compréhension. Il convient de préciser que les questions posées ne sont pas identiques pour tous les apprenants. Cela crée des problèmes d'égalité étant donné que certaines questions seraient plus difficiles que d'autres, d'où la nécessité de revoir la modalité de cette évaluation.

4.2.3. Compréhension orale

Alors que l'évaluation de la capacité des élèves à comprendre les énoncés oraux exige l'exploitation de supports audio ou vidéo, les enseignants affirment recourir aux textes que propose le guide de l'enseignant :

> E1 : Je lis un des textes proposés dans le guide. C'est difficile de proposer les vidéos, car on n'a pas les moyens et les élèves n'ont pas le niveau nécessaire. Ils ne sont pas habitués à la démarche. Une nouvelle enseignante a utilisé les vidéos et ça n'a pas marché.

De ces affirmations, il est clair que les vidéos sont écartées par les enseignants interrogés qui se contentent de ce qui leur est fourni dans les manuels et les guides. Prétextant le manque de moyens, le niveau des apprenants… ; les enseignants semblent éviter l'exploitation des vidéos dans leurs classes pour s'épargner la peine de chercher, sélectionner et adapter les supports aux objectifs du programme et aux besoins de leurs apprenants. Cela pourrait expliquer le recours aux textes que les guides proposent. Ces textes sont lus aux apprenants, suivis de questions qui mesurent le degré de compréhension.

Le nombre de lectures varie dans les réponses des enseignants interrogés qui affirment lire les textes de 2 à 4 fois. Un seul enseignant adopte une démarche différente comme le précise sa réponse :

> E1 : Deux lectures précèdent les questions de compréhension. Après, je divise le texte en paragraphes (surtout lorsque le texte est long). Je lis chaque paragraphe et je pose des questions. Les élèves peuvent répondre, car ils se souviennent des informations du texte.

Cette démarche initie les apprenants à l'écoute sélective qui leur permet de centrer leur attention sur des informations précises dans le support sélectionné. Cependant, elle ne leur permet pas de découvrir certaines techniques utiles comme la prise de notes, nécessaire pour retenir ces informations. Au lieu de fragmenter le texte pour faciliter aux apprenants le repérage des réponses, les enseignants peuvent les initier à la prise de notes. Précisons que la répartition du texte en parties révèle la nature des questions de compréhension proposées. Tous les enseignants interrogés précisent en effet le recours à des questions du type 1, qui évaluent la compréhension linéaire. Un seul enseignant y ajoute des questions qui mobilisent leurs connaissances personnelles :

> E1 : Je donne des questions directes sur le texte pour aider les élèves. Mais, j'ajoute pour chaque élève une question de culture générale. C'est toujours dans le même thème, mais je lui demande par exemple de me donner son avis sur un élément du support.

Comme les activités précédentes, les enseignants affirment consacrer une séance pour évaluer la compréhension orale. Chaque apprenant répond aux questions qui lui sont posées pour obtenir sa note :

> E1 : Je pose trois questions à chaque élève puis je lui donne sa note. S'il ne peut pas répondre à une question, j'essaie d'expliquer.

Cette explication de questions est mentionnée par deux enseignants interrogés qui précisent la nécessité de simplifier ce qui est difficile.

4.2.4. Dictée

Un support textuel porté au tableau est lu pour être compris par les apprenants. Après un entraînement sur les mots difficiles, le texte est dicté. Cette démarche est expliquée par les enseignants interrogés :

> E1 : J'écris un texte au tableau. On travaille en classe le texte qui n'est pas long pour la compréhension. Les mots difficiles sont écrits sur les ardoises pour entraîner les élèves. Après, je cache le tableau et je dicte le texte.

Cette pratique, qui correspond à la dictée préparée, permet d'évaluer la capacité des apprenants à retenir l'orthographe correcte des mots. Ces mots sont articulés clairement pour que les apprenants les copient sur leurs cahiers : tout enseignant doit dicter lentement le texte, en suivant notamment le rythme d'écriture de ses apprenants. À ce niveau, un des enseignants interrogés explique sa stratégie personnelle pour avancer dans la dictée :

> E2 : Je dicte le texte mot à mot. J'ai entraîné mes élèves. Lorsqu'ils terminent, ils lèvent les mains pour que je continue ma dictée.

Pour la correction, les pratiques des enseignants interrogés ne diffèrent pas.

Deux moments y sont repérés : autocorrection et correction de l'enseignant. Immédiate et individuelle, l'autocorrection requiert des apprenants la confrontation du texte écrit à celui du tableau pour repérer leurs erreurs puis les corriger. Cette première correction est évaluée par les enseignants qui vérifient les copies des apprenants pour attirer parfois leur attention sur les erreurs ratées. Cette vérification n'est pas toujours effectuée par les enseignants. Une des réponses collectées mentionne la possibilité d'impliquer les bons apprenants pour la vérification des cahiers :

> E1 : Au lieu de vérifier tous les travaux, ce qui me prend beaucoup de temps, je désigne quatre ou cinq bons éléments et je leur demande de vérifier les textes corrigés par les apprenants eux-mêmes. C'est bien pour avancer sans perdre beaucoup de temps.

Cette démarche, qui correspond à la co-évaluation, pourrait être efficace dans le développement des compétences des apprenants qui ont tendance à saisir les explications de leurs camarades. Elle est suivie de la correction de l'enseignant qui vérifie les travaux pour remettre les notes : la correction différée est indispensable vu la contrainte temporelle.

E1 : Je ne peux pas corriger les copies le même jour.
E4 : Je dois corriger les travaux des élèves à la maison. En classe, on n'a pas beaucoup de temps.

Précisons que les notes obtenues sont communiquées aux apprenants.

4.2.5. La récitation

Des textes (souvent des comptines) sont proposés aux apprenants quelques jours avant l'évaluation. Les textes, lus et mémorisés, sont exposés en classe pour que l'enseignant note ses apprenants. Le nombre de textes varie d'un enseignant à un autre :

E1 : Je propose trois textes à mes élèves. Ils les apprennent par cœur pour les présenter.
E2 : Je donne un seul poème. Les élèves ne peuvent pas apprendre plusieurs textes.

Les enseignants interrogés proposent ainsi de 1 à 3 textes pour la récitation. Bien que les notes soient immédiatement communiquées, les critères d'évaluation retenus ne sont pas communiqués aux apprenants :

E3 : Je ne précise pas les critères d'évaluation aux élèves.
E5 : Non, je n'explique pas comment je les note. Je donne directement la note après la lecture.

Dans toutes ces activités, seule la note est mentionnée. Aucun enseignant ne mentionne les remarques, ou annotations, qui sont d'une valeur cruciale en évaluation continue. L'écart entre ce qui doit être fait et ce qui est réellement fait explique les limites de cette forme continue, mentionnées par les enseignants.

4.3. Limites

Les questionnaires collectés ne mentionnent qu'un avantage de l'évaluation continue : fournir des informations sur le niveau des apprenants. Deux enseignants le précisent dans leurs réponses :

E1 : On peut préciser le progrès des élèves, s'il y a une amélioration.
E5 : Cette évaluation nous aide à savoir si l'élève arrive à progresser ou non.

Cet avantage ne peut être atteint si nous tenons compte des pratiques effectives des enseignants du cycle primaire, où les annotations sont omises : les notes ne peuvent fournir des renseignements sur les difficultés des apprenants, leur progrès et leurs compétences. D'ailleurs, les pratiques décrites dans les questionnaires collectés expliquent les limites ci-dessous détaillées :

- **Ambiguïté de la démarche d'évaluation**

Les documents fournis aux enseignants ne précisent pas les modalités à suivre pour effectuer cette évaluation continue. Les enseignants interrogés choisissent de transformer cette évaluation en une évaluation sommative : des activités sont organisées pour noter tous les apprenants au cours de la même séance. Ils ignorent en réalité la nécessité de retenir des annotations qui sont plus pertinentes, vu leur valeur informative. Dans certaines activités (la lecture-compréhension et la

compréhension des énoncés oraux), où la démarche semble précisée, le principe d'égalité est renversé comme l'explique un enseignant :

> E1 : Cette évaluation est injuste. La manière théorique de faire l'évaluation privilégie certains élèves. Parfois, les textes sont faciles et les élèves peuvent les comprendre. Quand ils répondent aux questions, ils peuvent avoir de bonnes notes. Mais, il y a des textes qui sont difficiles pour les élèves et les sujets ne sont pas intéressants, les éléments qui répondent n'obtiennent pas de bonnes notes.

- **Confusion ou absence des critères**

Selon les participants, les critères d'évaluation ne sont pas clairs (ils sont parfois absents). Ceux qui en contestent la clarté précisent que les indicateurs ne sont pas détaillés. Il serait cependant exagéré de généraliser ces affirmations : les critères et indicateurs sont parfois précisés : le *Document d'accompagnement du programme de français* propose une grille où des critères sont retenus pour évaluer les compétences orale et écrite. Le critère qualité de la lecture, retenu pour évaluer la lecture-identification, englobe deux indicateurs :

- ✓ Bonne prononciation/articulation.
- ✓ Respect des pauses et des enchaînements (2016 : 14).

Des critères et indicateurs sont d'ailleurs proposés pour évaluer les différentes activités et les enseignants peuvent les exploiter en évaluation continue.

- **Contrainte temporelle**

L'évaluation continue requiert plusieurs séances ; ce qui réduit le temps accordé aux cours.

> E1 : On prend beaucoup de temps pour évaluer les élèves et parfois on essaie d'aller vite dans les cours pour faire les évaluations.

Cette évaluation doit être intrinsèque aux activités d'enseignement présentées : au cours de ces activités, les enseignants collectent des informations sur les compétences des apprenants, leur progrès…

- **Efforts considérables fournis par les enseignants**

Cette forme d'évaluation exige des enseignants des efforts considérables pour la préparation des activités, la sélection des supports, la conception des questions… L'enseignant se transforme en évaluateur qui guette leurs erreurs pour les noter.

> E1 : En plus du temps, il y a le problème de la fatigue. Je n'aime pas cette forme, car je suis toujours en train d'évaluer les élèves. C'est fatigant.
> E3 : Je dois tout le temps préparer les questions, noter la lecture, corriger la dictée…

- **Facteurs psychologiques défavorables**

La plus importante limite est certainement la situation permanente d'évaluation dans laquelle se trouvent les apprenants. Cela crée, selon Prégent (1990) et le CECRL (2011), un climat psychologique défavorable à l'apprentissage ; d'où la nécessité d'évaluer les apprenants à leur insu pour collecter des renseignements valides sur leurs compétences.

E1 : Même pour les élèves c'est fatigant. Ils sont, tout le temps, évalués.

Ces limites concernent notamment les activités institutionnellement exigées en évaluation continue. Elles négligent une compétence indispensable dans les matières linguistiques : l'expression. Aucune production n'est en effet réalisée pour évaluer cette compétence. Bien que la récitation, la lecture-identification et la dictée fournissent quelques informations sur la prononciation et l'orthographe ; elles demeurent insuffisantes pour évaluer la compétence expressive des apprenants. L'évaluation continue ne porte pas de ce fait sur les compétences développées en classe de langue ; d'où l'importance de la réformer.

4.4. Propositions

Deux principales propositions sont retenues des réponses des enseignants : revoir les modalités et les outils pour les rendre plus efficaces ; et bannir cette évaluation qui ne contribue pas au développement des compétences des apprenants.

Nous rejoignons les 2 enseignants qui proposent la révision des modalités et outils de cette évaluation. Cette forme, reconnaissons-le, pourrait fournir un aperçu fidèle sur les compétences des apprenants et sur leurs difficultés ; ce qui permet de prévoir des activités de remédiation appropriées. Au lieu de l'écarter, il convient de la réformer pour la rendre utile en :

- Intégrant toutes les compétences : la circulaire du 9 octobre 2022 omet les compétences expressives indispensables dans les matières linguistiques.
- Se conformant aux exigences : il faut évaluer les apprenants à leur insu. Les informations doivent être collectées en tenant compte de leur rendement en classe, au cours des diverses activités d'enseignement/apprentissage. Précisons la nécessité d'informer et de former les enseignants : les documents qui leur sont soumis sont à réécrire pour insérer toutes les précisions nécessaires. Ces précisions sont à compléter par une formation à la conception et l'exploitation d'outils efficaces.
- Recourant à des outils efficaces : les activités intégrées ne fournissent pas des renseignements satisfaisants sur les compétences des apprenants. Il devient ainsi nécessaire d'exploiter des situations complexes, qui permettent d'évaluer compréhension, expression et ressources linguistiques.
- Privilégiant le qualitatif : alors que la note n'informe pas sur le niveau des apprenants et leur progrès, elle est privilégiée dans les pratiques des enseignants interrogés. Cette situation est à revoir étant donné que les annotations sont plus pertinentes en évaluation.

Ces propositions sont inspirées des pratiques décrites par les enseignants interrogés. Nous ne pouvons les appuyer par des références théoriques : la littérature scientifique consultée ne fournit pas des précisions satisfaisantes sur l'évaluation continue, souvent critiquée (Scallon, 1988).

5. Conclusion

Centrée sur la forme continue d'évaluation au primaire, notre contribution détaille les pratiques des enseignants.

Contrairement à notre première hypothèse, il s'est avéré que les critères intégrés ne sont pas identiques à ceux adoptés dans les autres cycles (moyen et secondaire) et que les activités n'évaluent pas toutes les compétences linguistiques. La compétence expressive est en effet écartée des pratiques décrites ; d'où la proposition de réformer cette évaluation. Rappelons que les enseignants évaluent la lecture-identification et la lecture-compréhension (en exploitant notamment les supports des manuels), la compréhension des énoncés oraux (en exploitant les textes des guides), la dictée et la récitation. Toutes ces activités sont précédées par une préparation par les apprenants ; qui sont informés des dates des évaluations et des supports à lire. La notation des apprenants est souvent immédiate et les annotations ne sont pas introduites. Cette omission des annotations est une des limites de l'évaluation continue, coûteuse en énergie et en temps pour les enseignants. Pour les apprenants, l'évaluation continue constitue une menace permanente et une source d'instabilité affective, facteurs qui gênent le développement des compétences.

Nombreuses, les limites citées expliquent le rejet de cette évaluation continue par 8 enseignants interrogés. Nous ne comptons que 2 enseignants qui suggèrent la rénovation des modalités et des outils pour une exploitation efficace de cette forme d'évaluation. Précisons que ces résultats ne nous permettent pas de confirmer la deuxième hypothèse formulée au niveau de notre introduction. Nous ne pouvons identifier la catégorie d'enseignants qui rejettent l'évaluation continue vu leur nombre restreint. Sur les dix enseignants interrogés, un seul enseignant est titulaire d'un Master et la durée de son exercice au primaire ne dépasse pas 5 ans. Les autres enseignants, titulaires de Licence, ont exercé de 5 à 10 ans. Ainsi, les variables ancienneté et diplôme-retenues dans la deuxième partie du questionnaire conçu - ne deviennent pas significatives dans notre étude.

Ce problème de représentativité n'affecte pas les conclusions de notre étude qui présente les pratiques, les limites et les propositions. Il ne permet pas toutefois de généraliser les résultats obtenus ; une généralisation freinée par la validité contestée de notre instrument de collecte. En effet, le questionnaire ne permet pas de collecter des informations réelles sur les pratiques des enseignants dans la mesure où nombreux sont ceux qui refusent d'y répondre (30 enseignants n'ont pas répondu à notre questionnaire). D'ailleurs, ceux qui répondent ne donnent pas toujours des réponses honnêtes, révélant leurs pratiques réelles : la peur d'être jugés les contraint à donner les réponses attendues par les chercheurs. Le recours à des méthodes de collecte plus fiables devient ainsi nécessaire pour obtenir des données valides sur l'évaluation continue au primaire en Algérie, un thème qui doit éveiller l'attention des chercheurs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Adel, F. (2005). L'élaboration de nouveaux programmes scolaires, in N. Toualbi-Thaâlibi, S. Tawil. *La refonte de la pédagogie en Algérie.* Rabat : UNESCO-ONPS, 45-56.
2. Laidoudi, A. (2021). *La validité de l'évaluation sommative du FLE au cycle moyen en Algérie : de l'étude à la conception d'un dispositif d'évaluation*.

Thèse de doctorat. Batna : Université de Batna 2. Retrieved at: https://dspace.univ-batna2.dz/bitstreams/2420bc33-da7e-40df-9d71-577f0f3c093c/download

3. Laidoudi, A. (2023). L'évaluation dans les manuels de FLE au cycle moyen en Algérie : types et outils. *Journal of Languages & Translation, 03,* 131-148. Retrieved at: https://asjp.cerist.dz/en/article/228311
4. Médioni, M. (2016). *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage : des outils pour la classe et pour la formation*. Lyon : Chronique Sociale.
5. Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Canada : Éditions de l'École Polytechnique de Montréal.
6. Roegiers, X. (2005). L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ? in N. Toualbi-Thaâlibi, S. Tawil. *La refonte de la pédagogie en Algérie*. Rabat : UNESCO-ONPS, 107-124.
7. Roegiers, X. (2006). L'APC dans le système éducatif algérien, in N. Toualbi-Thaâlibi, S. Tawil. *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. Rabat : UNESCO-ONPS, 51-84.
8. Rogiers, X. (2005). Vers une pédagogie de l'intégration : réflexions critiques sur l'évaluation, in N. Toualbi-Thaâlibi, S. Tawil, S. *La refonte de la pédagogie en Algérie*. Rabat : UNESCO-ONPS, 137-172.
9. Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages : la réflexion*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
10. Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.
11. Tripet-Lièvre, C. (2017). Comment dépasser l'intuition pragmatique en évaluation, inhérente au domaine musical, mais problématique dans le cadre d'une formation à l'enseignement ? in V. Roulin, A-C, Allin-Pfister, D. Berthiaume. *Comment évaluer les apprentissages dans l'enseignement supérieur professionnalisant ? Regards d'enseignants*. Louvain La Neuve : De Boeck Supérieur, 39-50.
12. ***Conseil de l'Europe. (2011). *Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Unité des politiques linguistiques. Retrieved at: https://rm.coe.int/16802fc3a8
13. ***Groupe Spécialisé Disciplinaire du français. (2016). *Document d'accompagnement du programme de français : cycle primaire*. Alger : ONPS.
14. ***Groupe Spécialisé Disciplinaire du français. (2016). *Programme de français : cycle primaire*. Alger : ONPS.
15. ***Ministère de l'Éducation Nationale. (2022). *Circulaire sur l'organisation de l'évaluation pédagogique de l'année scolaire 2022/2023 dans les trois cycles éducatifs*. Alger : ONPS.

Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXIV, 2025, no 47, Issue 1

ANALYSING THE EFFECT OF THE ENGLISH PROFICIENCY TEST (EPT) WASHBACK ON ALGERIAN PHD CANDIDATES' ACADEMIC WRITING PRACTICES*

Djedda TAKOUACHET[1], Mohammed NAOUA[2]

Abstract

With English at the forefront of higher education, Algerian universities have integrated English proficiency requirements into its doctoral training programs. This is in consideration of the fact that English has become an essential medium for academic research, publication, and international scholarly communication. The present study, therefore, is an attempt to examine the washback effect of the English proficiency test on PhD candidates' academic writing practices; it analyzes how test requirements shape their learning strategies, development of their writing skill, and the engagement with English language learning. To conduct this analysis, a qualitative research design is adopted. The study draws on semi-structured interviews with 20 PhD candidates across Algerian universities to have a closer look on their test preparation strategies, challenges, and perceptions of the English proficiency test's impact. The data was analyzed via thematic analysis. The results revealed both positive and negative washback effects on PhD candidates' writing practices. In light of these findings, practical recommendations for aligning the English proficiency test more closely with PhD-level writing needs are presented.

Key words: *English Proficiency Test, PhD candidates, Test washback, Writing practices.*

1. Introduction

To what extent do language proficiency tests shape the way students write, think, and engage with academic discourse? This question has been at the heart of language assessment research, particularly in contexts where such tests pave the way for academic and professional advancement. Importantly, the influence of high-

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1]Researcher, PhD, Laboratory of Pragmatics and Discourse Analysis, University of El Oued, Algeria, e-mail address: takouachet-djedda@univ-eloued.dz, corresponding author, ORCID ID: https://orcid.org/0009-0008-7885-1776

[2]Full Professor of Applied Linguistics, Professor, PhD, University of El Oued, Algeria, Laboratory of Pragmatics and Discourse Analysis, e-mail address: naoua-mohammed@univ-eloued.dz, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-4224-8154

stakes language assessments goes far beyond simple evaluation, often determining learning priorities, instructional methods, and academic preparedness. This issue is termed as test washback. The latter, has been widely examined in the field of language testing, with researchers exploring its implications for teaching, learning, and curriculum design.

In line with global trends in higher education, Algeria has introduced the English Proficiency Test (EPT) as a mandatory requirement for PhD candidates, making a notable shift in doctoral education. The test is designed to ensure candidates' ability to achieve at least a B2 or C1 level in English. This actually reflects the growing role of English as the dominant language of research, scholarly communication, and international collaboration. However, while the EPT seeks to assess and enhance candidates' language proficiency, its impact on academic writing practices remains an open question. Does the test really foster meaningful academic writing development, or does it encourage test-driven strategies that may not align with the complexities of doctoral research writing? Therefore, the present study seeks to explore the washback effect of the EPT on PhD candidates' academic writing practices. Specifically, it aims to answer the following research questions:

1. How does the EPT influence PhD candidates' academic writing progress and strategies?
2. To what extent does the test promote research-oriented writing versus test-focused preparation?
3. What are the perceived benefits and challenges of the EPT in enhancing doctoral students' writing proficiency?
4. How do PhD candidates adapt their writing practices to meet EPT requirements, and what impact does this has on their research writing skills?

2. Literature Review

2.1. Washback Effect in Language Testing

The washback effect in language testing has been widely studied, especially in how it shapes teaching practices, curriculum design, and student learning behaviours (Alderson & Wall, 1993; Bachman & Palmer, 1996). It is also referred to as *backwash*, is considered a specific instance of test impact, which is a broader concept encompassing the influence of tests on individuals, institutions, and society (McNamara, 2000; Bachman & Palmer, 1996). Washback specifically focuses on how tests influence teaching and learning. It describes how tests influence not only what teachers choose to focus on in the classroom but also how students take their learning. Some, interestingly, encourage meaningful skill development, while others push learners and educators toward test-focused instruction, where passing the exam is more important than actual language growth.

Messick (1996) describes the aforementioned effect as a prominent concept in applied linguistics. According to him, the term refers to the extent to which the interaction and the use of a test influence language teachers and learners to do things they would not otherwise do that promote or inhibit language learning. In other words, tests can either motivate positive learning behaviors or limit the way language

is taught, and this actually depends on how well they are designed. If a test focuses on real-world communication skills, for example, teachers are more likely to integrate authentic speaking and writing activities into their lessons. However, if the test primarily evaluates memorized grammar rules or rigid essay structures, instruction often becomes more mechanical and less meaningful.

Similarly, Shohamy (1992) discusses washback from the perspective of students as test-takers, when she notes that "the utilization of external language tests to affect and derive foreign language learning in the school context" (p. 15). She further argues that "this phenomenon is the result of the strong authority of external testing and the major impact it has on the lives of test takers" (p. 15). This actually implies that high-stakes exams are not just tools for testing; but they also determine how students' study, how much pressure they feel, and even how confident they are in their language abilities.

As to support this point, Shohamy (1992) provides an interesting example. She discusses the introduction of an oral proficiency interview in the United States, explaining that it led to changes in both teaching approaches and student engagement. She describes this case as proof of "the power of tests to change the behavior of teachers and students" (p. 514). Essentially, when oral proficiency became part of the assessment, both teachers and students had to direct their focus toward speaking skills. This shows how much assessment design matters, what is tested directly influences what is taught.

Besides, Washback has long been recognized as a two-sided force; either positive or negative (Cheng & Curtis, 2004). Here, when a test encourages critical thinking, meaningful engagement with content, and skill development, it generates positive washback, helping students build strong academic and language abilities. In contrast, when an exam prioritizes rigid structures, memorization, and formulaic responses, it leads to negative washback, where students focus more on passing the test than on truly improving their writing or language use (Green, 2007). As Hsu (2009) puts it, "tests can be powerful determiners, both positively and negatively, of what happens in classrooms" (pp. 46-47).

2.2. Washback in High-Stakes Language Assessments

High-stakes language assessments, particularly standardized proficiency tests, contribute greatly in shaping students' writing development. As Shohamy *et al.* (1996) point out, these tests often push students toward formulaic writing, where the priority is meeting test criteria rather than developing original arguments or engaging critically with content. Luxia (2005), also, observed a similar pattern in China's National Matriculation English Test, where students' writing followed fixed structures, favouring grammatical accuracy over the exploration of complex ideas. In such cases, success on the test is not necessarily an indication of strong academic writing ability but rather of a student's ability to work within the constraints of the exam format.

Green (2007) takes this argument further, noting that high-stakes testing environments tend to encourage exam-specific preparation at the expense of broader academic skills. This presents a negative washback, and suggests that when a test

dictates learning, students and teachers alike may focus more on test-taking strategies than on meaningful engagement with writing. In this respect, Weigle (2002) emphasizes the need for tests that do more than measure grammatical correctness and structural precision. Assessments according to her, should support the development of critical reasoning, argumentation, and research engagement. Similarly, Cheng (2008) notes that the way a test is structured and assessed has a direct impact on how students approach writing. It is the idea that standardized exams shape students' academic writing habits.

2.3. The Relationship between Standardized Testing and Academic Writing

Indisputably, academic writing is more than just a test of language proficiency, it requires the ability to develop arguments, synthesize sources, and engage with disciplinary discourse (Hyland, 2006). However, when language proficiency exams focus too much on standardized writing structures, students may struggle to apply what they have learned to research writing. Bhatia (1993) and Swales and Feak (2012) mention that effective academic writing relies on genre awareness and rhetorical structures, meaning that assessments that fail to incorporate these elements may leave students unprepared for real-world scholarly communication.

Hamp-Lyons (1997) further draw attention to the issue of construct validity. She argues that writing assessments should accurately measure the skills required for academic success. If an exam primarily assesses grammatical accuracy and structural coherence, but not critical thinking, synthesis, or engagement with academic sources, it risks offering a limited perspective on students' actual writing abilities. This, in turn, influences how writing is taught and learned, often leading students to prioritize passing the test over developing essential academic skills.

Noteworthy, recent research in language assessment suggests that for standardized tests like the EPT to be truly effective, they need to go beyond evaluating basic proficiency, Instead, they must be in line with the real writing expectations of doctoral programs (Green, 2007; Rezaee & Salehi, 2008). Without this alignment, students may focus more on producing test-friendly essays rather than developing the advanced writing skills needed for academic research and scholarly communication

2.4. The EPT in Algeria: Purpose and Structure

Recently, Algeria initiated the adoption of English as a Medium of Instruction (EMI) in higher education, aiming to enhance academic research and foster international collaboration. This policy reflects the government's commitment to integrating English into university curricula to improve the global competitiveness of Algerian scholars and institutions.

The English Proficiency Test (EPT) was part of the successful implementation of this policy. It is developed by national pedagogical experts, and introduced as a standardized assessment tool to evaluate doctoral candidates' English skills, aligning with broader educational reforms intended to elevate the quality of higher education and research output. Testers need to guarantee that PhD candidates possess the

requisite English language proficiency for an EMI environment, requiring them to achieve at least a B2 or C1 level.

Interestingly, Studies by Kheladi (2022) and Benrabah (2019) pointed out that Algerian students often face significant challenges when engaging in English-medium academic writing. These challenges are particularly pronounced in tasks requiring argumentation, source synthesis, and effective research communication. The extent to which the EPT addresses these competencies is a pressing concern, as there is a risk that candidates may tailor their writing to meet test-specific demands rather than developing skills essential for scholarly inquiry. This misalignment could result in a scenario where students excel in the test environment but struggle with the actual demands of academic writing in their respective disciplines.

3. Methodology

To investigate the washback effect of the English Proficiency Test (EPT) on Algerian PhD candidates' academic writing practices, this study adopted a qualitative research approach through semi-structured interviews. This method was chosen for its ability to provide in-depth insights into participants' experiences, perceptions, and challenges regarding the EPT. The semi-structured format ensured a balance between predefined questions and the flexibility to explore emerging themes, allowing participants to elaborate on aspects they found most relevant.

Interviews were conducted in one-on-one settings to encourage open discussion. Each session lasted approximately 30 minutes and was recorded with participants' consent. The questions focused on three key areas: (1) how the EPT influenced participants' writing strategies, (2) whether the test content aligned with their actual academic writing needs, and (3) the perceived benefits and limitations of the exam in preparing them for scholarly work.

Participants were selected using purposive sampling, ensuring that only those who had recently taken the EPT and were actively engaged in academic writing were included. This targeted selection allowed for a relevant and focused dataset, as these individuals had first-hand experience with the exam's impact on their writing practices. The final sample consisted of 20 PhD candidates from across different /universities, representing a range of academic disciplines.

To create a comfortable and natural interview environment, sessions were conducted in settings convenient for the participants, either in-person or online. Their anonymity and confidentiality were strictly maintained, and all participants were informed of their right to withdraw from the study at any point.

The recorded interviews were analysed using thematic analysis, a method well-suited for identifying patterns, recurring themes, and key insights within qualitative data. Initially, an open coding process was applied, allowing themes to emerge organically from the data. These were then categorized into broader themes related to writing strategies, test preparation approaches, and the overall impact of the EPT on academic writing development.

4. Results and Discussion

The findings of this study bring to lighten both expected and unexpected ways in which the English Proficiency Test (EPT) influences the academic writing practices of PhD candidates in Algeria. While the test is designed to establish a standardized measure of language proficiency, the interviews suggest that its impact on writing development is more complex than intended. On one hand, participants acknowledged that preparing for the EPT helped reinforce grammatical accuracy and structural coherence, which are essential components of academic writing. On the other hand, many expressed concerns that the test prioritizes rigid, test-driven strategies over the critical writing skills required for doctoral research. To this end, three major themes emerged: emphasis on form over content, insufficient development of research writing skills, and the predominance of test-oriented learning strategies.

4.1. The EPT's Influence on Writing Practices

4.1.1. Emphasis on Form over Content

A central theme that emerged from participants' responses was the strong emphasis on grammatical precision and rigid writing structures in EPT preparation. Many test-takers described their preparation process as being heavily focused on mastering sentence-level accuracy, cohesion, and formal correctness, often to the detriment of more substantive engagement with content. While this approach helped improve surface-level linguistic accuracy, it also led to a mechanical, formulaic writing style that lacked originality, depth, and critical engagement with ideas.

For many candidates, test preparation revolved around mastering structured essay templates, with little attention given to developing independent arguments or grappling with complex academic discussions. The structured nature of the EPT's writing section, which demands a coherent but constrained response, reinforced a preference for predictable, rehearsed formats over spontaneous, well-developed academic discourse. This finding is consistent with Green's (2007) research, which suggests that high-stakes language assessments often narrow the scope of writing development, prioritizing structural correctness over deeper intellectual engagement.

In addition, several participants voiced concerns about the rigid marking criteria of the EPT, which seemed to reward mechanical precision and formulaic organization rather than originality or the ability to construct and defend nuanced arguments. As a result, many students felt discouraged from experimenting with complex ideas or engaging in critical analysis, instead focusing on grammatical accuracy and standardized essay structuring techniques. This observation aligns with Weigle's (2002) argument that writing assessments with overly prescriptive scoring rubrics can limit students' expressive range, ultimately shaping their writing habits in ways that do not necessarily translate into effective academic research or scholarly communication.

4.1.2. Insufficient Development of Research Writing Skills

One of the most striking concerns raised by participants was the lack of correspondence between EPT preparation and the actual demands of PhD-level research writing. While the test evaluates general English proficiency, it does little to equip

candidates with the specialized academic writing skills essential for thesis development, journal publication, and participation in academic discourse. Many interviewees, unfortunately, admitted that transitioning from the structured, test-oriented writing they practiced for the EPT to the complex, argument-driven writing required for doctoral studies felt like being thrown into deep water with little preparation.

A critical gap, according to participants, was the lack of training in source integration and citation practice. Instead of learning how to engage with external sources, synthesize research findings, and support arguments with evidence, candidates were primarily taught to produce self-contained essays that required minimal interaction with outside material. This echoes Hyland's (2006) argument that academic writing is about far more than grammatical accuracy, involving critical thinking, argumentation, and disciplinary-specific conventions, elements that standardized proficiency tests like the EPT often fail to address.

Another challenge was structuring research arguments, particularly in disciplines that require candidates to critically evaluate existing literature and position their work within ongoing scholarly debates. Many students found themselves falling back on simplistic argumentation styles, shaped by EPT preparation, rather than developing well-supported research claims. This difficulty aligns with Swales & Feak's (2012) observations on the importance of genre awareness and discipline-specific writing practices as skills that general language tests rarely assess.

Participants also voiced frustration over the limited feedback provided in the EPT. Unlike university-based academic writing courses, where students receive detailed comments on their structure, argumentation, and use of sources, the EPT offers only a score or a general performance rating. Without meaningful feedback, students struggled to identify their strengths and weaknesses, making it harder to refine their research writing and adapt their strategies to meet the rigorous demands of doctoral-level work.

4.1.3. Predominance of Test-Oriented Learning Strategies

Test-specific preparation was one of the main concerns that emerged in the present study. Many participants shared that their study routines were heavily focused on memorization, repeating model essays, and following fixed templates just to fit the EPT format rather than developing real academic writing skills.

Some candidates even attended preparation courses where instructors focused more on boosting test scores than on helping students become better writers. These courses often provide restrict essay structures and a list of "safe" transition phrases that students could plug into their essays to produce a well-organized but predictable response. While this approach might help with test performance, it does not develop writing flexibility, originality, or deep analytical thinking.

A notable consequence of this test-driven preparation was that students developed a constrained understanding of academic writing, where success was measured by adherence to formulaic structures rather than engagement with scholarly discourse. This goes with findings from Cheng (2008), who argues that high-stakes language tests often create a culture of "teaching to the test," where

language learners focus on passing an exam rather than truly mastering the language for academic and professional use.

Additionally, participants mentioned overreliance on model answers provided in test preparation materials. Several interviewees admitted that they memorized well-structured sample essays rather than developing their own writing voice and critical reasoning skills. This reliance on pre-constructed responses reinforced surface-level proficiency but did not foster the analytical and interpretative skills necessary for doctoral research and academic publishing.

In sum, the findings indicate that the EPT's influence on writing practices is largely shaped by test-oriented strategies rather than holistic academic skill development. While some candidates benefit from improved grammatical accuracy and structured composition, others struggle with transferring these skills to advanced research writing contexts. The test's design, which favors generalized proficiency assessment over research-based writing evaluation, ultimately limits its effectiveness in preparing PhD candidates for the rigorous demands of scholarly communication.

5. Recommendations

As to address the limitations presented in this research, a series of targeted reforms should be considered to enhance the content validity, construct validity, and overall effectiveness of the test. The recommendations focus on test design improvements, alignment with curricular goals, diversification of assessment formats, and the integration of authenticity in language evaluation to better align with modern language assessment frameworks.

One of the biggest issues highlighted in this study is the mismatch between the EPT's writing tasks and what doctoral research actually requires. As to the current test structure, it mainly focuses on structured essays and grammatical accuracy. However, because it does not sufficiently assess how well candidates can engage with academic sources, develop research-based arguments, or critically synthesize information, it falls short of meeting their real academic needs. So, as to fix this, the writing section of the EPT should be redesigned to include tasks that truly reflect real-world academic writing, such as literature reviews, argumentative essays, and research-based critiques. It is appropriately necessary to incorporate source-based writing, as this would help students practice citation, argument development, and analytical writing. Additionally, adopting a portfolio-based assessment model, where candidates submit multiple writing samples over time, would provide a more well-rounded evaluation of their writing proficiency rather than relying on just a single test.

A part from modifying the test format, there is an urgent need to integrate academic writing workshops into PhD training programs. Here, the findings show that many candidates struggle to move from test-based preparation to the more complex demands of thesis writing and scholarly publishing. So, it is appropriate for universities to offer specialized writing workshops that focus on research writing techniques, citation practices, and argument development.

Moreover, since Algeria already has Intensive Language Teaching Centers (CEIL) in universities, it makes sense to take advantage of them by offering intensive academic writing programs. Plus, adding peer review sessions and one-on-one writing consultations to these programs would give PhD candidates the chance to improve their writing through collaborative feedback. Plus, incorporating peer review sessions and one-on-one writing consultations into these programs would help PhD candidates refine their writing skills through collaborative feedback.

Another point to consider is that the current EPT does not offer any real feedback. Unlike university writing programs, where students get detailed comments from instructors, the EPT just gives a numerical score, leaving candidates unsure about what they did well or where they need to improve. To fix this, the test should include a proper feedback system that provides personalized comments on things like coherence, argument structure, and language use. Using AI-powered feedback tools could also help by giving students instant insights into their writing and tracking their progress over time. On top of that, setting up post-test consultations, where candidates meet with language instructors to go over their performance would offer more targeted advice to help them improve their writing skills.

Since academic writing is a skill that takes time to develop, relying on a single high-stakes test to assess PhD candidates' proficiency might fall far from attaining this objective. An appropriate approach would be for universities to use a continuous assessment model, where students' writing progress is assessed over time rather than judged in just one exam. One way to do this is by introducing a system where students submit graded writing assignments at different stages of their doctoral studies, which gives a clear indication of their academic writing abilities. A multi-stage assessment where students work on structured writing tasks, research proposals, and academic critiques would help them build their skills gradually and effectively. This, in turn, would move the focus away from exam-based preparation and instead encourage long-term academic literacy, making sure PhD candidates develop the writing skills they actually need for scholarly success.

Finally, to enhance the credibility and effectiveness of the EPT, it must be aligned with international language assessment standards. Undoubtedly, since it currently functions as a nationally developed test, integrating it with recognized frameworks such as IELTS, TOEFL, and the CEFR would help internationalize it and strengthen its validity. In this sense, establishing a national research committee on language assessment could support continuous assessment and regular updates to the test structure, keeping it relevant to meet academic writing needs. Additionally, conducting validation studies and pilot testing on a broader scale would help ensure that the EPT accurately measures the skills required for academic and research-based communication. International collaboration with language assessment experts and higher education institutions would further enhance its credibility, making a reliable indicator of English proficiency in academic contexts.

The recommendations offered above call for a systemic shift in the way the EPT is designed, administered, and integrated into PhD training programs. Rather than serving as a barrier to academic progression.

6. Conclusion

In a nutshell, the findings of this study emphasize the important washback effect of the English Proficiency Test (EPT) on Algerian PhD candidates' academic writing practices, therefore pointing out both positive and negative implications. On the positive side, the test helps students develop structured writing and improve their grammar. However, it also pushes them toward test-focused strategies that don't necessarily match the real challenges of doctoral research. In fact, the heavy focus on rigid structures and surface-level skills can hold students back from developing critical thinking, research integration, and strong academic communication.

Looking past the test itself, these findings contribute to the broader conversation on language assessment in doctoral education. This study raised important questions about whether high-stakes proficiency exams should remain isolated measures of linguistic competence or be adapted to better reflect the academic realities of PhD candidates. Addressing the challenges highlighted in this research, it becomes evident that assessment models must evolve to support both language proficiency and the real-world demands of doctoral writing.

As Higher Education in Algeria moves toward greater internationalization and research excellence, the role of English in academic research has become more important than ever. This study suggests that the EPT should not simply act as a barrier to progression but should serve as a meaningful tool for academic growth. To achieve this, reforms in test design, writing instruction, and assessment criteria need to be considered. A more research-oriented approach to language testing could help PhD candidates build the writing skills necessary for success in academia, making language assessment a steppingstone rather than an obstacle in their academic journey.

REFERENCES

1. Alderson, J.C., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics, 14*(2), 115–129.
2. Bachman, L.F., & Palmer, A.S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests.* Oxford University Press.
3. Bhatia, V.K. (1993). Analyzing genre: *Language use in professional settings.* Longman.
4. Benrabah, M. (2019). The politics of language education in Algeria: An overview. *Language Policy, 18*(1), 1–21. https://doi.org/10.1080/135371-10490450773
5. Cheng, L., & Curtis, A. (Eds.). (2004). *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Routledge.
6. Cheng, L. (2008). The washback effect of a public examination change on teachers' perceptions toward their classroom teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 20*(4), 303–322.
7. Green, A. (2007). Washback to the learner: *Investigating the role of the IELTS test in EAP practices*. Cambridge University Press.
8. Hamp-Lyons, L. (1997). Washback, impact, and validity: Ethical concerns. *Language Testing, 14(3)*, 295–303.

9. Hsu, H. (2009). The impact of implementing English proficiency tests as a graduation requirement at Taiwanese universities of technology. *Asian EFL Journal*, *11(2)*, 45–72.
10. Hyland, K. (2006). English for academic purposes: *An advanced resource book*. Routledge.
11. Kheladi, M. (2022). Challenges of academic writing in English for Algerian doctoral students. *International Journal of Applied Linguistics and English Studies*, *5*(3*)*, 90–102.
12. Luxia, Q. (2005). Stakeholders' conflicting aims undermine the washback function of a high-stakes test. *Language Testing*, *22*(2), 142–173. https://doi.org/10.1191/0265532205lt300oa
13. Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing, 13*(3*)*, 241–256.
14. McNamara, T. (2000). Language testing. Oxford University Press.
15. Rezaee, A.A., & Salehi, K. (2008). The washback effect of the Iranian university entrance exam: Teachers' perceptions and classroom practice. *Asian EFL Journal*, *10*(3), 171–189.
16. Shohamy, E. (1992). Beyond proficiency testing: A diagnostic feedback testing model for assessing foreign language learning. *The Modern Language Journal*, *76*(4), 513–521.
17. Shohamy, E., Donitsa-Schmidt, S., & Ferman, I. (1996). Test impact revisited: Washback effect over time. *Language Testing*, *13*(3), 298–317.
18. Swales, J.M., & Feak, C.B. (2012). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills* (3rd ed.). University of Michigan Press.
19. Wall, D. (2005). *The impact of high-stakes examinations on classroom teaching: A case study using insights from testing and innovation theory*. Cambridge University Press.
20. Weigle, S.C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University Press.

Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXIV, 2025, no 47, Issue 1

FORMATION DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES EN ALGERIE : ANALYSE DES COMPETENCES EN ÉVALUATION NUMÉRIQUE — CAS DE L'ÉVALUATION VIA LA PLATEFORME MOODLE*

Assia AZEB ABDALLAH[1], Zahéra Malika BENMESSABIH[2]

Résumé

Depuis 2012, l'Université Frères Mentouri Constantine 1 (UFMC1) en Algérie a initié une formation spécialisée dans les technologies de l'information et de la communication (TIC) ainsi que les pratiques pédagogiques. Conformément à l'arrêté n° 932 du 28 juillet 2016 du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (désormais MESR), cette formation a été étendue à l'échelle nationale en faveur des enseignants universitaires nouvellement recrutés, dans le but de renforcer leurs compétences dans ce domaine.

L'objectif de cette étude est d'évaluer l'efficacité de cette formation en examinant dans quelle mesure elle répond à leurs besoins, tant dans leurs fonctions pédagogiques que dans leurs activités de recherche. À cette fin, un questionnaire a été élaboré et diffusé auprès des enseignants de la promotion 2023/2024. Les résultats montrent que, si la formation couvre globalement les aspects liés à la conception pédagogique d'outils d'évaluation numérique, elle demeure insuffisante pour une exploitation avancée des fonctionnalités de Moodle dans le cadre de la recherche et du suivi des apprentissages. Ce résultat souligne la nécessité d'une amélioration continue de la formation pour mieux répondre aux attentes spécifiques des enseignants dans ces domaines.

Mots clés : *Formation des enseignants, Évaluation numérique, Plateforme Moodle.*

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1]PhD candidate in "Foreign Language Didactics", University of Mascara, Algeria, Department of French Language and Literature, e-mail address: assia.azeb@univ-mascara.dz, corresponding author, ORCID ID: 0009-0003-1169-5872

[2]Associate Professor HDR, Department of French Language and Literature, Faculty of Letters and Languages, University of Mascara, Algeria, e-mail address: zahira.benmessabih@univ-mascara.dz, ORCID ID: 0009-0002-8830-5900

TRAINING OF NEWLY RECRUITED UNIVERSITY TEACHERS IN ALGERIA: ANALYSIS OF COMPETENCIES IN DIGITAL ASSESSMENT — CASE OF EVALUATION VIA THE MOODLE PLATFORM

Abstract

Since 2012, the Frères Mentouri University Constantine 1 (UFMC1) in Algeria has initiated a specialized training program in information and communication technologies (ICT) as well as in pedagogical practices. In accordance with Ministerial Decree No. 932 of July 28, 2016, issued by the Ministry of Higher Education and Scientific Research (hereafter MESR), this training has been extended nationwide to benefit newly recruited university instructors, with the aim of strengthening their competencies in this area.

The objective of this study is to evaluate the effectiveness of this training by examining the extent to which it meets their needs, both in their teaching roles and in their research activities. To this end, a questionnaire was developed and distributed to instructors from the 2023/2024 cohort. The results show that, while the training generally covers aspects related to the pedagogical design of digital assessment tools, it remains insufficient for advanced use of Moodle's features in research and learning monitoring. This finding highlights the need for continuous improvement of the training program in order to better meet the specific expectations of instructors in these areas.

Key words*: Teacher training, Digital assessment, Moodle platform.*

1. Introduction

Le métier d'enseignant universitaire repose sur deux compétences complémentaires essentielles à l'exercice efficace de ses fonctions. En plus de sa mission d'enseignement, il lui incombe de participer activement à la recherche et d'améliorer en permanence ses méthodes de transmission des savoirs à ses étudiants (MESR, 2016a). Cette fonction requiert une qualification dans un domaine spécifique, généralement après avoir obtenu un doctorat ou tout autre diplôme reconnu équivalent. En Algérie, en plus de ce diplôme, les candidats doivent réussir un concours pour accéder à ce statut. Depuis l'arrêté N° 932 du 28 juillet 2016 du MESR, les candidats retenus suivent à ce titre une formation initiale pour développer des compétences didactiques et pédagogiques axées sur l'apprentissage du métier d'enseignant-chercheur. La première compétence inscrite dans le référentiel de cette formation est la maîtrise des outils didactiques, tant classiques que novateurs, notamment les TIC (MESR, 2016b).

Depuis 2012, l'Université Frères Mentouri Constantine 1 (UFMC1) a proposé une formation spécifique sur les TIC et les pratiques pédagogiques. Suite à l'arrêté n° 932 du 28 juillet 2016, cette formation a été généralisée à l'échelle nationale au profit des enseignants universitaires nouvellement recrutés. Cette innovation techno-pédagogique vise à développer les compétences des enseignants-chercheurs en

technologies éducatives, afin d'améliorer leurs pratiques pédagogiques et de les familiariser avec les approches de la pédagogie universitaire, tant en enseignement présentiel qu'à distance. Les lignes directrices de cette formation, définies par le Ministère de l'Enseignement Supérieur par le biais de l'arrêté n° 932 du 28 juillet 2016 (UFMC1, 2023), ciblent des compétences développées au travers d'objectifs spécifiques, intégrés dans une série d'ateliers qui forment un référentiel de compétences, regroupées sous l'acronyme SMART :

- ***S****cénariser un cours pour un enseignement hybride.*
- ***M****ettre un cours en ligne.*
- ***A****ccompagner les étudiants en ligne.*
- ***R****éguler les pratiques pédagogiques.*
- ***T****ransférer les acquis.*

Le premier atelier, « *Outils d'aide à l'utilisation des TIC dans l'enseignement* », propose des activités telles que l'organisation des enseignements à l'aide de cartes conceptuelles et la scénarisation de cours avec la chaîne éditoriale Opale. Le second atelier, « *Conception d'un cours pour un enseignement hybride* », se concentre sur la structuration pédagogique adéquate d'un cours et l'application de l'alignement pédagogique. Le troisième atelier, « *Méthodologie de conception des formations pour un enseignement hybride* », s'attache à initier les participants à la conception de formations hybrides et à l'utilisation de la plateforme Moodle. Quant au quatrième atelier, « *Conception d'un MOOC* **»**, il porte sur la conception de cours sur la plateforme Edx et la production de vidéos pédagogiques. Le dernier atelier, « *Suivi pédagogique* », développe les compétences nécessaires pour le suivi en ligne, notamment en matière de motivation, de tutorat, de gestion du climat en classe, de portfolio et de feuille de route, tout en adoptant une approche réflexive.

La formation a porté une attention particulière à la plateforme Moodle, largement utilisée dans les établissements universitaires en Algérie. En effet, la formation est elle-même dispensée via la plateforme Moodle de l'Université UFMC1. De plus, plusieurs activités ont été proposées afin de permettre aux enseignants de se familiariser avec l'utilisation de Moodle dans un contexte d'enseignement hybride, que ce soit en tant qu'étudiant ou enseignant, tout en explorant les fonctionnalités avancées de la plateforme.

En tant que chercheuses intéressées par l'évaluation numérique en contexte universitaire algérien, surtout dans une période où l'usage du numérique dans l'enseignement/apprentissage est devenu une nécessité, renforcée par la mondialisation et la pandémie de la Covid-19, cette formation a suscité en nous un questionnement auquel cette étude entend apporter des réponses : dans quelle mesure la formation dispensée aux enseignants universitaires nouvellement recrutés répond-elle suffisamment à leurs besoins en compétences pour utiliser la plateforme Moodle à des fins d'évaluation ? L'analyse du guide d'accompagnement de cette formation nous a conduites à formuler l'hypothèse suivante : la formation pourrait répondre de manière satisfaisante aux besoins des enseignants en matière de conception pédagogique sur la plateforme Moodle (la mise en ligne de ressources, la création d'activités, la conception de grilles d'évaluation ou la saisie des notes, etc.). En

revanche, elle demeurerait insuffisante pour le développement de compétences liées à l'évaluation dans le cadre de recherche et au suivi pédagogique (comment exploiter les statistiques de cours, les historiques d'activité ou les traces numériques laissées par les étudiants sur la plateforme, etc.), alors que ces compétences sont essentielles à la mise en œuvre d'une évaluation formative et globale des apprentissages, une démarche souvent au cœur de l'activité de recherche.

Pour valider notre hypothèse, nous avons distribué un questionnaire aux enseignants ayant réussi le concours de recrutement au titre de l'année universitaire 2023/2024 et ayant eu l'opportunité de suivre cette formation. L'objectif de cette étude est d'examiner si la formation destinée aux enseignants universitaires nouvellement recrutés leur permet d'acquérir les compétences nécessaires à une utilisation efficace de Moodle, aussi bien pour l'évaluation des apprentissages dans le cadre de l'enseignement que pour l'évaluation dans le cadre de la recherche. Toutefois, avant de nous engager dans cette démarche, il semble indispensable de définir les concepts clés et de présenter un état des lieux de la recherche dans ce domaine.

2. Cadre théorique contextualisé

2.1. L'évaluation et le numérique : définitions des termes

J-P Quq (2003, p. 90) définit l'évaluation des apprentissages comme « *une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ* ».

Dans la littérature scientifique, de nombreuses propositions tentent de délimiter les fonctions que l'évaluation peut remplir dans le contexte éducatif. Nous mentionnons celle de Hadji (1989), qui a identifié trois principaux « jeux » ou contextes dans lesquels l'évaluation s'inscrit :

- **Le jeu pédagogique** : l'évaluation peut servir à soutenir l'apprentissage, à adapter l'enseignement et à contrôler les acquis des apprenants.
- **Le jeu institutionnel** : l'évaluation devient un outil de dialogue, des négociations et décisions institutionnelles concernant la note, les stratégies pédagogiques et les attentes entre les différents acteurs éducatifs.
- **Le jeu social** : l'évaluation participe également à un système de positionnement social. Elle est utilisée pour mesurer la « valeur sociale » d'un apprenant en tant que futur membre producteur de la société, influençant son orientation et sa place dans la hiérarchie sociale.

Quant à elle, l'évaluation numérique a été définie par Ladage (2015) comme une activité d'évaluation des apprentissages réalisée en utilisant des outils électroniques et numériques, tels que les ordinateurs, logiciels et applications. Cette évaluation peut se manifester de diverses manières, telles que les questionnaires, les tests ou la réalisation de cartes conceptuelles ou de portfolios.

Étant donné que notre étude porte précisément sur les usages de la plateforme Moodle dans le cadre de l'évaluation des apprentissages, il est pertinent de s'arrêter sur les spécificités de cette modalité d'évaluation numérique.

2.2. Évaluation sur Moodle

Moodle, dont l'acronyme *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, est un logiciel open-source, dédié à la création de cours en ligne, intègre divers modules de base permettant de fournir des ressources, de créer des tests et des devoirs, de réaliser des sondages et d'installer des forums de discussion, entre autres fonctionnalités.

Selon Gałan Beata (2016), l'évaluation au sein de la plateforme Moodle s'articule autour de deux axes principaux : la conception des contenus pédagogiques et le suivi des apprentissages.

Concernant la conception, Moodle offre une variété d'outils d'évaluation, tels que des quiz, des tests et des questions autocorrectives, qui permettent de concevoir et de gérer des évaluations tant formatives que sommatives. Ces évaluations incluent divers types de questions, comme les QCM, les appariements, les questions vrai-faux ou encore les questions à réponse courte. Une fois élaborées, ces questions peuvent être enregistrées dans une banque de données afin d'être réutilisées ultérieurement dans différents tests. La plateforme permet également une correction automatique des réponses. Les questions et les réponses peuvent être affichées de manière aléatoire, avec des reformulations variées d'une même question, ce qui limite les risques de plagiat ou d'échange de réponses entre étudiants. Il est également possible d'ajuster les paramètres du feedback afin de fournir une correction individualisée aux étudiants. La plateforme intègre également des outils pour des activités nécessitant une correction manuelle, telles que des compositions écrites ou des activités orales. Par ailleurs, des fonctionnalités avancées sont disponibles, incluant la création de grilles d'évaluation, l'utilisation de tests chronométrés ou encore la possibilité de restreindre l'accès à certaines activités.

En ce qui concerne le suivi pédagogique, Moodle propose une gamme d'outils, tels que des rapports détaillés, des statistiques et l'historique des activités des apprenants, permettant une vue d'ensemble de leur progression. Le carnet de notes, qui regroupe automatiquement les résultats, ainsi que les rapports, consultables en ligne ou exportables sous format Excel ou PDF, facilitent le suivi des performances des étudiants. La figure 1 présente un exemple de journal d'activités généré par Moodle. Il s'agit d'une capture d'écran de notre propre utilisation de la plateforme, illustrant l'ensemble des traces laissées par chaque apprenant dans l'environnement.

Contexte de l'événement	Composant	Nom de l'événement	Description	Origine
Cours: Les TIC dans l'enseignement des langues	Système	Cours consulté	The user with id '209' viewed the course with id '9838'.	web
Test: Test de connaissances	Test	Module de cours consulté	The user with id '209' viewed the 'quiz' activity with course module id '45702'.	web
Cours: Les TIC dans l'enseignement des langues	Système	Cours consulté	The user with id '209' viewed the course with id '9838'.	web
Test: Test d'entrainement	Test	Module de cours consulté	The user with id '209' viewed the 'quiz' activity with course module id '45699'.	web
Fichier: cours 3	Fichier	Module de cours consulté	The user with id '209' viewed the 'resource' activity with course module id '45690'.	web
Cours: Les TIC dans l'enseignement des langues	Système	Cours consulté	The user with id '209' viewed the course with id '9838'.	web
Cours: Les TIC dans l'enseignement des langues	Journaux	Journal consulté	The user with id '209' viewed the log report for the course with id '9838'.	web
Cours: Les TIC dans l'enseignement des langues	Système	Cours consulté	The user with id '209' viewed the course with id '9838'.	web
Cours: Les TIC dans	Journaux	Journal consulté	The user with id '209' viewed the log report	web

Figure 1. Extrait d'un journal d'activité généré par Moodle

2.3. Traces numériques au service de l'évaluation

Tel qu'illustré dans l'exemple de Moodle présenté précédemment, les activités réalisées par les apprenants dans un environnement numérique d'apprentissage, qu'il s'agisse de répondre à un questionnaire, de participer à un forum ou de consulter une ressource, laissent des traces numériques automatiquement enregistrées dans une base de données. Ces traces peuvent constituer une ressource précieuse sur le plan pédagogique, permettant une meilleure compréhension et régulation de l'apprentissage.

Selon Boumazguida, Temperman et De Lièvre (2018) l'analyse du parcours des apprenants ainsi que la collecte des données durant la réalisation des activités d'apprentissage, précédemment difficilement accessibles, sont désormais simplifiées grâce à l'avantage de traçabilité des plateformes d'apprentissage. Ces traces peuvent inclure les accès à l'environnement d'apprentissage ainsi que les données issues des interactions sociales, telles que les messages publiés, la consultation de messages, les réponses aux tests, les consultations de ressources en ligne, le téléchargement de documents, le temps consacré sur chaque activité ou encore la participation à un questionnaire, etc.

Selon Temperman et ses collègues (2021, p. 51), les traces peuvent donc être regroupées en quatre grandes catégories :

- Des traces de réalisations : incluent toute production ou réalisation par l'apprenant, telles les réponses aux quiz, tests, un travail déposé par l'apprenant, etc.
- Des traces des usages : concernent l'usage des ressources telles que les vidéos, les podcasts, les documents à consulter, etc. Cela permet d'identifier les différents profils d'étudiants et les éléments qui les intéressent. Une étude, à titre d'exemple, réalisée par Judith A. Thomas, *et al.* (2016), a comparé l'usage des tests d'auto-évaluation à l'ensemble des interactions au sein d'un environnement d'apprentissage en ligne. Les résultats montrent

que les tests d'auto-évaluation ont un impact plus direct et significatif sur les performances d'apprentissage que les autres activités sur la plateforme.

- Des traces du temps : le temps apparaît comme un facteur explicatif de la performance des apprenants, en particulier, le temps effectif consacré à la tâche. Sur Moodle par exemple, chaque action est horodatée.
- Les interactions : l'objectif est d'analyser les échanges que les apprenants développent lorsqu'ils participent à un travail collaboratif ou lorsqu'ils interagissent autour d'un nouveau contenu. Le chercheur peut se pencher sur la dynamique, le contenu ou la qualité des échanges. Par exemple, une analyse lexico-métrique peut être utilisée pour identifier la fréquence d'utilisation de certains termes dans un échange. Il peut également s'intéresser à la qualité des interactions entre les apprenants en comparant celles qui se déroulent sur un forum académique à celles sur Facebook, etc.

Ce paradigme de la recherche en didactique et pédagogie est connu sous le nom de « Learning Analytics (LA) ». Selon Peraya (2019), cette approche est appliquée dans le cadre de l'étude des processus d'apprentissage, des modèles ou des profils d'étudiants au sein d'environnements informatiques pour l'apprentissage humain (EIAH) et dans les dispositifs de formation partiellement ou totalement à distance. Elle vise à faciliter le travail des enseignants et des tuteurs, à soutenir les processus de métacognition et d'autorégulation des apprenants, ainsi qu'à prédire leur persévérance et leurs probabilités de réussite dans la formation.

Selon Temperman et ses collègues (2021, p. 20), il y a trois niveaux d'évaluation en Learning Analytics :

- Le niveau « micro » fait référence à l'évaluation d'un dispositif de formation particulier dans un contexte spécifique.
- Le niveau « méso » se rapporte à l'analyse des données au sein d'une institution particulière ; par exemple l'analyse d'activité sur la plateforme d'une université.
- Le niveau « macro » se réfère à une échelle d'investigation encore plus vaste, comme un système éducatif national.

2.4. Evaluation numérique en contexte universitaire algérien : état des lieux

En Algérie, les travaux consacrés à l'évaluation numérique demeurent relativement peu nombreux. Bien que de nombreuses recherches aient été menées sur l'usage du numérique dans l'enseignement/apprentissage, en particulier durant et après la période pandémique, peu d'études se penchent en profondeur sur les pratiques évaluatives. La plupart abordent essentiellement les modalités adoptées durant la crise sanitaire ou relèvent les perceptions des usagers, sans analyser de manière approfondie l'impact de ces dispositifs sur l'enseignement/apprentissage, ni exploiter les traces numériques dans une visée évaluative.

Par ailleurs, plusieurs études soulignent le besoin d'une formation ciblée dans ce domaine. Nous mentionnons celle de Mahfoud & Belarbi (2022), menée auprès de 87 enseignants de langues étrangères pendant la pandémie de COVID-19. L'étude a

montré que, malgré une certaine efficacité reconnue de l'évaluation à distance, les enseignants n'ont pas été pleinement satisfaits de la transition brusque vers l'évaluation en ligne. Cette insatisfaction s'explique par le manque de préparation des enseignants et des apprenants à cette nouvelle pratique, soulignant la nécessité de formations adéquates. De manière complémentaire, l'étude de Barberis & Aissi, (2023) révèle, à travers un sondage par questionnaire auprès d'enseignants universitaires de FLE, que l'évaluation est le domaine pour lequel les répondants expriment le plus grand besoin de formation concernant l'utilisation de la plateforme Moodle.

À partir de ces constats, et dans le but de dresser un état des lieux de l'évaluation numérique en contexte universitaire algérien, nous avons également porté notre attention sur l'efficacité de la formation aux TIC et aux pratiques pédagogiques dispensée aux enseignants nouvellement recrutés, afin d'évaluer dans quelle mesure elle leur permet d'utiliser la plateforme Moodle de façon pertinente, tant dans l'enseignement que dans la recherche.

Dans les lignes qui suivent, nous présenterons la description de l'étude, son analyse ainsi que les résultats obtenus.

3. Méthodologie

3.1. Description de l'outil d'investigation

Afin de vérifier notre hypothèse selon laquelle la formation dispensée aux enseignants universitaires nouvellement recrutés pourrait répondre suffisamment à leurs besoins en matière de conception pédagogique sur la plateforme Moodle, mais demeurait insuffisante pour le développement de compétences liées à l'évaluation dans le cadre de recherche et au suivi pédagogique, nous avons procédé à la distribution d'un questionnaire auprès d'enseignants universitaires ayant suivi la formation après avoir réussi le concours de recrutement pour l'année académique 2023/2024. Etant donné que notre objectif consiste à recueillir les avis d'un nombre important d'acteurs, nous avons jugé opportun que le questionnaire soit l'outil d'investigation le plus approprié dans ce contexte. Ce dernier a été conçu sur Google Forms, porte 9 questions, incluant des questions fermées ainsi qu'une question à choix unique accompagnée d'une demande de justification pour que le répondant explique sa réponse. Il comprend également des questions dont les items sont basés sur une échelle catégorielle ou une échelle de Likert, telles que « oui, non, pas beaucoup » ou encore « très à l'aise, plutôt à l'aise, modérément à l'aise, peu à l'aise, pas du tout à l'aise ».

Le lien du questionnaire a été diffusé début septembre sur des groupes Facebook gérés par les responsables de la formation. La collecte des réponses s'est étalée sur un mois, selon la disponibilité des participants. L'objectif de cette enquête est d'identifier les compétences acquises, en cours d'acquisition ou non acquises par les enseignants nouvellement recrutés en matière d'évaluation numérique, en particulier en ce qui concerne l'utilisation de la plateforme Moodle. En cohérence avec cet objectif, et au-delà des données démographiques des répondants, l'analyse a porté sur les variables suivantes : les compétences en conception sur Moodle, les

compétences en suivi pédagogique, la perception de la formation reçue, ainsi que leur degré de satisfaction.

3.2. Description de l'échantillon

112 enseignants ont répondu à notre questionnaire : 77,7 % sont des femmes et 22,3 % des hommes, tous exercent dans des établissements universitaires répartis à travers l'ensemble des wilayas du pays : Alger, Annaba, Aïn Témouchent, Batna, Béchar, Béjaïa, Blida, Bordj Bou Arreridj, Boumerdès, Constantine, Djelfa, El-Oued, El-Tarf, Guelma, Jijel, Khenchela, Laghouat, Mascara, Mila, Mostaganem, Oran, Relizane, Sétif, Sidi Bel-Abbès, Skikda, Souk Ahras, Tiaret, Tissemsilt, Tizi Ouzou, et Tlemcen. Ces enseignants exercent dans diverses disciplines académiques, parmi celles-ci figurent : l'Agronomie, l'Architecture, la Biologie, la Chimie, le Droit, l'Électronique, l'Électrotechnique, l'Histoire, l'Informatique, les Langues étrangères, la Mécanique, la Physique, la Psychologie, les Sciences alimentaires, les Sciences de gestion, les Sciences humaines et sociales, les Sciences politiques, les Sciences et technologies, les Sciences vétérinaires, l'Économie islamique, l'Activité physique et sportive, les Sciences de l'information et de la communication, l'Éducation, la Logique, la Sociologie et les Sciences de la Nature et de la Vie.

Question n° 1 :

Après avoir suivi la formation, veuillez indiquer si vous êtes capable de réaliser les tâches de conception suivantes sur Moodle.

Tableau 1. Répartition des réponses sur la maîtrise des tâches de conception

Tâches sur Moodle	Oui	Pas beaucoup	Non
Créer un cours (ajout de sections, organisation du contenu)	102	10	0
Restreindre l'accès à des éléments de cours	91	18	3
Insérer des outils multimédias (vidéo, audio, images)	101	10	1
Inscrire des étudiants à un cours	93	14	5
Concevoir des quiz et tests (QCM, réponses courtes, etc.)	96	15	1
Restreindre l'accès au test	86	20	6
Définir les dates d'ouverture et de clôture du test	97	11	4
Modifier l'apparence du test	79	28	5
Ajouter une question existante au test	84	20	8
Créer des devoirs en ligne	73	35	4
Créer un atelier	75	23	14
Créer un chat	98	8	6

Comme mentionné précédemment dans le cadre théorique, et conformément aux travaux de Gałan Beata (2016), l'évaluation sur la plateforme Moodle s'articule autour de deux axes essentiels : la conception des contenus pédagogiques et le suivi des processus d'apprentissage. Dans la présente question, nous avons proposé 12 tâches afin d'évaluer la compétence de l'enseignant à concevoir les principales activités sur Moodle. Les items sont associés à une échelle catégorielle (oui, non, pas

beaucoup) qui permet de comptabiliser la fréquence des réponses dans chaque catégorie.

Le tableau 1 révèle que plus de 70 % des répondants déclarent être capables d'accomplir la plupart des tâches (réponses "Oui" majoritaires). Cela signifie que la formation a été globalement efficace en conception des contenus pédagogiques. Cependant, certaines tâches, comme « la création de devoirs en ligne » sont jugées de compétence moyenne par 35 répondants. De même, 28 personnes se disent modérément compétentes pour modifier l'apparence d'un test, et 23 pour concevoir un atelier. Cela indique des lacunes dans la compréhension ou la pratique, ce qui révèle un besoin d'approfondissement ou d'un accompagnement supplémentaire afin de garantir que tous les participants maîtrisent ces tâches.

Question n°2

Après avoir suivi la formation, veuillez indiquer si vous êtes capable de réaliser les tâches de suivi pédagogique suivantes sur Moodle.

Tableau 2. Répartition des réponses sur la maîtrise des tâches de suivi pédagogique

Tâches avancées sur Moodle	Oui	Pas beaucoup	Non
Créer une grille d'évaluation	90	20	2
Utiliser les fonctionnalités de rétroaction pour donner des commentaires personnalisés	56	43	13
Utiliser l'évaluation manuelle pour un test	78	24	10
Utiliser le carnet de notes pour attribuer et suivre les notes des étudiants	47	47	18
Configurer et suivre des activités collaboratives (wikis, glossaires, ateliers)	61	40	11
Configurer et délivrer des badges ou certificats basés sur la réalisation des activités pédagogiques	35	51	26
Accéder aux différents types de rapports disponibles (activité, participation, etc.)	48	48	17
Générer des rapports personnalisés pour suivre les performances des étudiants	44	50	18
Accéder aux statistiques pour identifier les tendances ou problèmes potentiels dans la progression des étudiants	44	46	22
Utiliser les informations des rapports/statistiques Moodle dans vos recherches	48	43	21

Dans cette question, dix items ont été proposés pour évaluer la compétence des enseignants en matière de suivi pédagogique sur Moodle. Les six premiers items ont un caractère essentiellement certificatif, impliquant des actions telles que l'attribution de notes et la validation de travaux. Ce type d'évaluation est généralement formel et standardisé, servant à valider les performances à un moment donné, sans forcément offrir des informations approfondies sur les processus d'apprentissage sous-jacents. En revanche, les autres items sont orientés vers une évaluation régulatrice, afin de mieux

comprendre les processus d'apprentissage, l'optimiser, et mener des recherches. Ces derniers incluent notamment la consultation des rapports et des statistiques disponibles sur la plateforme. Comme pour la question précédente, ces items sont accompagnés d'une échelle catégorielle (oui, non, pas beaucoup) permettant de mesurer la fréquence des réponses dans chaque catégorie.

Les résultats montrent que pour les tâches d'évaluation certificative, il semble que la majorité des répondants se sentent plus confiants, en particulier pour des tâches comme la création d'une grille d'évaluation et l'utilisation des fonctionnalités de rétroaction. Cela peut être lié au fait que les enseignants sont suffisamment formés et familiarisés à l'utilisation de ces fonctionnalités sur Moodle. En revanche, les tâches comme la création de badges ou certificats et la configuration d'activités collaboratives semblent être des points faibles. Pour les tâches d'une évaluation régulatrice, qui contribue à la recherche, il semble qu'il y ait une proportion plus élevée de réponses indiquant une maîtrise partielle ou faible, surtout pour des tâches comme la consultation des rapports ou l'utilisation des données pour des recherches. Cela reflète le point aveugle de la formation en TIC et pratiques pédagogiques, alors que le métier d'enseignant- chercheur exige la maîtrise de deux compétences complémentaires : l'enseignement et la recherche.

En comparant les deux tableaux 1 et 2, nous pouvons observer qu'au niveau de compétence, le premier tableau (conception) montre un taux plus élevé de personnes se sentant compétentes (majorité de "Oui"). Dans le deuxième graphique (suivi pédagogique), la proportion de réponses "Oui" est plus faible, et il y a plus de réponses "Pas beaucoup" et "Non". Concernant la variabilité des réponses, les compétences en suivi pédagogique semblent être perçues comme moins acquises que celles liées à la conception sur Moodle, ce qui suggère qu'après la formation, les enseignants se sentent plus à l'aise avec les tâches de conception qu'avec celles de suivi pédagogique.

Question n°3

Après avoir suivi la formation, comment évaluez-vous son efficacité pour vous permettre de réaliser les tâches sur Moodle ?

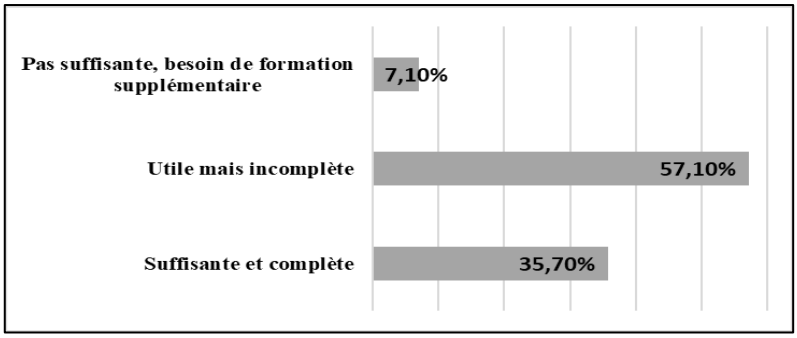


Figure 2. Pourcentage de répondants selon leur perception de l'efficacité de la formation

La présente question vise à recueillir la perception globale du public concernant la formation. Les résultats montrent une perception majoritairement positive : 92,8% des répondants estiment que la formation est loin d'être inutile, ce qui souligne une satisfaction générale à l'égard de la formation. Cependant, il existe une certaine divergence dans les degrés de satisfaction : 35,7% des répondants jugent la formation suffisante et complète, indiquant que ce groupe estime avoir acquis toutes les compétences nécessaires à travers cette formation. 57,1% des répondants trouvent la formation utile, mais signalent avoir besoin de plus d'informations ou de pratique dans certains aspects. Cela révèle que, bien que la formation soit perçue comme positive, elle pourrait bénéficier de compléments dans certains points spécifiques afin de répondre aux attentes de ce groupe.

Question n°4 :

Si vous estimez que la formation n'a pas entièrement répondu à vos besoins, pourriez-vous préciser les aspects où vous souhaiteriez davantage de soutien ou de formation complémentaire ?

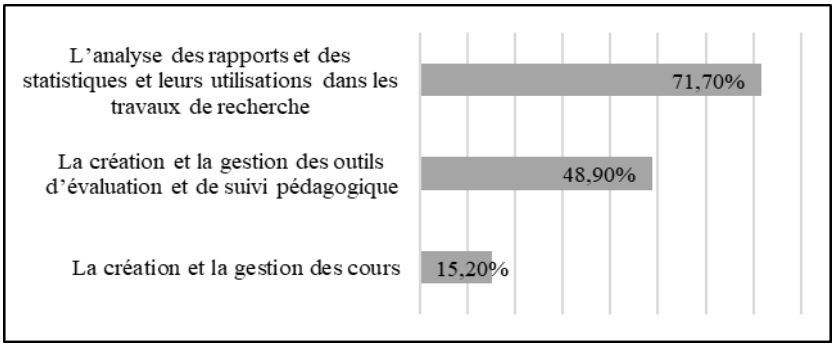


Figure 3. Pourcentage de répondants exprimant un besoin de soutien ou de formation complémentaire après la formation Moodle

Dans le but d'une future adaptation des contenus ou l'ajout de modules supplémentaires à la formation, nous avons demandé aux enseignants d'identifier leurs besoins spécifiques s'ils estiment que la formation n'a pas entièrement répondu à leurs besoins. Comme le montre la figure 3, L'item « l'analyse des rapports et des statistiques et leurs utilisations dans les travaux de recherches » est le plus sélectionné par nos répondants avec un taux de 71.7% des réponses, suivi de l'item « la création et la gestion des outils d'évaluation et de suivi pédagogique » avec un taux 48.9%. Enfin, « la création et la gestion des cours » a été mentionné par 15.2% des répondants, ce qui constitue un taux relativement faible.

Suite à cette question, nous avons demandé aux participants à l'enquête de préciser tout autre aspect où ils estiment avoir besoin de soutien ou de formation complémentaire. Nombreux sont ceux qui ont souligné leur besoin d'un accompagnement spécifique pour exploiter les statistiques et rapports sur Moodle dans le cadre de leurs travaux de recherche. Certains ont également exprimé le

souhait de bénéficier de formations sur des logiciels utiles à l'enseignant-chercheur, tels que SPSS, Edmodo, etc.

Question n° 5

Comment évaluez-vous votre niveau de confort général avec l'utilisation de Moodle pour vos tâches pédagogiques ?

L'objectif de cette question est d'évaluer **le niveau de confort général** des utilisateurs lorsqu'ils ont recours à Moodle pour accomplir leurs tâches pédagogiques. Cela permet de mieux comprendre dans quelle mesure les participants se sentent à l'aise avec la plateforme Moodle après la formation. Les items sont associés à une échelle de Likert : Très à l'aise, plutôt à l'aise, modérément à l'aise, peu à l'aise, pas du tout à l'aise.

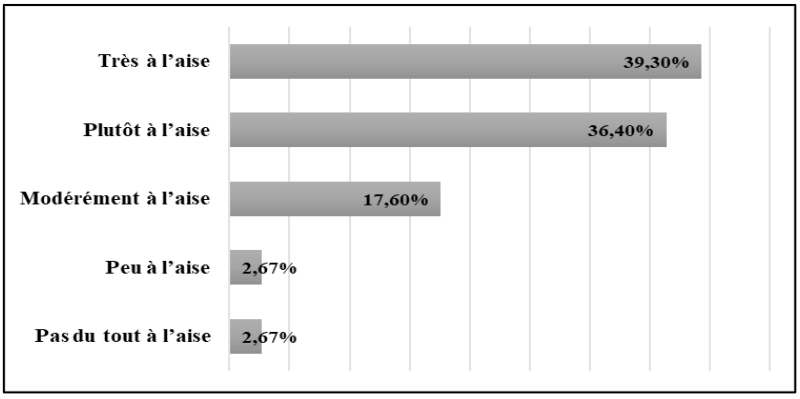


Figure 4. Niveau de confort des enseignants dans l'utilisation de Moodle pour les tâches pédagogiques

Les résultats montrent que la majorité des participants se sentent à l'aise avec Moodle ; 39,3 % des répondants se disent très à l'aise, ce qui indique un niveau de maîtrise élevé chez une part importante des répondants. 36,4% se sentent plutôt à l'aise, ce qui montre une confiance globale dans l'utilisation de Moodle, bien qu'ils puissent encore rencontrer des défis mineurs. 17,9% déclarent être modérément à l'aise, ce qui pourrait indiquer des besoins de renforcement ou de support supplémentaire. Le reste des répondants correspond à des utilisateurs peu à l'aise ou pas du tout à l'aise ; une minorité qui nécessite un suivi plus spécifique pour améliorer leurs compétences.

4. Discussion des résultats

L'objectif de cette enquête est d'analyser, à partir des déclarations des enseignants universitaires nouvellement recrutés, leurs compétences en évaluation numérique après avoir suivi la formation en TIC et pratiques pédagogiques. Les résultats montrent que la plupart des enseignants (plus de 70%) s'estiment compétents pour effectuer les tâches de conception pédagogique sur Moodle, avec des compétences élevées pour des activités telles que la création de cours et de quiz.

Cependant, les enseignants semblent moins confiants dans leur compétence à réaliser des tâches liées au suivi pédagogique, en particulier pour des fonctions d'évaluation régulatrice ou dans le cadre de recherche telles que la consultation et l'utilisation des rapports et statistiques sur la plateforme Moodle. Cela nous amène à confirmer notre hypothèse du départ postulant que la formation fournie à ces enseignants répond adéquatement à leurs besoins en tant qu'enseignants pour l'utilisation de Moodle, mais elle ne répond pas suffisamment à leurs besoins en tant que chercheurs.

En outre, l'étude révèle que la formation en TIC et pratiques pédagogiques a été globalement bien perçue (92%). Ce constat met en évidence, d'une part, l'efficacité de la formation et, d'autre part, les efforts consentis par ses responsables pour s'adapter aux exigences du contexte universitaire algérien à l'ère du numérique. Toutefois, un bon nombre (57,1%) considère qu'il reste des aspects à approfondir. Les enseignants expriment un besoin accru de formation complémentaire, notamment sur l'analyse des rapports et statistiques (71,7 %) et la gestion des outils d'évaluation (48,9 %). Ils demandent également des formations sur d'autres logiciels de gestion pédagogique et de recherche tels que SPSS ou Edmodo, etc.

5. Conclusion

En confrontant les résultats de notre enquête avec l'état des lieux de la recherche dans le domaine de l'évaluation numérique, il apparaît que la formation en TIC et pratiques pédagogiques, mise en place conformément à l'arrêté n° 932 du 28 juillet 2016 par l'Université Frères Mentouri Constantine 1 (UFMC1), bien qu'elle soit bien perçue, ne dote pas suffisamment les enseignants-chercheurs des compétences nécessaires pour tirer pleinement parti de certains outils essentiels sur la plateforme Moodle ou autre plateforme e-learning, qui mériteraient d'être davantage exploités, en particulier dans le cadre de la recherche. Comme l'ont exprimé Boumazguida, Temperman et De Lièvre (2018), si les technologies servent d'outils pour l'apprentissage, elles peuvent également être considérées comme des ressources précieuses pour les chercheurs afin de mieux comprendre les processus d'apprentissage en cours.

La formation en TIC et pratiques pédagogiques a permis de renforcer les compétences des enseignants universitaires, particulièrement en matière de conception pédagogique. Toutefois, pour répondre pleinement aux attentes et exigences du contexte universitaire algérien à l'ère du numérique, il est essentiel de proposer des modules supplémentaires axés sur le suivi pédagogique et l'analyse des données numériques, ainsi que les méthodes de leur exploitation dans les travaux de recherche. L'amélioration de ces compétences permettra non seulement d'optimiser l'utilisation de Moodle, mais aussi de soutenir les enseignants dans leur double rôle d'enseignants et de chercheurs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Barberis, S., & Aissi, R. (2023). L'utilisation pédagogique de la plateforme Moodle par les enseignants de FLE : Difficultés et besoins de formation en contextes universitaires algériens. *Afak des sciences, 8*(2), 205–222.

2. Boumazguida, K., Temperman, G., & De Lièvre, B. (2018). Questionner les traces d'activités en ligne pour mieux comprendre l'expérience d'apprentissage des étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 34*(3). http://journals.openedition.org/ripes/1614
3. Cuq, J.-P. (Dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International / ASDIFLE.
4. Gałan, B. (2016). L'évaluation en langues étrangères via la plateforme d'apprentissage Moodle : questions pratiques. In D. Gabryś-Barker & R. Kalamarz (Eds.), *Ocenianie i pomiar biegłości językowej : wybrane aspekty teoretyczne i praktyczne* (pp. 81–93). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
5. Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. ESF Éditions.
6. Judith, A.T., Jin, Y., Wadsworth, D., Clarke, J., Page, R., & Thunders, M. (2016). Engagement with online self-tests as a predictor of student success. *Higher Education Research & Development, 36*(5), 1061–1071. https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1263827
7. Ladage, C. (s.d.). *Évaluer avec le numérique – Partie 1 : De quoi parle-t-on ?* [Support de cours en ligne, Mooc EFAN]. Université d'Aix-Marseille. https://lms.fun-mooc.fr/c4x/ENSCachan/20003/asset/EFANS6_1_evaluation-de-quoi-parle-t-on.pdf
8. Mahfoud, Z., & Belarbi, F. (2022). L'évaluation à distance en langues étrangères : État des lieux et perspectives. *Djoussour El-maaréfa, 8*(3), 727–743.
9. Peraya, D. (2019). Les Learning Analytics en question. *Distances et médiations des savoirs*, (25). https://doi.org/10.4000/dms.3485
10. Temperman, G., Boumazguida, K., Housni, S., Piret, G., Kumps, A., Dragone, L., & De Lièvre, B. (2021). *Évaluation des environnements numériques pour l'apprentissage humain : Infographies et dialogues* [Syllabus de MOOC]. Université de Mons. https://www.researchgate.net/publication/351122090_Evaluation_des_environnements_numeriques_pour_l'apprentissage_humain_Infographies_et_dialogues
11. ***Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2016a). *Formation pédagogique des enseignants – Programme*. https://www.univ-chlef.dz/uc/wp-content/uploads/pdf/Formation-pedagogique-des-enseignants.pdf
12. ***Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2016b). *Référentiel de compétences des enseignants-chercheurs*. https://ensm.dz/wp-content/uploads/2022/04/Ref-Comptences-enseignant-fin-1-1.pdf
13. ***Université Frères Mentouri Constantine 1, Rectorat, Centre de télé-enseignement. (2023). *Formation aux TIC et pratiques pédagogiques au profit des enseignants universitaires nouvellement recrutés*. https://old.univ-skikda.dz/doc_site/Tableau_de_bord.pdf

Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXIV, 2025, no 47, Issue 1

TRANSPIRATION DIDACTIQUE À SHANGHAI : THÉORIES EXPLICATIVES D'UN MODÈLE DE BONNES PRATIQUES*

Jean Désiré BANGA AMVÉNÉ[1]

Résumé

Les élèves de Shanghai en Chine ont obtenu les meilleurs résultats mondiaux en mathématiques, sciences et compréhension écrite lors de l'évaluation PISA 2012, surpassant ainsi les systèmes éducatifs du monde entier. Si ce succès est généralement attribué à des facteurs sociopolitiques stéréotypés - rigueur, sélectivité et investissement parental -, un reportage télévisé explore les déterminants pédagogiques de ces résultats. Une herméneutique des pratiques didactiques relatées dans la vidéo, permet d'avancer l'hypothèse que ces performances exceptionnelles résultent principalement de pratiques qui mettent en application des théories béhavioristes de l'apprentissage basées sur la répétition et l'exercice, en réalisation d'un modèle désigné sous le nom de « transpiration didactique ».

***Mots clés** : Apprentissage, Exercice, Répétition, Transpiration didactique, Shanghai.*

DIDACTIC PERSPIRATION IN SHANGHAI: EXPLANATORY THEORIES UNDERLYING A MODEL OF BEST PRACTICES

Abstract

Students in Shanghai, China, achieved the highest global scores in mathematics, science, and reading comprehension in the 2012 PISA assessment, outperforming education systems around the world. While this success is commonly linked to standardised socio-political factors such as severity, selective schooling or strong parental involvement, a television report explores the pedagogical factors behind these results. By analyzing the instructional approaches, methods and techniques highlighted in the video, this article argues that these Shanghai's outstanding performance stems from behaviorist-inspired learning theories, emphasizing repetition and practice, within a framework referred to as "didactic perspiration."

***Key words:** Learning, Exercise, Repetition, Didactic perspiration, Shanghai.*

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1]PhD, University of Bergen, Norway, Associate Professor, Faculty of Education, University of Yaounde 1, Head of Department, University of Ebolowa, Cameroon, e-mail address: jean.banga@univ-yaounde1.cm, ORCID ID : 0000-0001-8619-4843

1. Introduction

1.1. Contexte

L'on sait que la Chine s'impose aujourd'hui comme une superpuissance éducative et industrielle. Première puissance industrielle mondiale, sa production manufacturière surpasse celle des neuf pays suivants réunis (Baldwin, 2024). Son système éducatif, classé parmi les meilleurs du monde, lui permet de produire en grand nombre des ingénieurs hautement qualifiés et des innovateurs qui déposent près de la moitié des demandes de brevets à l'échelle mondiale (OMPI, 2023). Ce que l'on sait moins, c'est comment le système scolaire de Shanghai parvient à atteindre de telles performances, assurant une transmission efficace des savoirs dans un contexte mondial marqué par une crise des apprentissages (Banque mondiale, 2018), avec de nombreux systèmes éducatifs confrontés à des taux élevés de redoublements et de décrochages scolaires (Delamotte, Penloup & Reuter, 2016), au point de recourir à la promotion collective automatique, une mesure administrative qui fait passer tous les élèves d'une classe à l'autre, indépendamment de leur niveau de performance (Crahay, 2004 ; Draelants, 2008).

1.2. Position du problème

Si l'on attribue généralement ces performances exceptionnelles à des facteurs sociopolitiques évidents - rigueur, sélectivité, investissement parental, accent sur les matières scientifiques et techniques -, un reportage télévisé explore les déterminants pédagogiques de ces performances, s'intéressant notamment à des approches, méthodes et techniques d'enseignement-apprentissage mises en pratique telles que la méthode active, la répétition, l'exercice et l'usage du temps. Une question se pose : quels énoncés théoriques sous-tendent les pratiques didactiques relatées et dont l'application détermine le succès des élèves de cette partie du monde ? En clair, quels sont les fondements théoriques des méthodes et des techniques d'enseignement-apprentissage mises en pratique à Shanghai ?

Nous prenons comme hypothèse que les pratiques didactiques de l'école de Shanghai, notamment l'apprentissage, la méthode active, la répétition, l'exercice et l'usage du temps, se fondent sur des théories béhavioristes constituant un modèle que nous désignons sous le nom de « transpiration didactique ». Ce néologisme (Banga Amvéné, 2021) se comprend à partir de ses deux composantes. La transpiration désigne le processus par lequel le corps produit de la sueur pour réguler sa température. Métaphoriquement, elle symbolise un effort intense ou un travail acharné. C'est dans ce sens que l'inventeur et industriel américain Thomas Edison affirmait que « dans le génie, il y a quatre pour cent d'inspiration, et quatre-vingt-seize pour cent de transpiration » (Suberville, 1968, p. 54). La didactique, ensuite, désigne l'art et la science de l'enseignement, s'intéressant aux approches, méthodes et techniques de transmission et d'appropriation des savoirs en contexte scolaire. En associant les deux termes, la « transpiration didactique » renvoie aux efforts fournis par les étudiants pour comprendre et s'approprier les concepts reçus. Somme toute, nous examinons l'hypothèse selon laquelle les pratiques didactiques qui déterminent la réussite remarquable des apprentissages scolaires à Shanghai auraient pour fondement des énoncés théoriques qui privilégient la « transpiration didactique » et

l'apprentissage, fin ultime de l'enseignement, ensembles des procédés par lesquels un apprenant s'approprie un contenu, qu'il soit disciplinaire ou non, grâce à l'intervention d'un enseignant (Germain, 2000, p. 30).

2. Orientation méthodologique

L'article s'interroge sur les fondements théoriques des méthodes et des techniques de transmission et d'appropriation des savoirs pratiquées à Shanghai telles que relatées dans un reportage. L'étude postule que des énoncés théoriques d'inspiration béhavioriste, constitués en un modèle dénommé « transpiration didactique », sous-tendent effectivement les pratiques didactiques de cette école, notamment l'apprentissage, la méthode active et la répétition, l'exercice et l'usage du temps. Pour étayer cette hypothèse, l'on se propose d'adopter une démarche herméneutique.

2.1. Approche herméneutique

La recherche herméneutique consiste à expliquer des énoncés et des faits en s'appuyant sur des théories interprétatives, lesquelles comprennent à la fois des postulats - des énoncés provisoirement admis sans discussion - et des définitions axiomatiques, c'est-à-dire des énoncés incontestables liés aux fondements théoriques choisis (Van Der Maren, 2004, p. 98). Cette approche vise à expliquer le sens des pratiques observées et des paroles entendues. Le sens d'un énoncé renvoie à ce qu'il veut dire, aux raisons de son énonciation. L'herméneutique des pratiques didactiques de l'école de Shanghai va donc consister à expliquer ce qu'elles veulent dire, en mettant au jour les principes théoriques qui les déterminent (Van Der Maren, 2004, p. 102). Il ne s'agit donc pas d'un travail de vérification des hypothèses mais d'étayage et d'explication de pratiques observées. Mais avant de commencer l'analyse interprétative à la lumière des théories retenues, il convient de présenter le corpus des événements.

2.2. Corpus des pratiques didactiques observées à Shanghai

Les pratiques didactiques analysées ici proviennent d'un reportage intitulé « Shanghai : les meilleurs élèves du monde » (Mischi, Braun et Wang, 2015), disponible en ligne, et produit par *Envoyé spécial*, un magazine d'investigation de la deuxième chaîne publique française, suivi chaque jeudi soir par des millions de téléspectateurs. Le reportage d'une dizaine de minutes présente une visite d'écoles dans la ville éponyme, capitale économique de la République populaire de Chine. Première ville chinoise en termes de PIB et premier port à conteneurs mondial depuis 2010, Shanghai, peuplée de quelque 30 millions d'habitants, s'impose comme une métropole internationale de premier plan.

La vidéo commence dans un collège privé du centre-ville, une classe de Seconde travaille en autonomie pendant trente minutes : les élèves lisent leur leçon d'allemand de niveau A2 dans le manuel *Tor ohne Grenzen*, sous la supervision d'un élève, bien avant l'arrivée du professeur, lequel n'interviendra que pendant une vingtaine de minutes. L'on apprend que le système éducatif de Shanghai repose largement sur la répétition et les exercices : les enseignants, très exigeants, imposent aux élèves un minimum de trois heures d'exercices quotidiens. Plus tard, dans un

lycée public de l'Est de Shanghai, les élèves de Première passent environ trois heures en classe à faire des exercices, auxquels s'ajoutent trois heures de devoirs obligatoires en soirée, de 18h à 21h, à l'internat. Ainsi, les élèves travaillent du matin au soir, ne s'arrêtant que pour les repas, pour masser leurs yeux ou faire quelques exercices de gymnastique. Une élève de Première confie : « Durant la semaine, il n'y a pas de questions, vous devez travailler. Vous n'avez pas le droit d'objecter. Vous travaillez depuis le réveil jusqu'au coucher ». Les lumières s'éteignent à 22h, environ une heure après la fin des travaux du soir, clôturant une journée de travail de 14 heures ponctuée de trois pauses. Enfin, il est à noter que les élèves réalisent seuls ces six heures quotidiennes d'exercices, en classe comme à l'internat, sans encadrement direct, devant faire preuve d'autonomie. En références aux résultats du programme d'évaluation PISA 2012, la vidéo souligne que les élèves de Shanghai sont considérés comme les meilleurs du monde, très largement devant les élèves français (01mn 56 - 02mn 06).

2.3. Format IMRaD

L'article va adopter le format dénommé IMRaD, acronyme anglais signifiant *Introduction, Methods, Results and Discussion*. L'introduction explique pourquoi la recherche a été entreprise ; la méthodologie indique comment l'étude a été réalisée ; les résultats exposent les découvertes obtenues. Enfin, la discussion analyse la portée, la signification et l'intérêt des résultats obtenus. La structuration de l'article scientifique a évolué depuis ses origines au XVIIe siècle, pour se stabiliser au XXe siècle sous ce format, développé à partir des années 1940 et devenu un modèle de référence (Sollaci et Pereira, 2004).

3. Résultats

Que découvrons-nous à propos des principes théoriques qui sous-tendent les pratiques didactiques de l'école de Shanghai, déterminant l'excellence remarquable de ses apprentissages scolaires ? Avant des explications plus détaillées, le tableau ci-après propose une présentation synoptique des pratiques didactiques relatées dans le reportage, notamment l'apprentissage, l'exercice, la répétition et l'usage du temps ainsi que leurs fondements théoriques.

Tableau 1. Déterminants théoriques des pratiques de Shanghai

Pratiques didactiques	Énoncés théoriques
Apprentissage	Ensemble des procédés « d'appropriation, par un apprenant, d'un certain contenu (disciplinaire ou non disciplinaire), par l'entremise d'un enseignant » (Germain 2000, p. 30), l'apprentissage est la fin ultime de tout enseignement.
Méthode active	L'élève apprend au travers de sa propre activité, pas de l'activité du maître : «It is what the student does that he learns, not what the teacher does» (Tyler, 2013, p. 63).
Répétition	La condition fondamentale pour qu'un réflexe conditionnel soit formé est la coïncidence dans le temps, **une ou plusieurs fois de suite**, d'une excitation indifférente avec un excitant inconditionnel... La « **répétition** ... facilite et finit par **fixer**,

	par rendre automatique, l'établissement et la répartition dans l'écorce des zones correspondantes en état d'inhibition ou d'excitation. C'est ainsi que se forme, dans le cortex, un stéréotype dynamique (une systématisation) » (Pavlov 1954, p. 264-265, 272).
Exercice	La pratique d'exercices nombreux et variés permet la répétition des concepts enseignés, ce qui rend l'apprentissage possible. En effet, « Il n'y a pas exercice sans réitération, c'est-à-dire sans avoir à faire plusieurs fois la même chose » (Besse et Porquier 1984, p. 120).
Usage du temps	Pour que l'appropriation des savoirs se réalise, le temps passé à l'apprentissage droit être supérieur ou égal au temps nécessaire à l'apprentissage. Autrement dit, un « apprenant réussira son apprentissage d'une tâche donnée dans la mesure où il passe la quantité de temps dont il a besoin pour apprendre la tâche » (Carroll, 1963, p. 724).

Examinons davantage les pratiques didactiques caractéristiques du modèle de Shanghai et leurs fondements théoriques.

- **Énoncé théorique 1 :** ***l'apprentissage, fin ultime de tout enseignement***

À Shanghai, l'accent semble résolument mis sur l'apprentissage, contrairement à l'enseignement traditionnel. Soumis à des exercices nombreux et variés, les élèves sont incités à fournir un effort personnel soutenu pour s'approprier les connaissances transmises. Ce système, reconnu pour son niveau d'exigence élevé, impose aux élèves une charge de travail personnel conséquente, avec au moins trois heures d'exercices quotidiens destinés à consolider les apprentissages. À ces activités s'ajoutent les devoirs du soir, la dernière session de travail individuel se déroulant à l'internat entre 18h et 21h, avant l'extinction des lumières à 22h. Ainsi, à Shanghai, l'apprentissage, entendu comme « appropriation, par un apprenant, d'un certain contenu, par l'entremise d'un enseignant » (Germain 2000, p. 30), est considéré, à juste raison, comme la fin ultime de tout enseignement.

- **Énoncé théorique 2 :** ***l'activité de l'apprenant détermine l'apprentissage***

Dans le modèle de Shanghai, la méthode active est de mise et le cours magistral inconnu. Dans un collège privé du centre-ville, la classe observée fonctionne de manière autonome pendant une trentaine de minutes, sous la direction d'un élève, avant que l'enseignant n'intervienne pour une leçon d'environ vingt minutes seulement. Les élèves sont constamment incités à fournir un effort personnel soutenu. Selon Ralph W. Tyler, qui insiste sur l'importance d'expériences d'apprentissage engageantes, l'engagement actif des élèves est essentiel dans le processus d'apprentissage, un processus continu qui résulte de l'interaction entre l'élève et son environnement. Aussi l'implication active de l'apprenant est-elle cruciale pour un apprentissage efficace. Tyler (2013) en a conclu que : «It is what the student does that he learns, not what the teacher does» (Tyler, 2013, p. 63). L'élève apprend de ses propres activités, pas des activités du maître. En effet, lorsque l'apprenant s'investit activement dans l'apprentissage, il est plus à même de

comprendre et d'intégrer durablement les connaissances. Cet engagement rend l'apprentissage personnel et significatif, de même qu'il développe l'autonomie de l'élève et sa responsabilité, ce qui renforce sa motivation intrinsèque. Encourager cette autonomie et cette initiative est essentiel pour favoriser un apprentissage profond. Cet énoncé théorique est un lieu commun des sciences de l'apprentissage mis en application à Shanghai, ainsi que l'atteste la vidéo.

- **Énoncé théorique 3 : la répétition se trouve au principe de l'apprentissage**

Le reportage s'ouvre sur une scène où des élèves répètent en chœur des phrases en langue étrangère, soulignant que « le système éducatif de Shanghai repose sur la répétition et les exercices. Très exigeants envers les élèves, les professeurs leur imposent une grande quantité de travail, au minimum trois heures par jour » (05 :12 – 05 :25), sans compter les trois heures du soir. La répétition, principe central de la théorie du conditionnement classique de Pavlov, fait partie des bonnes pratiques de l'école de Shanghai. Elle constitue en effet un fondement essentiel de l'apprentissage, car elle renforce la mémoire et facilite la consolidation des connaissances. La répétition active favorise la consolidation des savoirs dans la mémoire à long terme, car elle renforce les connexions neuronales facilitant la récupération ultérieure des informations. En résumé, comme le souligne Pavlov (1954, pp. 264-265, 272), cité dans le tableau supra, la répétition est un outil puissant pour l'apprentissage, favorisant la mémorisation, la compréhension et la maîtrise des savoirs.

Comenius et Alain avaient déjà perçu cette vertu de la répétition en contexte scolaire, convaincus que l'appropriation des savoirs passe par un travail répétitif et personnel, illustrant l'adage latin *Fabicando fabricamur* : c'est en forgeant qu'on devient forgeron. Auteur de *Didactica Magna* et précurseur de la didactique au XVIIe siècle, Comenius recommandait de privilégier l'exercice à la théorie : « que dans les écoles on apprenne donc à écrire en écrivant, à parler en parlant, à chanter en chantant... De telle sorte que les écoles ne soient que des ateliers où l'on besogne avec ardeur » (Piaget, 1993, pp. 175-199). Selon lui, la didactique doit élaborer des méthodes conduisant à moins d'enseignement et plus d'apprentissage (Comenius, 1627, p. 57, cité par Hopmann, 2007, p. 112). Le philosophe français Émile Chartier, dit Alain, partageait cette intuition, faisant l'éloge de la répétition et de l'exercice comme fondements de l'apprentissage :

Les cours magistraux sont temps perdu... On n'apprend pas à dessiner en regardant un professeur qui dessine très bien. On n'apprend pas le piano en écoutant un virtuose... Il faut essayer, faire, refaire, jusqu'à ce que le métier entre... Non point donc de ces leçons qui tombent comme la pluie, et que l'enfant écoute les bras croisés. Mais les enfants lisant, écrivant, calculant, dessinant, récitant, copiant et recopiant (Alain, 1961, pp. 80-81, 73-74).

- **Énoncé théorique 4 : l'exercice est la technique de répétition par excellence**

Les pratiques didactiques observées à Shanghai mettent clairement en avant l'usage d'un grand nombre d'exercices quotidiens, ce qui laisse entendre que l'exercice y est considéré comme la technique par excellence de la répétition (05 :12 – 05 :25), permettant ainsi la fixation des savoirs dans la mémoire de l'apprenant.

En effet, comme le soulignent Besse et Porquier (1984) : « Il n'y a pas exercice sans réitération, c'est-à-dire sans avoir à faire plusieurs fois la même chose » (p. 120).

Considéré comme une évidence (Besse, 2019, p. 16), l'exercice est pourtant souvent passé sous silence ou mal défini. Souvent confondu ou mis en concurrence avec des notions proches telles que « activité », « tâche » ou « pratique », il ne fait pas toujours l'objet d'une entrée spécifique dans les dictionnaires de didactique et de pédagogie, comme le remarque Denizot (2015, p. 107) à propos du *Dictionnaire des concepts des didactiques* de Reuter (2007/2013) ou du *Dictionnaire de pédagogie* de Raynal et Rieunier (1997). Cependant, le *Dictionnaire de didactique du français* dirigé par Cuq (2003) consacre à l'exercice une entrée générale ainsi que huit entrées spécifiques : exercices de « réemploi », « reformulation », « répétition », « substitution », « suppression » et « de transformation », ainsi que les exercices « structuraux » et les exercices « à trous ». Selon ces auteurs, « l'exercice renvoie à un travail méthodique, formel, systématique, homogène, ciblé vers un objectif spécifique. Au sein d'un ensemble construit d'activités, l'exercice est conçu pour répondre à une difficulté particulière » (Cuq, pp. 94-97).

- **Énoncé théorique N° 5 :** ***le degré d'apprentissage est fonction du rapport entre le temps passé et le temps nécessaire à l'apprentissage***

La dernière pratique à examiner porte sur l'usage du temps. Dans un lycée public de l'Est de Shanghai, les élèves de première passent environ trois heures en classe à faire des exercices, auxquels s'ajoutent trois heures de devoirs obligatoires en soirée, à l'internat, de 18h à 21h. Les élèves passent donc de longues heures au travail, du matin au soir. Les lumières s'éteignent à 22h, environ une heure après la fin des travaux du soir, clôturant ainsi une journée de travail de 14 heures. Les énoncés théoriques formulés par John Carroll (1963) permettent d'étayer cette pratique. Selon Carroll (1963), « un apprenant réussira son apprentissage d'une tâche donnée dans la mesure où il passe la quantité de temps dont il a besoin pour apprendre la tâche » (p. 724). Ce postulat se traduit par une formule selon laquelle le degré d'apprentissage est fonction du rapport entre le temps investi et le temps requis (p. 730).

4. Discussion

4.1. Centralité de l'apprentissage

La première observation porte sur la primauté de l'apprentissage, souvent opposé à l'enseignement. Alors que la plupart des systèmes éducatifs dans le monde privilégient l'enseignement, activité du maître, l'école de Shanghai fait le pari que l'apprentissage. En effet, l'élève y est plus actif et encouragé à fournir un effort personnel pour s'approprier les savoirs transmis. La centralité de l'apprentissage constitue ainsi une règle fondamentale de l'école de Shanghai, qui valorise pleinement les processus par lesquels l'élève s'approprie les savoirs transmis.

4.2. Centralité de l'exercice

Les pratiques didactiques de Shanghai soumettent les élèves à une grande quantité d'exercices, au minimum trois heures par jour, étalées sur une demi-douzaine d'heures, du matin au soir, afin de renforcer la répétition des savoirs et d'assurer leur fixation dans la mémoire de l'apprenant (05 :12 – 05 :25). L'exercice,

activité de l'élève, est au cœur du processus d'apprentissage puisqu'il organise la répétition des connaissances enseignées, ce qui permet leur consolidation et aboutit à l'acquisition durable des savoirs.

Selon Le Furetière (1690), cité par Besse (2019, p. 8), l'exercice consiste à « faire prendre à quelqu'un une habitude pour le faire bien réussir à quelque chose ». Cette définition pragmatique souligne que l'objectif ultime de l'exercice est la performance de l'apprenant, rappelant l'étymologie latine *exercitium*, qui désignait l'entraînement militaire visant à préparer les troupes à réussir les manœuvres sur le champ de bataille. De la même manière, l'exercice scolaire est l'activité par laquelle l'élève met en œuvre et applique les consignes reçues afin d'acquérir des habitudes favorisant sa réussite dans le domaine scolaire (Denizot, 2015, p. 2). Quoi qu'il en soit, l'exercice s'entend comme toute tâche, activité ou entraînement visant à favoriser l'appropriation d'un ensemble de micro-objectifs ou à renforcer les acquisitions de l'apprenant (Adam et Petitjean, 1989, p. 185).

Mais combien d'exercices ou de répétitions sont nécessaires pour que le réflexe traduisant l'appropriation du comportement visé s'installe durablement ? Dans une expérience célèbre de Skinner, des pigeons placés en cage en situation d'auto-apprentissage devaient répéter l'expérience 80 fois avant que le réflexe ne s'installe et que l'apprentissage ait lieu. Quatre-vingts répétitions du même geste étaient nécessaires pour que les pigeons comprennent qu'il fallait appuyer sur un bouton précis pour obtenir des graines (Blanquet *et al*., 1976, p. 595). Le temps nécessaire à leur apprentissage correspond donc à celui qui leur permet d'effectuer ces 80 réitérations. Autant dire qu'il existe un seuil minimal de répétitions en deçà duquel l'apprentissage ne se produit pas. Dès lors, il est évident que le professeur qui réserve un temps d'exercice insuffisant au regard de ce seuil travaille en vain. Mais il est difficile, voire impossible, de déterminer à l'avance le temps et le volume d'exercices nécessaires à l'appropriation des contenus par chaque élève d'une classe donnée. Néanmoins, Besse et Porquier (1984, p. 120) recommandent de prévoir un nombre minimal de cinq à six essais ou répétitions. Par précaution, il est préférable de prévoir un nombre important d'exercices pour chaque séquence didactique pour se rassurer que l'apprentissage a effectivement lieu. C'est précisément ce choix qu'a fait l'école de Shanghai, où les élèves consacrent au moins six heures d'exercices dans une journée d'études de quatorze heures.

Certes, l'exercice est nécessaire à l'appropriation des savoirs mais il est essentiel de varier les types d'exercices afin d'éviter la monotonie et la saturation. En didactique des langues, par exemple, plusieurs formes d'exercices sont recensées : questionnaires à choix multiples (QCM), exercices à trous, reformulations, appariements, reconstitutions de textes, repérage, classement, analyse, simulations, etc. (Grevisse, 1942 ; Réquédat, 1968 ; Delattre, 1971 ; Besse, 1984 ; Lamalloux, 1993 ; Cuq et Gruca, 2003 ; Badalamenti, 2014 ; Vigner, 2016). Mais la vidéo ne se prononce pas explicitement sur la typologie des exercices proposés.

4.3. Un modèle qui fait école

Le modèle de « transpiration didactique » de Shanghai semble avoir inspiré le slogan du Premier ministre de Singapour, Lee Hsien Loong (2004) : « Teach less,

learn more », qui signifie « Enseigner moins, apprendre plus ». Le système scolaire s'est alors orienté vers davantage d'activités d'apprentissage. Une décennie plus tard, Singapour se hissait au sommet du classement PISA 2015. Le tableau 2 ci-dessous, superpose les résultats des tests PISA 2012 et 2015 en ne retenant que les cinq premiers du classement.

Tableau 2. Extrait des résultats des tests PISA de 2012 et 2015

2012			2015		
Maths	**Compréhension écrite**	**Sciences**	**Maths**	**Compréhension écrite**	**Sciences**
Shanghai	**Shanghai**	**Shanghai**	**Singapour**	**Singapour**	**Singapour**
Singapour	Hongkong	Hongkong	Hongkong	Hongkong	Japon
Hongkong	Singapour	Singapour	Macao	Canada	Estonie
Taïwan	Japon	Japon	Taïwan	Finlande	Taipei - Chine
Corée du Sud	Corée du Sud	Finlande	Japon	Irlande	Finlande

Sources : Beyer (2013), *Le Figaro* et Jackson and Kierz (2016) *Business Insider*

S'inspirant, à leur tour, de Shanghai et Singapour, des pays africains expriment depuis quelque temps leur aspiration à l'émergence, entendue comme « le passage de l'état de sous-développement à celui de pays développé » (Biya, 2018). Un échéancier a été fixé pour concrétiser cette ambition : la Côte d'Ivoire en 2020 ; le Gabon et le Congo en 2025 ; la République centrafricaine, le Tchad et le Togo en 2030 ; le Cameroun, le Sénégal et le Niger en 2035 ; le Burkina Faso en 2050. Or donc, « l'Afrique a besoin d'une main-d'œuvre qualifiée pour connaître une croissance similaire à celle de la Chine » (Diop, 2015, p. 6). Mais, au-delà des slogans politiques, l'Afrique sera-t-elle en capacité de s'acculturer à la « transpiration didactique » qu'exige l'appropriation des sciences et des techniques qui sous-tendent l'émergence ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Alain, É.-A.C. (1961). *Propos sur l'éducation.* Paris, PUF.
2. Badalamenti, R. L. (2014). Les exercices de grammaire de Grevisse. Analyse des *Exercices sur la grammaire française* de M. Grevisse, 1942. http:// dhfles.revues.org/3623. Dernière consultation le 3 juin 2025.
3. Baldwin, R. (2024, 17 janvier). China is the world's sole manufacturing superpower: A line sketch of the rise. *VoxEU-CEPR*. https://cepr.org/voxeu/columns/china-worlds-sole-manufacturing-superpower-line-sketch-rise Dernière consultation le 3 juin 2025.
4. Banga Amvéné, J. D. (2021). Transpiration didactique en LMD : la pédagogie universitaire africaine acculturée à l'exercice. *Annales de l'Université de Craiova, Psychologie - Pédagogie, 43*(2), 23-31. DOI: 10.52846/AUCPP.43.02. Dernière consultation le 3 juin 2025.
5. Banga Amvéné, J. D. (2022). Appraising Cameroon Students Communicative Competence in English. *International Journal of Research and Innovation in Social Science, 6*(3), 283-286.

https://www.rsisinternational.org/journals/ijriss/Digital-Library/volume-6-issue-3/283-286.pdf. Dernière consultation le 3 juin 2025.

6. Banque Mondiale (2018). *Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation*. Groupe de la Banque mondiale. https://www.banquemondiale.org/fr/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education. Dernière consultation le 3 juin 2025.
7. Besse, H. (2019). Quelques réflexions sur l'histoire de ce qu'on dénomme *exercices* en didactique des langues. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 62-63. DOI: https://doi.org/10.4000/dhfles.61-69. Dernière consultation le 3 juin 2025.
8. Besse, H. et Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris, Hatier-Crédif.
9. Beyer, C. et Service Infographie (2013, 3 décembre). Niveau scolaire : la France 25ème du classement mondial. *Le Figaro.* https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2013/12/03/01016-20131203ARTFIG00338-niveau-scolaire-la-france-perd-deux-places-au-classement-mondial.php. Dernière consultation le 3 juin 2025.
10. Biya, P. (2018, 31 décembre). *Message du Chef de l'État à la Nation à l'occasion de la fin de l'année 2018 et du Nouvel An 2019*. République du Cameroun. https://www.prc.cm/fr/actualites/discours/3279-message-du-chef-de-l-etat-a-la-nation-a-l-occasion-de-la-fin-d-annee-2018-et-du-nouvel-an-2019. Dernière consultation le 3 juin 2025.
11. Blanquet, P., Enjalbert, H., Fromageot, P., Trénard, L. (1976). L'école des rats. *Connaissances du XX^{e} siècle* (tome 3). Argenteuil, EDILEC.
12. Carroll, J. (1963). A Model of School Learning. *Teachers College Record, 64*(8), 723-733. Dernière consultation le 3 juin 2025.
13. Chopin, M-P (2010). Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie, 170,* 87-110. https://doi.org/10.4000/rfp.1614. Dernière consultation le 3 juin 2025.
14. Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? *Revue française de pédagogie*, 148, 11-23. DOI: 10.3406/rfp.2004.3246. Dernière consultation le 3 juin 2025.
15. Cuq, J. P. *et al* (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nathan/ ASDIFLE/ CLE International.
16. Daunay, B. et Denizot, N. (2017). Une approche didactique de l'exercice. *Repères,* 57, 7-15. https://doi.org/10.4000/reperes.1177. Dernière consultation le 3 juin 2025.
17. Delamotte, R., Penloup, M.-C. et Reuter, Y. (2016). Décrocher à l'école : la part du français. *Repères - Recherches en didactique du français langue maternelle*, 53, 7-12 https://doi.org/10.4000/reperes.997. Dernière consultation le 3 juin 2025.
18. Denizot, N. (2015). L'exercice dans l'enseignement de la littérature. Masseron, C., Privat, J.-M., Reuter, Y. *Littérature, linguistique et didactique*

du français. Les travaux Pratiques *d'André Petitjean*, 107-115. Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion. Dernière consultation le 3 juin 2025.

19. Diop, M. (2015, 13 janvier). La croissance chinoise, une source d'enseignements pour l'Afrique. *Discours et transcriptions*. Washington, Groupe de la Banque mondiale. https://www.banquemondiale.org/fr/news/speech/2015/01/13/lessons-for-africa-from-chinas-growth. Dernière consultation le 3 juin 2025.
20. Draelants, H. (2008). Les fonctions latentes du redoublement. Enseignements d'une politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone. *Éducation et sociétés, 2008/1*(21), 163-180. https://doi.org/10.3917/es.021.0163. Dernière consultation le 3 juin 2025.
21. Germain, C. (2000). Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée, *Canadian Journal of Applied Linguistics 4*(1-2), 23-33. https://www.aclacaal.org/wp-content/uploads/2013/08/4-vol-3-nos1-2-art-germain.pdf. Dernière consultation le 3 juin 2025.
22. Hopmann, S. (2007). Restrained teaching. The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal, 6*(2), 109-124. DOI: 10.2304/eerj.2007.6.2.109. Dernière consultation le 3 juin 2025.
23. Jackson, A. and Kierz, A. (2016, 6 décembre). The latest ranking of top countries in math, reading and science is out - and the US didn't crack the top 10. *Business Insider*. http://www.businessinsider.fr/us/pisaworldwiderankingofmathsciencereadingskills201612/. Dernière consultation le 3 juin 2025.
24. Loo, J. (2018, 19 mars). Teach less, Learn more. *Singapore Infopedia*. Singapour. National Library Bord. https://www.nlb.gov.sg/main/article-detail?cmsuuid=bf38bb79-2b26-4068-828c-c89246c65c10 Dernière consultation le 3 juin 2025.
25. Ministère de l'économie, de l'innovation et de l'énergie du Québec (2024, 01 mars). La Chine demeure la seule superpuissance manufacturière mondiale. *Vecteurs, Économie et Innovation.* https://www.economie.gouv.qc.ca/objectifs/informer/vecteurs/vecteurs-economie-et-innovation-detail/la-chine-demeure-la-seule-superpuissance-manufacturiere-mondiale. Dernière consultation le 3 juin 2025.
26. Mischi, M., Braun, S. et Wang, Z. [Envoyé Spécial] (2015, 16 octobre). *Shanghai: les meilleurs élèves du monde*. [Vidéo en ligne]. https://www.francetvinfo.fr/replay-magazine/france-2/envoye-special/video-envoye-special-shanghai-les-meilleurs-eleves-du-monde_1127295.html. Dernière consultation le 3 juin 2025.
27. Pavlov, I. P. (1934). Le réflexe conditionnel. V. Kochtoiantz, K. (1954). *I. Pavlov. Œuvres choisies.* Éditions en langues étrangères de Moscou. https://archive.org/details/58Pavlov/page/n1/mode/2up
28. Piaget, J. (1993). Jean Amos Comenius (1592-1670). *Perspectives-UNESCO, 23* (½), 175-199. https://monoskop.org/File:Piaget_Jean_1993_Jan_Amos_Comenius_1592-1670.pdf. Consulté le 3 juin 2025.

29. Reuter, Y. *et al.* (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.
30. Suberville, J. (1968). *Théorie de l'art et des genres littéraires*. Éditions de l'école.
31. Sollaci, L. B. & Pereira, M. G. (2004). The introduction, methods, results, and discussion (IMRAD) structure: a fifty-year survey. *J Med Libr Assoc, 92*(3), 364-367. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC442179/. Consulté le 3 juin 2025.
32. Tyler, R. W. (2013). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press.
33. Uwizeye, M.-L. (2011). *Les exercices de grammaire et le développement de la compétence communicative : une typologie*. [Mémoire de master] Université d'Oslo.
34. Van Der Maren, J. M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation.* Presses de l'Université de Montréal/ De Boeck.
35. Vigner, G. (2016). L'exercice. Un outil de formation méconnu. *Carnets : revue électronique d'études françaises, 2*(8), 253-269. https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/14527.pdf. Consulté le 3 juin 2025.
36. ***OMPI (2023, 6 novembre). *Rapport sur les Indicateurs mondiaux relatifs à la propriété intellectuelle : nombre record de demandes de brevet déposées dans le monde en 2022.* https://www.wipo.int/search/fr. Dernière consultation le 3 juin 2025.

Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXIV, 2025, no 47, Issue 1

SANTÉ MENTALE, VIOLENCES SCOLAIRES : QUELS DÉFIS POUR LE CAMEROUN ?*

Gisèle Mirabelle Céphanie PIEBOP[1]

Résumé

La misère généralisée qui caractérise le Cameroun engendre dans les établissements une fracture sociale aussi bien au sein du corps enseignant et administratif que de celui des élèves. Ce qui exacerbe les violences scolaires (Piebop, 2023) qui à leur tour entament considérablement la santé mentale de tous les acteurs de la chaîne éducative. Or, la réussite des activités scolaires dépend d'une bonne maîtrise de la santé mentale, de la discipline et de la violence. Cet idéal est loin d'être atteint par les deux sous-systèmes éducatifs camerounais. Intervient alors le problème de l'impact négatif des violences scolaires sur la santé mentale et la réussite scolaire. Quelles relations entretiennent la violence scolaire, la santé mentale et la réussite scolaire ? Quel est le rôle de la santé mentale dans le processus éducatif ? Quelles pratiques peut-on ériger en modèles ? L'hypothèse de travail pose que les divers types de violence qui animent actuellement les milieux scolaires camerounais constituent de sérieux facteurs de risque psycho-sociaux ; c'est-à-dire des facteurs environnementaux susceptibles d'entraver la santé mentale, physique et sociale dans les écoles et par ricochet le bon déroulement du processus d'enseignement-apprentissage-évaluation. À ce titre, il est nécessaire d'intervenir à plus d'un titre. L'étude s'appuie sur une démarche empirique, mais également sur des questionnaires et des entretiens.

***Mots clés** : Santé mentale, Éducation, Impacts, Réussite, Échec, Violence.*

MENTAL HEALTH AND SCHOOL VIOLENCE: WHAT CHALLENGES FOR CAMEROON?

Abstract

The widespread misery that characterizes Cameroon creates a social split in schools both among teachers, administrative staff and students. This state of affairs exacerbates school violence (Piebop, 2023), which also significantly undermines the mental health of all actors in the education chain. However, the success of school activities depends on the good control of mental health, discipline and violence. This

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1]Professor PhD, University of Yaoundé 1, Cameroon, e-mail address: piebopg@gmail, ORCID ID : 0009-0002-3432-5447

ideal is far from being achieved by the two Cameroonian educational sub-systems. Then, comes the problem of the negative impact of school violence on mental health and academic success. What are the relationships between school violence, mental health and academic achievement? What is the role of mental health in the educational process? Why do we need to control violence and mental health in schools? What practices can be held up as models? The working hypothesis posits that the various types of violence that presently animate Cameroonian schools constitute serious psychosocial risk factors; that is, environmental factors that can impede mental, physical and social health in and by extension the smooth running of the teaching-learning-assessment process. As such, it is necessary to intervene at various levels. The study is based on an empirical method, as well as questionnaires and interviews.

***Key words**: Mental health, Education, Impacts, Success, Failure, Violence.*

1. Introduction

La violence est un phénomène actuellement omniprésent dans toutes les sociétés. Elle se présente sous des formes variées et dans divers contextes (en et hors ligne, au sein de la communauté, et surtout à l'école). Aussi bien les enfants, les adolescents que les adultes y sont exposés. En contexte scolaire comme ailleurs, plusieurs formes de violences actives ou passives peuvent séparément, successivement ou simultanément être subies par les apprenants ou le personnel enseignant et administratif et impacter ainsi négativement les apprentissages. Ceci se justifie par le fait que « l'exposition à la violence suscite parfois des réactions au stress délétères, qui provoquent des dégâts physiologiques et psychologiques immédiatement et à long terme. Parmi ses conséquences, on peut citer la dépression, les troubles post-traumatiques, le trouble de la personnalité limite, l'anxiété, les troubles liés à l'usage de substances psychoactives, les troubles du sommeil et de l'alimentation et le suicide » (Bureau de la Représentante spéciale du Secrétaire général chargée de la question de la violence à l'encontre des enfants, 2020, iv). Il en ressort alors que ces troubles ou dégâts sont en général liés à la santé mentale ou psychologique. On comprend alors la place stratégique et cardinale de la santé mentale dans la réussite des activités scolaires. Pour mieux magnifier cette importance, la Convention relative aux droits de l'enfant reconnaît et protège le droit de tout enfant de ne pas subir de violence et de jouir du meilleur état de santé mentale possible. Allant dans la même lancée, les États impliqués dans le Programme de développement durable à l'horizon 2030, ont pris de nombreuses dispositions et résolutions pour promouvoir la santé mentale et le bien-être en combattant toutes les formes de violence. Partant de cet état de choses généralisé, la présente étude se demande comment les établissements scolaires camerounais gèrent à leur niveau la violence et la santé mentale dans et en dehors des écoles et quelles sont leurs incidences sur la scolarisation et les résultats scolaires. Autrement dit : Quelles relations entretiennent la violence scolaire, la santé mentale et la réussite scolaire ? Quel est l'état des lieux de la violence et de la santé mentale dans les milieux

scolaires camerounais ? Quel est le rôle de la santé mentale dans le processus éducatif ? Pourquoi faut-il maîtriser la violence et veiller sur la santé mentale à l'école ? Existe-t-il des moyens pour résorber la situation ? Si oui, quelles pratiques peut-on ériger en modèles ? Telle est la problématique à laquelle s'attèle la présente étude. Elle s'appuie sur une démarche empirique d'une part, mais également sur des questionnaires et des entretiens d'autre part.

2. Approche conceptuelle et méthodologique

2.1. Les concepts

Les concepts de violence et de santé qui constituent les fils conducteurs de cette étude constituent également les points d'entente qui soutiendront les argumentations et les analyses (Amossy, 2000). Aussi convient-il de préciser les acceptions à retenir.

Le rapport québécois sur la violence et la santé (2000) considère la violence comme « tout type de comportement non désiré perçu comme étant hostile et nuisible, portant atteinte à l'intégrité physique ou psychique d'une personne, à ses droits ou à sa dignité ». Ainsi, la violence revêt plusieurs formes et plusieurs lieux d'expression. La violence peut s'exprimer de façon physique, psychologique et sexuelle ou encore par négligence. Elle peut être interpersonnelle et s'étendre d'un milieu à l'autre ; de la famille à l'école par exemple. Ce faisant, elle engendre un phénomène de victimisation ou polyvictimisation (Leoschut, Lezanne et Zuhayr Kafaar, 2017), car des personnes (en bas âges surtout) qui subissent ou sont témoins des violences dans des milieux restreints (maisons, écoles…) sont plus susceptibles d'être victimes et parfois auteurs de violences en ligne et dans la société en général. En fait aussi bien les types de violence que les types de victimisation se télescopent et s'imbriquent et leurs effets peuvent nuire gravement sur la santé des victimes. Bien que la violence soit un fait social généralisé, il convient tout de même de relever que les personnes socialement défavorisées sont les plus enclines à la violence (les sans arbis, les pauvres, les handicapés, les victimes de guerre, les minorités ethniques, religieuses, linguistiques, les réfugiés, les migrants, les victimes de catastrophes naturelles, les déplacés ; etc.) (Comité des droits de l'enfant des Nations Unies, Observation générale n°13, 2011). Le Cameroun étant un pays où la majorité de population croupit dans la misère et la pauvreté, tout ceci aggravé par des crises sécuritaires comme celle de Boko Haram dans le Nord Cameroun ou la crise anglophone dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-ouest, il devient plus qu'urgent de s'attarder sur la question de la violence et surtout sur son incidence sur la santé mentale. Et justement à ce sujet, le Bureau de la Représentante spéciale du Secrétaire général chargée de la question de la violence à l'encontre des enfants (2020, p. 4) souligne que

> Les données issues des pays à revenu élevé, intermédiaire et faible montrent clairement que l'expérience de la violence fait peser un risque accru sur la santé mentale avec, entre autres comme conséquences, la dépression, les troubles post-traumatiques, les troubles de la personnalité limite, l'anxiété, les troubles du

> sommeil et de l'alimentation, les troubles liés à l'usage de substances psychoactives et le suicide. En outre, l'exposition à la violence pendant l'enfance peut aggraver diverses psychopathologies à l'âge adulte, dont des troubles affectant l'humeur, le niveau d'anxiété et le comportement.

Et lorsque l'on sait que l'école demeure le milieu où les élèves passent plus de la moitié de leur temps, il devient important que l'on accorde une attention particulière à la violence et bien plus encore à la santé mentale. La violence scolaire met en relief un ensemble de comportements énonciatifs ou physiques, moraux produits en situation scolaire, qui heurtent les différents interactants. Il s'agit en fait des « Face Threatening Acts » ou actes menaçants (Kerbrat-Orecchioni, 2005).

Très souvent variées (psychologiques, physiques, sexuelles…) et combinées, les violences en milieu scolaire ont pour principaux terrains de prédilection les enceintes scolaires, les lieux d'événements organisés ou sponsorisés par les écoles, la rue, la maison pendant les études ou l'accompagnement des tuteurs ou répétiteurs, Internet, les réseaux sociaux, les plates-formes d'apprentissage scolaire comme Google Docs, Zoom, les applications vidéos, les boîtes de messagerie mail ; etc. Ces violences sont en général occasionnées par

- des élèves animés par un stress personnel élevé ou des cyber-criminels et des prédateurs qui harcèlent les élèves, les enseignants, les administrateurs… directement ou par le canal de médias.
- des atteintes physiques au cours desquelles aussi bien les enseignants, les parents, les administrateurs et les gangs d'élèves sont impliqués. Ils font en général usage d'objets dangereux et d'armes. Ce qui entraine en général la destruction des équipements scolaires, les trafics humains, d'armes et de produits narcotiques, les morts d'homme au pire des cas.

Autant d'agressions psychologiques, sexuelles et physiques ne peuvent qu'impacter négativement la santé des acteurs de l'éducation et par ricochet entraver la bonne santé ou le bon déroulement des activités éducatives.

L'OMS (1946) définissait la santé comme un « état de complet bien-être physique, mental et social », Pour ce qui est de la santé mentale, elle précise en 2018 que c'est : « Un état de bien-être dans lequel un individu peut se réaliser, surmonter les tensions normales de la vie, accomplir un travail productif et être capable de contribuer à sa communauté. Dans ce sens positif, la santé mentale est le fondement du bien-être d'un individu et du bon fonctionnement d'une communauté ».

Il est à noter qu'à l'instar de la santé qui « (…) ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité (OMS, 2018) », la santé mentale n'est pas uniquement conditionnée par l'absence de trouble ou de maladie mentale. On peut souffrir d'un trouble mental tout en gardant une bonne santé mentale. En effet, un élève ayant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) qui reçoit le soutien nécessaire par exemple, pourrait présenter un bon niveau de bien-être. De même, il est possible d'avoir une santé mentale faible tout en n'ayant aucun trouble ou maladie. Une personne qui vit un deuil ou une rupture amoureuse pourrait manifester de la détresse, sans que cela ne constitue un trouble.

De nombreux critères personnels, familiaux, scolaires, environnementaux et sociaux maintiennent la santé mentale et celles des plus jeunes en particulier, dans un processus développemental et évolutif. Ces critères peuvent se décliner en facteurs de risques, c'est-à-dire ceux qui favorisent la probabilité de développer des difficultés d'adaptation ou de santé mentale. Ils ont des effets cumulatifs et interactifs donc aggravants par ricochet. À l'opposé, ces critères peuvent aussi plutôt contribuer à augmenter la résilience de l'individu lorsqu'il se trouve face à des conditions d'adversité (Desjardins *et al.,* 2008 ; Ayotte *et al.,* 2009) et favoriser un développement positif de sa santé mentale. On parle alors de facteurs de protection.

Vue sous cet angle, la santé mentale joue un rôle cardinal dans une institution publique comme l'école. Ce d'autant plus que la réussite scolaire, englobe non seulement les diplômations et la qualification, mais également tout le potentiel de la personne dans ses dimensions intellectuelles, cognitives, affectives, sociales et physiques. Cette conception holistique de la réussite éducative met en lumière l'importance des liens qui existent entre réussite éducative, santé et bien-être (Palluy *et al.,* 2010). En effet, l'application de pratiques favorisant la santé mentale à l'école est associée à de meilleurs résultats scolaires (Morrison et Peterson, 2013). Un enseignant psychologiquement bien portant entretient par exemple des liens plus cordiaux et moins conflictuels avec les élèves. Tout comme un intervenant scolaire qui a une bonne santé mentale pourra être plus disponible, ouvert, bienveillant et à l'écoute des jeunes (Piebop, 2022). Le milieu scolaire devient de la sorte un endroit privilégié pour la promotion de la santé mentale. Or la violence est omniprésente dans la société, et principalement dans les écoles où les apprenants, les enseignants et autres travailleurs passent le clair de leur temps. Autrement dit, la violence contribue à saboter considérablement la santé mentale et par ricochet le processus de scolarisation dans sa globalité. Elle modifie négativement l'état d'esprit et les dispositions à travailler du personnel administratif, des enseignants et des apprenants qui sont les principaux acteurs du processus d'enseignement-apprentissage.

Les expériences de la violence vécues pendant l'enfance peuvent par exemple être traumatisantes et susciter des réactions au stress délétères, provoquant des dégâts physiologiques et psychologiques à court et à long terme (Hillis *et al*, 2017). Ce sont entre autres des troubles comportementaux et émotionnels ; des problèmes cognitifs et des troubles de l'attitude, etc. Tous ces problèmes de santé mentale peuvent affaiblir les rendements académiques, réduire ou diminuer l'efficacité des activités parascolaires, favoriser des relations négatives entre les acteurs du système scolaire, donner l'impression à ceux-ci qu'ils souffrent d'un manque de soutien, provoquer une faible estime de soi, et par-dessus tout, entretenir une perception négative de l'expérience scolaire.

2.2. La méthode

Les données de l'étude découlent d'une recherche empirique, c'est-à-dire « obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheur et les sujets » (Van der Maren, 1996, p. 83). À ce titre, l'une des principales étapes du travail consiste en un recensement des actes de violences perpétrées dans les établissements du Cameroun. Ce faisant, une attention particulière a été accordée aux cas les plus flagrants, qui à

cet effet, ont fait les choux gras des radios, des télévisions et d'Internet. Les témoignages des acteurs de la chaîne éducative (enseignants, personnel administratif, élèves) ont été obtenus grâce aux questionnaires, aux entrevues individuelles (Kirsch, 2006 ; Buchanan, 2010), à des appels téléphoniques en ligne directe ou via des conversations audios et quelques fois vidéo sur WhatsApp. Ce qui a permis de mieux appréhender les impacts de la violence sur la santé mentale, physique et psychologique sur ceux qui en étaient des victimes passives ou actives. Ces activités se sont étendues sur la période allant du 22 avril 2023 au 13 juin 2023.

3. État des lieux de la violence en milieu scolaire camerounais

Actuellement, les écoles camerounaises sont devenues de véritables rings de combats à la fois physiques, psychologiques et sexuels (Feuzeu, 2020) dans lesquels les élèves semblent prendre désormais le dessus. Ces spectacles désolants de violences font d'ailleurs le bonheur des nombreux médias qui les diffusent en boucle, et qui de ce fait tiennent la population et le monde entier en haleine. C'est ainsi qu'ils n'ont pas manqué de mondialiser le forfait de l'élève de l'Institut Polyvalent Bilingue « La Sophia » à Nkolfoulou qui poignarde à mort son camarade de classe le 22 novembre 2018. Le 29 mars 2019 à Douala, c'est au tour d'un ancien élève exclu du lycée bilingue de Deido de poignarder à mort un élève régulier dans cet établissement. Quelques mois plus tard, le 20 septembre 2019 précisément, un militaire en furie s'introduit à l'École Primaire Publique du Garage militaire à Bafoussam et tabasse violemment une enseignante au motif d'avoir méchamment réprimandé sa progéniture. Le 31 septembre 2019, un surveillant de secteur, et un enseignant d'informatique du collège Frantz Fannon de Yaoundé administrent jusqu'à ce que mort s'ensuive, une copieuse bastonnade à un élève de la classe de 4e espagnol. Le 15 janvier 2020, un élève de la classe de 4e poignarde à mort son enseignant de mathématiques, au lycée de Nkolbisson à Yaoundé. Le 22 janvier 2020, c'est madame le Sous-préfet d'Ayos qui brutalise un enseignant de philosophie en pleine salle de classe du lycée bilingue de la ville et le fait mettre en cellule. La vidéo d'une enseignante (surveillante générale) du lycée de Nkol-éton entrain d'être passée à tabac par une élève de la terminale A4 Allemande le 28 mars 2022 fait le tour des médias. Le 06 avril 2022, c'est un élève du complexe scolaire Yona au quartier Nkolbisson qui poignarde son principal, pour lui avoir confisqué son pull-over non conforme à l'uniforme de l'établissement. Le 13 septembre 2022, les feux des projecteurs s'orientent vers le lycée technique d'Ambam dans la région du Sud où, irrité par les insultes de son élève de première F2, un conseiller d'orientation va lui administrer un violent coup de pied sur le flanc gauche qui va le blesser et aboutir à l'ablation de sa rate. À l'école CEBEC de Njimbam par Foumbot dans le département du Noun, le 29 septembre 2022, un élève du CM1 empoisonne sa maîtresse et environ 12 de ses camarades de classe avec des bonbons. Le 10 octobre 2022, ce sont toujours les tout petits de l'école primaire d'Olézoa qui enchantent et maraboutent leur maîtresse pour qu'elle s'endorme chaque fois qu'elle franchit le seuil de la classe, et ne se réveille qu'à 16 heures à la sortie des classes. Et entre temps, ils en profitent pour lui faire des attouchements osés (Cameroon Magazine,

2022). Ce même jour, un enseignant est accusé d'avoir violé une petite élève d'environ 3 ans, au groupe scolaire la Réussite de Yassa à Douala (CamerounWeb, 2022). Au lycée bilingue de Ngwatta à Santchou, un élève agresse son enseignant en lui coupant la main au couteau le 18 octobre 2023 (237actu.com).

4. Incidence de la violence sur la santé mentale

La santé mentale de tous les acteurs du système éducatif subit les impacts négatifs des violences scolaires.

4.1. Les enseignants

Les enseignants sont de plus en plus exposés aux risques psychosociaux, c'est-à-dire des risques pour la santé mentale, physique et sociale, engendrés par l'environnement professionnel. Il s'agit d'un environnement de plus en plus marqué par la clochardisation des enseignants. Ceux-ci exercent leur métier dans des conditions parfois inimaginables (surcharge de travail, manque de moyens, d'autonomie…). Ils subissent à la fois des violences internes (harcèlement, conflit, mépris, affectations disciplinaires…) et externes (insultes, menaces, agressions…) (Piebop, 2022 ; 2023). Incessamment dans un épuisement professionnel causé par les parents, les collègues, les supérieurs hiérarchiques, les élèves et la société tout entière, ils sont tout le temps en grève.

En effet, les rapports enseignants-apprenants ont progressivement viré du vertical, à un modèle plus horizontal et démocratique, davantage fondé sur la négociation. Avec la récente option actionnelle de l'Approche Par les Compétences (APC), l'apprenant construit lui-même les savoirs pendant que l'enseignant s'efface et ne devient plus qu'un guide-orienteur. Le droit de correction à travers l'usage de la chicotte sur les apprenants a été retiré aux enseignants, amenant ainsi les apprenants à les défier constamment et à multiplier leurs incartades.

Par ailleurs, avec le développement des médias et d'Internet, le rapport au savoir s'est également transformé, et s'est démocratisé. Cela étant, les connaissances évoluent de plus en plus vite, annihilant ainsi la classe, lieu privilégié d'accès à ces connaissances qu'avait dans le passé l'école dans la société (Loez, 2019).

Contrairement au passé où les lettrés étaient les plus qualifiés pour les emplois, le laxisme, lobbying de richissimes hommes d'affaires et politiciens dans l'ensemble peu scolarisés a fini par convaincre l'opinion commune de ce que la réussite scolaire n'est plus le gage de la réussite professionnelle, sociale, etc. Par conséquent, la légitimité de l'autorité des enseignants et des savoirs scolaires ne vont plus de soi et sont de plus en plus dévalués négativement.

Autant de violences multiformes ne peuvent qu'entamer inéluctablement la santé des enseignants sur les plans neurologiques, psychologiques ou psychosomatiques. En effet, les enseignants qui exercent dans des conditions difficiles au Cameroun sont susceptibles de développer des maladies associées au stress telles que des crises d'angoisse, des troubles du sommeil, des troubles du comportement. Cela conduit parfois à la dépression, à la consommation d'alcool ou de stupéfiants, à développer des idées suicidaires, des troubles musculosquelettiques liés aux contraintes de la posture (douleurs des membres inférieurs, maux de dos,

troubles veineux...), des dysphonies ou troubles de la voix, des absences ou le décrochage dus aux maladies liées aux violences, etc. (Loez, 2019).

4.2. Les apprenants

Plusieurs facteurs justifient les violences perpétrées sur les élèves. On pourrait mentionner la frustration des enseignants qui, mal traités par leurs employeurs et la société (Piebop, 2022 ; 2023), se défoulent sur les élèves. Les appartenances culturelles ou religieuses sont également source de violence à l'école. La violente crise socio-religieuse née de l'exhortation des musulmans par l'imam de la grande mosquée de Ngaoundéré, dans sa lettre du 8 septembre 2021, à boycotter le collège catholique Mazenod du fait de l'inscription d'une croix sur l'écusson de cet établissement accueillant de nombreux musulmans, reste mémorable (Denwo, 2021). La maîtrise de cette crise socio-culturelle a d'ailleurs nécessité la médiation du ministre de l'administration territoriale pour calmer les différentes parties chrétiennes et musulmanes. De même, des bagarres généralisées et rangées de plus en plus fréquentes et acerbes depuis la survenue de la crise anglophone, ne cessent de maintenir le lycée bilingue de Molyko-Buéa parmi les foyers les plus ardents de la violence actuellement (rien que pour le mois de mai 2023, 9 cas de violentes bagarres rangées entre élèves francophones et anglophones généralement, dont 3 sur plusieurs jours, y ont été enregistrées, malgré le dispositif policier qui y est mis en place pour dissuader les élèves et leurs interventions musclées). Ainsi en est-il aussi des différences physiques, sociales, génériques… de certains élèves (beauté physique, handicapés, déficiences particulières, les filles, les garçons…), de la présence des médias qui déculturent, aliènent et promeuvent la violence, du mépris et de l'arrogance de certains parents nantis surtout, de la fracture sociale et numérique (Tsague *et al.*, 2022, Piebop, 2024).

En général, la violence chez les apprenants des établissements scolaires camerounais se manifeste à travers des bagarres généralisées et rangées entre élèves ; des violences internes (harcèlement sexuel des enseignants et autres éducateurs, conflit ; des violences externes (insultes, menaces, chantage, agressions…) ; des parties de partouze volontaires ou sous la contrainte ; la consommation et la vente de produits narcotiques et adductifs, des tentatives d'achat ou l'achat/vente des notes scolaires, etc. Les conséquences les plus récurrentes de ces types variés de violence sur la santé mentale des apprenants sont entre autres les troubles comportementaux et émotionnels (Stapleton *et al.*, 2011 ; UN, 2020) qui peuvent pousser l'apprenant soit à l'extériorisation à travers des comportements anti-sociaux ou agressifs ; soit à l'intériorisation qui se traduit par des crises d'anxiété et sautes humeurs, des troubles post-traumatiques, des comportements suicidaires. Ils peuvent aussi souffrir de troubles du fonctionnement cognitif et des troubles de l'attitude qui vont impacter négativement leurs résultats scolaires et produire des effets cognitifs négatifs. Pour ce qui est des problèmes à long terme, ils peuvent conduire à une dépression clinique, à l'anxiété et à des comportements autodestructeurs à la fin de l'adolescence. La dépression clinique peut aussi se démarquer par des mutilations et des pensées auto-suicidaires à l'âge adulte, de la violence à l'âge adulte ou encore des risques liés à la consommation d'alcool et de substances psychoactives.

Dans les établissements scolaires et au lycée bilingue de Molyko-Buéa précisément, ces troubles mentaux ont des incidences négatives telles que, l'absentéisme (suite à un stress émotionnel par exemple), des blâmes et des exclusions, des décrochages scolaires ou *turn over,* des baisses de niveau ou des échecs scolaires, des déviances morales (prostitution, corruption, promotions non méritées (sous la menace ou le chantage par exemple), tricheries, fraudes…). Tous ces travers dévalorisent la qualité de l'éducation, en même temps qu'ils contribuent à l'accroissement du taux de l'illettrisme et des abandons scolaires. On comprend alors mieux tout l'apport d'une bonne santé et du bien-être mental dans la réussite éducative (Palluy *et al.,* 2010). Au-delà d'instruire, l'école a également pour mission de qualifier et de socialiser. La réussite scolaire va également au-delà de la diplômation et de la qualification, tout en prenant en considération toutes les dimensions cognitives, intellectuelles, sociales, physiques et affectives de l'homme. Et tout ceci ne saurait être fait efficacement sans la mise en avant de la santé mentale qui conditionne et détermine la santé globale et le développement de l'individu. Le milieu scolaire s'affirme de la sorte comme étant un lieu privilégié de promotion de la santé mentale.

Or cette promotion de la santé mentale est presque inexistante au Cameroun, comparé aux réalités vécues dans les pays développés qui accordent plus d'égard à l'éducation. Au Québec par exemple, le Ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS) travaille en étroite collaboration avec les écoles pour suivre la santé mentale des acteurs de l'éducation dans les écoles. Celles-ci possèdent même des Commissions de la Santé Mentale (CSM) entièrement dédiées au diagnostic et à l'accompagnement des parents, élèves et personnels scolaires en difficulté (Weintraub *et al.,* 2018) et qui travaillent également à la promotion et à la prévention de la santé mentale (Morrison et Peterson, 2013). Le Cameroun est loin de ce tableau. Les établissements se contentent de semblants d'infirmeries, lorsque celles-ci ont l'exploit d'exister. La couche moyenne de la population majoritairement pauvre est tellement occupée à s'échiner pour combler tant bien que mal ses besoins existentiels basiques que se préoccuper de sa santé mentale demeure pour elle un véritable luxe. Dans certains établissements, le concept de santé mentale n'est mentionné vaguement dans quelques écoles qu'à la faveur de la journée internationale de la santé mentale, sans plus. Et pourtant, le Cameroun est actuellement accablé pour toutes sortes problèmes (crises sécuritaires (Boko-Haram dans le Nord du pays, crise anglophone dans les deux régions du Nord-ouest et du Sud-ouest du pays, éboulement de terrain à Ngouache (Bafoussam),à Mbankolo et à Damas (Yaoundé), inondations à Douala, à Limbe, l'extrême cherté de la vie avec la récente inflation des prix de tous les produits, des problèmes familiaux et sociaux, des violences diverses, etc.) de nature à altérer la santé mentale et globale des populations civiles et surtout scolaires.

5. Pour une meilleure intégration de la santé mentale dans les écoles camerounaises

À côté de la violence, de nombreuses autres causes telles que les changements physiques, émotionnels et sociaux, des conditions de vie misérables, des

catastrophes naturelles (inondations, glissement de terrain, séismes…) ou humaines (guerres, conflits, maltraitance…), sont de nature à exposer tous les acteurs de l'éducation aux troubles mentaux. Le Cameroun est un condensé de tous ces aléas. Et pourtant, les troubles mentaux ne reçoivent pas dans les établissements scolaires camerounais l'attention qu'ils méritent et ne sont pas pris en charge.

Les personnes souffrant de troubles mentaux sont en général exposées à l'exclusion sociale, à la discrimination, à la stigmatisation aux difficultés éducatives, aux comportements à risque et même aux problèmes de santé physique et aux violations des droits humains. Il devient d'une urgence capitale d'adopter de bonnes pratiques en mettant dans des écoles des dispositifs de prévention et de promotion de la santé, avec un accent particulier sur l'apprentissage socio-affectif et le bien-être psychologique, et surtout, la garantie à tous les acteurs du système éducatif d'un accès aux soins de santé mentale. La promotion de la santé mentale mettra alors l'accent sur le renforcement des facteurs de protection (qui augmentent la résilience et contribuent au développement positif de la santé mentale), tandis que la prévention visera la réduction des facteurs de risque (qui augmentent la probabilité de développer des difficultés d'adaptation ou de santé mentale) (Desjardins *et al.,* 2008 ; Ayotte *et al.,* 2009). Au-delà de la promotion et de la sensibilisation, il est également question de faire participer les enseignants, les apprenants, les parents, voire la communauté tout entière (clubs parascolaires, organisations communautaires, associations des parents d'élèves et enseignants…) aux activités de prévention et de protection de la violence et de la santé mentale. Se sentant ainsi impliquée, et prise en considération, la communauté sera plus rassurée de ce que les activités de l'école reflètent les efforts communautaires existants et y sont liées. De même, ce travail en synergie permettra à tout le monde de mieux comprendre les responsabilités communes de tous les acteurs de l'éducation dans la lutte contre la violence et la prévention de la santé mentale. Ce qui les rendra également plus coopératifs et plus engagés. Pour y parvenir, les écoles peuvent par exemple collaborer avec la communauté en mettant leurs locaux à disposition pour y accueillir des activités et des événements communautaires en dehors des heures de cours (Organisation mondiale de la Santé, 2019). Elles peuvent notamment accueillir et participer à des séances de formation à l'intention des adultes, des activités sportives ou récréatives ou des réunions communautaires (productions théâtrales réalisées par les élèves ou des ateliers, stands d'information, etc.). Cela contribuera à donner une image plus positive de l'école à l'ensemble de la communauté et favorisera la coopération de la majorité.

En plus des troubles naturels liés à la santé (mentale) auxquels l'enseignant est naturellement exposé (des troubles musculo-squelettiques liés aux contraintes de la posture qui engendrent des douleurs des membres inférieurs, des maux de dos, des troubles veineux, des troubles de la vue, des dysphonies avec des troubles de la voix…), les enseignants subissent de nombreuses autres formes de violences liées aux mauvais traitements (les suspensions de soldes, les affectations disciplinaires, brimade, arrestations arbitraires, des suspensions de salaire (Actu Cameroun.com du 30 mars 2022), des emprisonnements, des frais de correction aux examens payés avec retard laissant penser à des détournements de fonds (Tsapi, 2021, etc.). Tout ceci affecte

physiquement, neurologiquement et physiologiquement l'enseignant et l'expose à des maladies liées au stress (angoisse, trouble de sommeil ou de comportement), à la dépression qui à son tour peut le conduire à la consommation de l'alcool, des stupéfiants ou lui faire développer des idées suicidaires. Si les enseignants étaient mieux traités, les apprenants le seraient également et les résultats se ressentiraient clairement sur les niveaux de réussite élevée des élèves. Ce qui pourrait éradiquer les spectacles désolants des tricheries de masse souvent enregistrés aux examens certificatifs. Le GCE 2023 a atteint un seuil des plus inquiétants de ce travers, avec plus de 2300 cas de fraudes impliquant parfois tous les candidats de certains centres d'examen (ActuCameroun, 9 Août 2023) et parfois, avec la complicité de certains enseignants qui sont pourtant censés les surveiller ; mais à qui les frustrations liées au métier ont fait perdre la motivation, l'éthique et la déontologie professionnelles. À ce titre, « il devient d'une urgence capitale que l'enseignant cesse de devenir le souffre-douleur de la société pour être dans des conditions nécessaires à la pratique efficace et efficiente de son art » (Piebop, 2022, p. 85).

Par ailleurs, en appui aux conseillers d'orientation dans les écoles, les services sociaux, le ministère de la Santé ; de même que de véritables experts des questions de violence scolaire et de santé mentale pourraient contribuer à résoudre les problèmes de santé mentale et de violence. Ils pourraient également mieux cerner et mettre en évidence les cinq niveaux d'intervention qui favorisent la santé mentale (inclure les intervenants scolaires, les accueillir, les comprendre, promouvoir leur santé et collaborer avec tous les acteurs clés de la santé mentale : établissements, milieux de la santé, familles, organismes communautaires). Les résultats encourageants des coalisions telles que celle entretenue par le Ministère des d'Éducation du Québec (MEQ) et son Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) dans les écoles québécoises au profit de la réussite éducative (Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2021, p. 16) sont des exemples qui pourraient également faire école au Cameroun.

Prendre soin de la santé mentale, c'est aussi en grande partie prévenir la violence en général, ceci par l'insertion dans les programmes scolaires des matières comme le droit qui permettrait aux élèves de mieux s'imprégner de leurs droits, de leurs devoirs, ce que la législation prévoit en cas de transgression des lois, etc. Des cours de morale adaptés aux contextes et valeurs spécifiquement camerounais seraient également d'un apport non négligeable. À cause de la mondialisation, de nombreuses idéologies impropres aux valeurs camerounaises (vandalisme, indécence, cybercriminalité, pornographie, individualisme, capitalisme, homosexualité, un excès de protection des droits des enfants qui neutralise l'autorité des parents et enseignants…) ouvrent la voie à une infinité de maladies mentales qui très souvent sont ignorées par manque de dispositif de prévention, de dépistage, et de traitement adéquat. Une restauration des valeurs typiquement africaines (Piebop, 2021, p. 79) à l'école à travers l'instauration des cours d'éducation à la morale africaine serait donc un excellent moyen de reconnexion avec les valeurs morales du terroir et par ricochet de prévention de la violence, de sauvegarde de la santé mentale en particulier.

Par ailleurs, avec l'approche par compétence et la suppression de la chicotte dans les écoles, l'enseignant a été relégué au rang de figurant et de clochard réprimandé à la moindre occasion. Il n'est aucunement question de faire la promotion des sévices corporels, mais il reste que le fouet demeure un symbole de puissance dans la cosmogonie africaine. Son usage passif ou actif a ramené sur le droit chemin et épargner des problèmes en général et de santé mentale surtout, la majorité des responsables qui, sous le conditionnement de leurs partenaires occidentaux ont consenti à son abolition dans les écoles camerounaises. Mais la vérité s'impose à tous : l'école ne s'est jamais aussi mal portée, tout comme la violence et les problèmes mentaux n'ont jamais atteint de proportions aussi alarmantes depuis l'abolition de la chicotte dans les écoles et l'invasion de la scène nationale par les médias de tous genres. Il serait donc temps de revenir en arrière pour réinsérer le fouet dans les écoles, tout en prônant son usage mesuré, afin de prévenir, dissuader, maîtriser la violence et en revanche les problèmes mentaux dans les établissements et la société.

Les victimes de la cybercriminalité sombrent généralement dans des troubles neurologiques, psychologiques ou psychosomatiques susceptibles de développer toutes les maladies associées au stress : crises d'angoisse, troubles du sommeil, troubles du comportement ; lorsque ce n'est pas la dépression, la consommation d'alcool ou de stupéfiants ou les idées suicidaires. Pour réduire les dégâts, en ce qui concerne les apprenants, donc les mineurs, il est pratique de surveiller les applications qu'ils utilisent lorsqu'ils sont en activités de classe en ligne ou à la maison, afin de limiter le cyberharcèlement ou alors leur mauvais emploi des appareils numériques.

6. Conclusion

Il était question tout au long du travail d'établir les relations qui existent entre la violence et la santé mentale en milieu scolaire camerounais. Il ressort de cela que la violence a de graves répercussions sur la santé mentale en milieu scolaire. En fait, l'exposition à la violence entraine le stress qui provoque des dégâts physiologiques et psychologiques à court et à long terme. Il peut se manifester à travers la dépression, les troubles post-traumatiques, le trouble de la personnalité limite, l'anxiété, les troubles liés à l'usage de substances psychoactives, les troubles du sommeil et de l'alimentation et le suicide, etc. Dans un contexte scolaire, ces troubles mentaux peuvent entrainer l'isolement, l'absentéisme ou le décrochage scolaire, la baisse de niveau scolaire, des pratiques déviantes et asociales, etc. Au Cameroun, les problèmes de santé mentale dans les établissements scolaires relèvent encore d'une vue de l'esprit non seulement à cause de l'extrême pauvreté de la majeure partie de population qui n'en fait pas une priorité et qui n'est pas sensibilisée sur ses ravages et les mesures palliatives, mais surtout à cause de la politique d'austérité économique et politique de l'État qui n'investit pas assez dans le domaine de l'éducation et principalement pour le compte des enseignants, des apprenants et des personnels de soutien à l'éducation. Pour essayer de résorber cette situation, les suggestions ont été

apportées afin que soit traité avec plus de sérieux, la question de la santé mentale dans les écoles du Cameroun.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Amossy, R. (2000). *L'Argumentation dans le discours.* Paris : Nathan/Her.
2. Ayotte, V., Fournier, M. et Riberdy, H. (2009). Enquête sur le bien-être des jeunes Montréalais. *Rapport thématique nº 2. La détresse psychologique des enfants et des adolescents montréalais… l'expression de différentes réalités ?* Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
3. Buchanan, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, *30*(2), 199–211.
4. Denwo, J.F. (2021). Cameroun : polémique autour du port de l'écusson au Collège catholique Mazenod de Ngaoundéré. *La Croix Africa*. URL : https://www.google.com/amp/s/africa.la-croix.com/cameroun-polémique-autour-du-port-de-lecusson-au-college-catholique-mazenod-de-ngaoundere/amp/
5. Desjardins, N., D'Amours, G., Poissant, J. et Manseau, S. (2008). *Avis scientifique sur les interventions efficaces en promotion de la santé mentale et en prévention des troubles mentaux*. Institut national de santé publique du Québec. URL :https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/789_Avis_ sante_mentale.pdf
6. Feuzeu, F. (2020). Les Violences En Milieu Scolaire Au Cameroun. Regard Croisé Sur Un Fléau Aux Conséquences Dramatiques. *International Multilingual Journal of Science and Technology* (IMJST). *5*(12), 2135-2148. URL : sur www.imjst.org
7. Hillis *et al.* (2017). The Enduring Impact of Violence against Children. *Psychology, Health and Medicine, 22*, 293-405.
8. Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction.* Paris : Armand Colin.
9. Keyes, C.L.M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, *43*(2), 207–222. doi : 10.2307/3090197
10. Kirsch, R. (2006). L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec. *Mémoire de maîtrise non publié, Université de Montréal, Montréal*, Québec-Canada.
11. Leoschut, Lezanne et Zuhayr Kafaar. (2017). The Frequency and Predictors of Poly-victimisation of South African Children and the Role of Schools in its Prevention. *Psychology, Health & Medicine*, *22*(1), 81- 93.
12. Loez, D. (2019). *Quels sont les risques de votre métier d'enseignant ?* URL :https://www.gmf.fr/service-public-gmf/education-nationale/risques-metier-enseignant

13. Morrison, W. et Peterson, P. (2013). *Le milieu scolaire comme terrain propice à la promotion de la santé mentale positive : meilleures pratiques et perspectives*. Consortium conjoint pour les écoles en santé : (2e éd.).
14. Palluy, J., Arcand, L., Choinière, C., Martin, C., et Roberge, M.-C. (2010). *Réussite éducative, santé et bien-être : Agir efficacement en contexte scolaire. Synthèse de recommandations*. Institut national de la santé publique du Québec.
15. Piebop, C.M.G. (2022). Examens scolaires et traitements réservés aux enseignants au Cameroun. *Annals of the university of Craiova, Psychology - Pedagogy,* XXI, 2022, *44*(2), 77-88.
16. Piebop, G. (2021). Ressources traditionnelles et religieuses au secours d'une société camerounaise prise dans l'étau de l'aliénation. *Revue Legs et littérature*, *17*(2), 60-88.
17. Piebop, G. (2023). Système scolaire camerounais et violences : causes, incidences et expédients. *Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy,45*(1), 122-136.
18. Piebop, G. (2024). Digitalisation des enseignements au Cameroun : enjeux, adéquation et faisabilité. *Revue de recherches francophones en sciences de l'information et de la communication (REFSICOM),15*(2). URL : http://refsicom.org/1495
19. Stapleton, Jane, G. *et al*. (2011). *The Mental Health Needs of Children Exposed to Violence in their Homes*. White Papers and Other PIRC. Reports 6, New Hampshire Coalition against Domestic and Sexual Violence, Concord (New Hampshire). URL : https://scholars.unh.edu/pirc_reports/6/
20. Tsague, B., Dounla, F.M. et Coulibaly, B. (2022). Expériences de l'éducation à distance dans l'enseignement secondaire au Cameroun à l'ère de la COVID 19 : regards et perspectives. *Contextes et didactique, 19.* URL : https://www.journals.openedition.org/ced/3565
21. Tsapi, R. (2021). *Frais d'examens : le détournement le l'État. Réflexions journalistiques sur la société camerounaise*. URL : ttp://www.rolandtsapi.com/frais-dexamens-le-detournement-de-letat. 27
22. Van Der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. (2e édition).
23. Weintraub, G., Nguyen, C.T., Hétu, M., Lajoie, J., et Denoncourt, I. (2018). *La santé mentale positive : la psychologie scolaire au service de la réussite éducative de tous les élèves*. Ordre des psychologues du Québec. URL : https://www.ordrepsy.qc.ca/-/la-sante-mentale-positive-la-psychologie-scolaire-au-service-de-la-reussite-educative-de-tousles-eleves/
24. ***ActuCameroun. (2022). Les salaires des enseignants suspendus dans les régions anglophones : Cette situation est due au conflit qui sévit depuis fin 2016. *Actu Cameroun* du 30 mars 2022. URL : https://www.actucameroun.com/2022/03/30/les-salaires-des-enseignants-suspendus-dans-les-regions-anglophones/amp/
25. ***ActuCameroun. (2023). Le GCE sanctionne près de 2000 candidats pour fraude aux examens. *Actu Cameroun* du 9 Août 2023. URL :

https://www.actucameroun.com/2023/08/09/le-gce-board-sanctionne-pres-de-2-000-candidats-pour-fraude-aux-examens/amp/

26. ***Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys. (2021). *Guide Santé Mentale En Milieu Scolaire*, Table régionale en santé mentale de Montréal, Avril 2021, 36p.
27. ***Comité des droits de l'enfant des Nations Unies, Observation générale no 13. (2011). *Le droit de l'enfant d'être protégé contre toutes les formes de violence.* CRC/C/GC/13, Comité des droits de l'enfant, Genève, 18 avril 2011. URL : https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.GC.13_fr.pdf>.
28. ****Congrès mondial de l'Internationale de l'Éducation (IE). (2019). Résolution : La santé mentale des enseignantes et des personnels de soutien à l'éducation. Bangkok : Thaïlande.*
29. ***K-News24. (2023). *Adamaoua : des enseignants du mouvement OTS sanctionnés*. URL : https://www. k-News24.com/en/societe/adamaoua-des-enseignants-du-mouvement-ots-sanctionnes/
30. ***Organisation mondiale de la santé. (1946). Constitution de l'Organisation mondiale de la santé. URL : https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd-47/FR/constitution-fr.pdf ? ua=1
31. ***Organisation mondiale de la santé. (2018). *La santé mentale : renforcer notre action*. URL : https://www.who.int/fr/ news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response Palluy
32. ***Organisation mondiale de la Santé. (2019). *Prévention de la violence à l'école. Guide pratique*. France/Luxembourg. URL : 9789242515541-fre.pdf
33. ***Rapport québécois sur la violence et la santé. (2000). *La prévention et la réduction des violences dans les écoles.*URL : https://www.inspq.qc.ca/rapport-quebecois-sur-la-violence-et-la-sante.
34. ***UN (Bureau de la Représentante spéciale du Secrétaire général chargée de la question de la violence à l'encontre des enfants). (2020). *Blessures cachées : les effets de la violence sur la santé mentale des enfants*. New York. URL : https://violenceagainstchildren.un.org/
35. 237actu.com, 2023.Violente agression au lycée bilingue de Ngwatta : un élève coupe la main de son enseignant. Disponible sur https://237actu.com/violente-agression-au-lycee-bilingue-de-ngwatta-un-eleve-coupe-la-main-de-son-enseignant#google_vignette

MENTORING AND TRAINING OF UNIVERSITY TEACHING STAFF*

Alexandrina Mihaela POPESCU[1], Andreea Aurora Maria BUGA[2]

Abstract

The transition to an academic career represents a critical stage in the professional development of young teaching staff, characterized by complex challenges that require specialized support and professional guidance. In the current context of higher education, marked by structural transformations and increasing pressures, mentoring must be viewed as a fundamental necessity for ensuring the success and retention of new members of the university teaching staff. The contemporary academic environment faces unprecedented challenges that particularly affect young teaching staff.

Recent research highlights significant deficiencies in support systems for young teaching staff. Empirical studies consistently demonstrate the benefits of mentoring for academic career development. Meta-analyses show that mentoring can improve research productivity, enhance teaching effectiveness, and increase retention and recruitment of young university teaching staff.

Investment in research and development of mentoring for young teaching staff has direct implications for the quality of the entire higher education system. Well-mentored teaching staff integrated into the academic community will be more efficient in all aspects of their professional activity: teaching, research, and community service.

Research on mentoring young university teaching staff entering higher education represents not only a theoretical necessity but a practical urgency based on: the growing challenges of the contemporary academic environment, the clear benefits of mentoring on career success, and the current lack of models and programs adapted to contemporary realities.

Key words: *Mentoring, University teaching career, Training, Professional development.*

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1]Associate Professor PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: alexandrina.popescu@edu.ucv.ro, corresponding author, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2276-3941

[2]PhD Student, Doctoral School, University of Craiova, Romania, e-mail address: ada.buga@yahoo.com, ORCID ID: http://orcid.org/0008-6410-7305

1. Introduction

The Bologna Process, initiated in 1999, established the framework for reforming higher education systems in Europe, aiming to create the European Higher Education Area (EHEA). The process focuses on facilitating student and staff mobility, increasing inclusion and accessibility of higher education, and improving international competitiveness. The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) adopted in 2015 constitute the reference framework for internal and external quality assurance. The ESGs stipulate that institutions must ensure the competence of teaching staff and apply fair and transparent processes for staff recruitment and development. According to ESG, the working environment for teaching staff must: establish and follow clear, transparent, and fair processes for staff recruitment and employment conditions that recognize the importance of teaching; provide opportunities and promote professional development of teaching staff.

The Erasmus+ program supports teaching and training periods for higher education staff, as well as the creation of Erasmus+ Teacher Academies that promote cooperation between teacher training institutions. Erasmus+ Teacher Academies offer courses, modules, and learning opportunities on EU priorities such as digital learning, sustainability, equality, and inclusion.

Romania's higher education system is in a period of profound transformation, marked by the adoption of a new legislative framework and implementation of national educational reform strategies. The training and professional development of university teaching staff represents one of the strategic priorities of national educational policies, being recognized as a fundamental factor for improving the quality of higher education. In the context of European integration and global challenges of the knowledge-based economy, Romania has developed a complex system of institutions and mechanisms for ensuring quality in university teacher training.

The training of higher education teachers in Romania is regulated by Law 199/2023, the Higher Education Law. University autonomy gives the university community the right to establish its own mission, institutional strategy, structure, activities, organization and functioning, as well as management of financial, material, and human resources, in compliance with current legislation. The mission of higher education in Romania is to generate, certify, and transfer knowledge through professionalism, by maintaining high standards in teacher training and, implicitly, in the preparation offered to students, doctoral students, and trainees.

To occupy a teaching position in Romanian higher education, a person must hold a doctoral degree or be enrolled in a doctoral program without exceeding the maximum study period, including permissible extensions according to education law. Another condition, according to current legislation, for occupying a position or within 2 years of occupying it, higher education teaching staff have the obligation to complete a university psycho-pedagogical training program for higher education of 30 transferable study credits ECTS/SECT. As an exception to this provision, graduates of a psycho-pedagogical training program corresponding to 60

transferable study credits ECTS/SECT may also apply for teaching positions in higher education institutions.

The elements presented above represent minimum, mandatory conditions for access to a university position, but based on autonomy, each higher education institution may establish additional minimum standards, in addition to the minimum standards established in accordance with the provisions of art. 156 para. (1) lit. a) and para. (2) of Higher Education Law no. 199/2023, as subsequently amended.

Romania's higher education system is making efforts to gradually adapt to European standards through the Bologna process. A major challenge for Romanian universities is the balance between research and teaching, with increasing pressures for research performance, measured through indexed publications and funding projects. Periodic evaluation of teaching staff combines teaching, research, and community service criteria. In recent years, after navigating the COVID-19 crisis, new components have emerged in university teacher training, necessitating continuous updating of university teaching staff's technological competencies.

The training of university professors in Romania thus reflects a complex architecture that attempts to reconcile academic traditions with the requirements of modernization and European integration. The main strategic orientations of the Ministry of Education converge with European programmatic documents, including the "Europe 2020" strategy, the Recovery Plan for Europe, and the objectives of the European Higher Education Area. This alignment reflects Romania's commitment to meeting European standards in university teacher training.

Romania belongs to the European Higher Education Area (EHEA), and quality assurance procedures comply with the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Quality assurance of higher education and university scientific research is an obligation of the higher education institution and a fundamental responsibility of the Ministry of Education. In fulfilling this responsibility, the Ministry of Education collaborates with ARACIS, other agencies registered in EQAR, as well as other bodies with competencies in the field, according to current legislation. Each university operates a Quality Evaluation and Assurance Commission (CEAC) and technical-administrative support structures to facilitate the management of internal and external quality assurance and evaluation activities, funded from their revenues.

Initial and continuous psycho-pedagogical training of university teaching staff is carried out through teacher training departments, which ensure the implementation and development of fundamental and applied scientific research in the fields of educational sciences, learning psychology, teaching-learning-evaluation strategies, and innovations in educational theory and practice. The main professionalization directions promoted by specialized departments for university teacher training include developing pedagogical competencies, training for digital society, and research competencies.

The training of university professors in Romania is thus at a promising moment of transition, with the potential to contribute significantly to the development of a knowledge-based society and to increasing national economic

competitiveness. The success of these reforms depends on the consistent implementation of adopted strategies and maintaining constructive dialogue among all stakeholders in the educational process.

2. Theoretical and Empirical Perspective on Professional Development

The debut period in teaching careers represents a critical stage in educators' professional development, characterized by complex challenges and an acute need for specialized support. Induction is a professional development intervention designed to systematically instruct and support teachers in their first years in the classroom. In this context, mentoring represents a fundamental strategy for facilitating the transition from theoretical university preparation to effective practice in the educational environment, representing a positive relationship that supports teacher retention, often in the same school.

The importance of mentoring in contemporary educational systems is underscored by the urgent need to address the teacher retention crisis. In the United States, 55% of teachers consider leaving the profession, indicating an urgent need to improve engagement, satisfaction, and sense of belonging among teaching staff. This reality demonstrates the necessity of implementing structured mentoring programs that address both professional and emotional dimensions of beginning teacher development.

Mentoring in the educational context transcends simple transmission of information or pedagogical techniques, configuring itself as a consultation process with a mentor who provides regular feedback to beginning teachers, as well as other structured professional learning opportunities. This holistic conceptualization emphasizes the multidimensional nature of the mentor-beginner relationship, integrating instructional, emotional, and organizational aspects.

The constructive mentoring approach supports meeting needs for autonomy and competence among beginning teachers, as well as higher levels of efficacy, teaching enthusiasm, and professional satisfaction. This theoretical perspective is grounded in self-determination theory, which recognizes the importance of intrinsic motivation in sustainable professional development.

The rapid evolution of the contemporary educational environment necessitates a reconceptualization of traditional mentoring approaches. The unprecedented complexity of today's educational landscape requires that mentoring for beginning teachers extend beyond developing standards-based capabilities to cultivate future-oriented dispositions. This perspective recognizes that preparing teachers for future challenges requires developing adaptive competencies and critical thinking.

Empirical research consistently confirms the benefits of structured mentoring programs. A meta-analysis examining 17 studies on induction and mentoring programs for beginning teachers demonstrated that these programs have statistically significant effects on teacher and student outcomes, such as retention, effectiveness, and academic achievement. These results underscore the value of investing in comprehensive support programs for beginning teachers.

The effect size, though modest, is consistent and positive, indicating that the overall effect size was small but positive and statistically significant. This consistency in results suggests that regardless of the specific implementation context, structured mentoring programs contribute measurably to the professional development of beginning teaching staff.

Investigation of mechanisms through which mentoring influences professional development reveals multiple impact pathways. Examining the association of mentors and mentor-related experiences with possible mediators, such as teacher efficacy, reflection, and quality of instructional interactions, can better understand the mechanisms that determine beginning teachers to remain in the field and be more effective in improving student outcomes. This systemic perspective recognizes the complex and multifactorial nature of professional development.

Research indicates that beginning teachers who reported participating in additional professional development outside the mentor relationship also reported greater increases in self-efficacy throughout the year. This finding suggests the importance of an integrated professional support ecosystem, where mentoring functions in synergy with other forms of professional development.

Analysis of exemplary practices identifies ten frequently mentioned techniques for supporting beginning teachers: prioritizing student outcomes as the primary goal of mentoring support; helping the mentee analyze student work and data; ensuring equitable outcomes for all students; collecting data in observations and encouraging teacher reflection; providing clear and direct feedback and/or action steps to beginning teachers based on data collected in observations.

These principles emphasize the student-centered orientation of effective mentoring, which transcends simple transmission of teaching techniques to focus on measurable impact on learning. Co-teaching and/or modeling teaching; co-planning and/or role-playing lessons before teaching; building trust and applying emotional intelligence/support; establishing strong relationships between mentors and school administrators; grounding coaching in standards-based instructional practices complete the comprehensive framework of effective mentoring.

The distinction between mentoring styles has significant implications for program effectiveness. The constructive style has been linked in some studies to lower levels of emotional exhaustion, while Burger et al. (2021) conclude that the relationship between constructive mentoring and beginning teachers' emotional exhaustion is mediated through satisfaction of the need for autonomy they experience. This perspective emphasizes the importance of an approach that respects and cultivates the professional autonomy of beginning professionals.

3. The Concept of Mentoring: Theoretical Perspectives

Early research investigated mentoring relationships that emerged naturally during a person's life (Levinson, 1978). Levinson conceptualized the mentor as a transitional figure between parent and professional peer, emphasizing the importance of this relationship in developing an individual's professional and personal identity.

Kram, E.K. (1983; 1985) systematically developed mentoring theory through her groundbreaking research, becoming probably the most cited authority in the field. The revolutionary work published in 1983 identified two primary functions in mentoring: providing psychosocial support that includes role modeling, and providing career or instrumental support that includes providing challenging work for competency development (Kram, 1983).

Anderson, M.E. and Shannon, A.L. (1988) made a crucial contribution through their work "Toward a Conceptualization of Mentoring," which remains one of the most cited definitions in the specialized literature. Anderson and Shannon argue that effective mentoring programs must be grounded in a clear and solid conceptual foundation. Such a foundation includes a carefully articulated approach to mentoring that would include delineating: a definition of the mentoring relationship, essential functions of the mentor role, activities through which selected mentoring functions will be expressed, and dispositions that mentors must manifest if they are to fulfill the necessary mentoring functions and activities.

Mentoring is conceptualized as "a nurturing process in which a more skilled or more experienced person, serving as a role model, teaches, sponsors, encourages, counsels, and befriends a less skilled or less experienced person for the purpose of promoting the latter's professional and/or personal development" (Anderson and Shannon, 1988, p. 40).

Anderson and Shannon (1988) believed that good mentors should be committed to three values. First, mentors should be willing to open themselves to their mentees - for example, allowing mentees to observe them in action and conveying the reasoning behind their decisions and actions. Second, mentors should be prepared to lead their mentees incrementally over time. Third, mentors should be willing to express care and concern for personal and professional development.

Higgins, M.C. and Kram, K.E. (2001) reconceptualized mentoring by introducing the concept of "developmental networks," recognizing that the definition of mentoring has been extended beyond a two-person relationship - a dyadic mentoring relationship - to include a wide range of additional constructs and relationships. This extension came through recognition that in many cases, there are more efficient and effective ways for mentees to develop wisdom and expertise than through transmission from a single mentor, and that one mentor is unlikely to satisfy all needs of a mentee (Higgins and Kram, 2001).

The evolution of definitions reflects a significant shift from focus on the mentor as an individual to focus on mentoring functions. While maintaining focus on the mentor, like Levinson *et al*., Kram famously identified two broad mentor functions - career and psychosocial - and significantly shifts focus from who a mentor is and what a mentor does to the functions served by a mentor (1985). This is significant because it sets the stage for focusing more on functional characteristics of mentoring relationships than on exceptional individuals (mentors) and their actions.

Contemporary research emphasizes that while it is widely recognized that mentoring should be viewed as an exchange relationship that provides benefits to both

mentors and mentees (cf. Hunt & Michael, 1983; Kram, 1985; Mullen, 1994), most mentoring research has focused on one member of the mentoring dyad - the mentee.

The ultimate outcome of a mentoring relationship is career development. While learning, growth, and development can occur in many different types of close work and personal relationships, mentoring relationships are unique because their primary focus is on career growth and development (Ragins & Kram, 2008).

Mentoring provides two key benefits for mentees: 1) career functions, which help mentees "learn the ropes" of their organizations, and 2) psychosocial functions, which assist mentees in building confidence and professional relationships (Ragins & Kram, 2007).

Modern research identifies that while definitions of mentoring vary, they often refer to the core functions of mentoring relationships. As a subsequent review of literature published between 1990 and 2007 was conducted, researchers had created more than 50 definitions for mentoring (Crisp and Cruz, 2009).

This conceptual clarification demonstrates that mentoring has evolved from a simple concept of unidirectional guidance to a sophisticated understanding of reciprocal, contextualized, and multifunctional developmental relationships, grounded in solid empirical research and mature adult development theories.

4. Challenges and limitations in implementing mentoring in university education context

The European higher education area faces specific challenges related to supporting beginning teaching staff in the university environment. This mentoring program aims to encourage and facilitate transnational mobility by promoting cooperation between researchers from the European Research Area (ERA) and EURAXESS countries worldwide (third countries). This initiative reflects recognition of the need for systematic support for young researchers in navigating the complexities of European academic careers.

European mentoring programs target two groups: early-stage researchers from third countries interested in international mobility to a European country (mentees) and highly qualified researchers willing to support integration of researchers from third countries into a European country (mentors). This bidirectional approach facilitates not only professional integration but also intercultural exchange of knowledge and academic practices.

Mentoring in higher education faces distinct challenges compared to those in pre-university education. There is this widespread assumption among many academics that mentoring is just something you naturally learn to do as you advance. This problematic perception is exacerbated by what can be called the mentor impostor syndrome in academia, which is this mistaken assumption that you can only mentor people from the same discipline as you or who are following the same career path as you.

The contemporary reality of higher education necessitates a reconceptualization of traditional mentoring approaches. No one in higher education has answers about what will happen in three months, let alone three years. But that

doesn't mean we give up and stop supporting young teaching staff or doctoral students. This structural uncertainty requires developing adaptive competencies and flexible mentoring strategies.

International studies demonstrate the significant impact of mentoring on university teaching staff development. Results showed that senior teaching staff were largely prepared to mentor junior teaching staff (weighted mean = 2.8), mentoring had an impact on junior teaching staff career growth (weighted mean = 2.5) and research productivity (weighted mean = 2.7).

Barriers identified in the university environment include authority hierarchy and administrative tasks for junior and senior teaching staff were identified as barriers that impede effective mentoring. This finding underscores the need for a systemic approach that addresses organizational aspects of academic mentoring.

Contemporary research proposes a reconceptualization of mentoring in higher education through developing holistic definitions. A synthesis and integration of existing definitions led to a newly developed, holistic definition of mentoring. This integrative perspective recognizes the diversity of needs and contexts in the university environment.

Evidence-based characteristics of university mentoring are discussed and provide perspectives on how to design and implement mentoring programs. This systematic approach facilitates development of more effective programs adapted to each university institution's specifics.

Mentoring programs in European higher education focus on multiple dimensions of academic development. Mentors should be experienced researchers who feel they could offer help and advice to early-stage researchers. This orientation toward practical experience recognizes the value of transmitting tacit knowledge and non-formal competencies.

University mentoring programs are vital for the academic ecosystem. Academic mentoring can help increase student persistence, graduate connection, and academic donation. This integrated perspective recognizes mentoring's role in building a sustainable and connected academic community.

Future development of mentoring for university teaching staff will require adaptation to rapid changes in the academic landscape. In academia, we still tend to assume that not only are there academic jobs available, but that people will remain in the same career for their entire 30-40 year career.

5. Conclusions and future perspectives

Empirical evidence converges toward recognizing mentoring as a fundamental strategy for supporting beginning teachers in developing professional competencies and adapting to the complexities of the educational environment. Mentoring and induction support in the United States continuously progress to conform to dynamic trends in education and organizational management, which is evident in the diversification of their forms and types. This continuous evolution emphasizes the adaptive nature of effective mentoring.

Successful implementation of mentoring programs requires a holistic approach that integrates pedagogical, emotional, and organizational aspects of professional development. Using a holistic framework that integrates social support theory, social connection theory, and self-determination theory, the study emphasizes the interaction between external support and beginning teachers' intrinsic motivations, which determine pursuit of autonomy, competence, and connectivity.

The future of educational mentoring will likely be characterized by increased integration of digital technologies, greater personalization of support provided, and amplified recognition of the reciprocal nature of learning in mentoring relationships. Developing robust mentoring systems represents not only an investment in education quality but also an essential strategy for sustainability and excellence of educational systems in a global context.

REFERENCES

1. Anderson, E. M., & Shannon, A. L. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, *39*(1), 38-42. https://doi.org/10.1177/002248718803900109
2. Burger, T., Kanape-Willingshofer, A., Papousek, I., Greier, C., Hofmann, F., & Mercer, S. (2021). Mentoring styles and novice teachers' well-being: The role of basic need satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, *108*, 103523. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103523
3. Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, *50*(6), 525-545. https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2
4. Eby, L. T., Rhodes, J. E., & Allen, T. D. (2007). Definition and evolution of mentoring. In T. D. Allen & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 7-20). Blackwell Publishing.
5. Higgins, M. C., & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *Academy of Management Review*, *26*(2), 264-288. https://doi.org/10.5465/amr.2001.4378023
6. Hunt, D. M., & Michael, C. (1983). Mentorship: A career training and development tool. *Academy of Management Review*, *8*(3), 475-485.
7. Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, *26*(4), 608-625. https://doi.org/10.5465/255910
8. Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Scott Foresman.
9. Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H., & McKee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. Ballantine Books.
10. Ragins, B. R. (1997). Diversified mentoring relationships in organizations: A power perspective. *Academy of Management Review*, *22*(2), 482-521.
11. Ragins, B. R., & Kram, K. E. (2008). The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (pp. 3-15). SAGE Publications

12. Ragins, B. R., & Kram, K. E. (Eds.). (2007). *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*. SAGE Publications.
13. ***EURAXESS. (2024). *Mentoring Programme "Shape the future of a Researcher coming to Europe"*. EURAXESS Bulgaria. https://mentoring.euraxess.bg/
14. ***European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support*. Publications Office of the European Union.
15. ***European School Education Platform. (2024). Empowering early career teachers: their mentors need support too. https://school-education.ec.europa.eu/en/insights/viewpoints/empowering-teacher-mentors
16. ***European School Education Platform. (2024). Mentoring as a progressive guide for pupils, teachers and schools. https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/practices/mentoring-pupils-teachers-and-schools
17. ***European Union. (2019, October 11). Career mentoring: Supporting the workforce of tomorrow. *EURES*. https://eures.europa.eu/career-mentoring-supporting-workforce-tomorrow-2019-10-11_en
18. ***Mentoring Europe. (2024). *Quality thinking: Developing quality assessment and standards for higher mentoring impacts*. https://www.mentoringeurope.eu/
19. ***Ministry of Education of Romania. (2024). *Education and training monitor 2024: Romania*. European Commission. https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/romania.html
20. ***Ministry of Education of Romania. (2024). *Education and training monitor 2024: Romania*. European Commission. https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/romania.html
21. ***University of Lucian Blaga Sibiu. (2021). *PROF-mentorat: International Conference on Mentoring in Teacher Education and Professional Training - ICM2021*. https://grants.ulbsibiu.ro/prof-mentorat/icm2021/en/

Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXIV, 2025, no 47, Issue 1

DIGITAL SKILLS TRAINING IN EDUCATION, BETWEEN REALITY AND NECESSITY*

Florentin Remus MOGONEA[1]

Abstract

The present study aims to highlight the importance of training and developing digital skills in the field of education. We believe that this aspect involves, on the one hand, training and educating the human resources in this regard (teachers, pupils, students, auxiliary teaching staff, trainers, experts in the field of education), but also providing the equipment, infrastructure and digital logistics.

The use of information and communication technology in education has shed new light on the very notion of learning, supporting the possibility of achieving it through collaboration in the online environment. In well-designed online learning environments, students experience meaningful learning in an e-Learning community, where collaborative group activities are encouraged.

With the emergence of the knowledge society and the theory known as connectivism, knowledge is transformed into a certain dynamic model of relationship, and learning into a continuous process of new connections as well as one of creating network patterns. Knowledge is increasingly a social act, distributed through networks. Global connectivity today facilitates new ways of social interaction and allows collaboration in virtual environments, making students the protagonists of common actions.

We advocate for quality digital education. The future can only be imagined through the use of digital technologies, regardless of the level of activity we are referring to, the educational field included. It is a new world, in an accelerated dynamic, to which we all must adapt on the go. Together, teachers and students, we are, at the same time, witnesses and actors in building this future, founded on digital dimensions.

Key words: *Digital competence, Digital literacy, (no)ICT (New Information and Communication Technologies), Digital natives.*

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1]Associate Professor PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: florentin.mogonea@edu.ucv.ro, ORCID ID: https://orcid.org/0009-0008-2374-2134

1. Introduction

The European Framework for Digital Competence of Educators (DigCompEdu) is a scientifically sound framework that describes what it means for teachers to be digitally competent. It provides a general reference framework to support the development of digital competences specific to educators in Europe. DigCompEdu is aimed at educators at all levels of education, from early childhood to higher education and adult education, including general and vocational education and training, special needs education and non-formal learning contexts (https://joint-researchcentre.ec.europa.eu/digcompedu_en?prefLang=ro&etrans=ro, online, 27.05.2025).

Therefore, we believe that the value of the DigCompEdu framework lies in the fact that it provides: a solid background that can guide educational policies at all levels; a template that allows local stakeholders to quickly move to developing a concrete tool, adapted to their needs, without having to develop a conceptual basis for this activity; a common language and logic that can facilitate discussions and the exchange of good practices across borders; a reference point for European Member States and other stakeholders to validate the comprehensiveness and approach of their own existing and future tools and frameworks (Redecker, 2017, 2020).

The work on the digital competences of teachers within the JRC (Joint Research Centre) encompasses scientific and research activities, such as the development of the DigCompEdu conceptual framework, the SELFIEforTEACHERS self-reflection tool, quantitative and qualitative studies investigating the learning and professional development of teachers, the work of teachers and their effectiveness in developing digital competences, as well as the implications of emerging pedagogical and technological trends.

Digital competence is an essential element of the professional profile of teachers. Based on DigCompEdu, the European conceptual framework for the digital competence of educators, SELFIEforTEACHERS is a self-reflection tool designed to support the development of digital competence for primary and secondary school teachers (Economu, 2023).

In the context of the educational act, today's learners are part of the digital native generation, being born and raised surrounded by digital equipment. Digital immigrants are represented by teachers or tutors, who are forced to adapt to the new language used by the young people they guide. Only in this way can effective teacher-student communication be achieved.

2. Conceptual delimitations

First used in the 1990s, the term “digital literacy” was strongly popularized by the book published in 1997 by Paul Gilster, “Digital Literacy”. The idea behind the explanation of the term is extremely simple: in a quick enumeration of the types of competences that today we consider basic (or functional) competences, therefore fundamental for building other types of competences, starting from reading and writing, using a computer, finding the necessary information in a library, using information effectively, using a computer network or the Internet, the competence

required by the digital world seems to be just the modern extension of the first term in the series (Marhan, 2002).

V. Ciobanu (2019) draws attention to the fact that there are different opinions regarding the definition of terms such as: competence in the use of information technologies, competence in the use of computers and digital competence. In this regard, some researchers consider that competence in the use of information technologies is often confused with digital competence. ICT competence is, in fact, a step towards developing digital competences, a precondition in education for digital competences.

There are various definitions of digital competences and several terms, such as digital literacy, digital competence, ICT skills and e-skills, which are often used synonymously. In 2018, the Council of Europe defined digital competence as involving the confident, critical and responsible use of digital technologies, as well as their use for learning, at work and for participation in society. They include information and data literacy, communication and collaboration, media literacy, digital content creation (including coding), safety (including digital wellbeing and cybersecurity skills), intellectual property issues, as well as problem solving and critical thinking (European Court of Auditors, 2021: https://www.eca.europa.eu/lists/ecadocuments/rw21_02/rw_digital_skills_ro.pdf, online, 27.05.2025, p.7).

D. Patrașcu and E. Țap (2017) consider that digital competence goes far beyond the competence in using ICT, through the efficient use of information, the ability to identify and critically evaluate information for the purpose of creativity and effective communication. Digital competence presents a set of knowledge, skills, attitudes and values, formed and developed through learning, which can be mobilized to identify and solve the characteristic problems that arise in the process of accumulating, storing, processing and disseminating information with the help of the means offered by information and communication technology (Action Plan for Digital Education, 2021-2027: https://education.ec.europa.eu/ro/focus-topics/digital-education/digital-education-actionplan, online, 27.05.2027).

In addition to presenting highly specific lists of skills required for computer use, attempts to define computer competence often involve explicit references to the importance of the computer and the ability to use it effectively in a given social context. Some typical examples are:

– everything a person needs to know about and do with a computer in order to function effectively in an information society (Hunter, 1985);

– those knowledge, skills and attitudes that a person needs to function effectively in a given social role that directly or indirectly involves the use of a computer (Husen and Postlethwaite, 1985, p. 937).

Olimpius Istrate (2022) highlights the opinion of Kolloff (2008), who believes that in today's educational environment, there is considerable interest in developing teachers' digital skills both at the policy level and within individual schools/ institutions. There have also been several initiatives aimed at helping educators develop their own capacities through professional development activities, such as

webinars or workshops (Organization for Economic Co-operation and Development – OECD - 2016).

Recent work on consolidating the capacity for the digital transformation of education and learning and for changing skills and competence requirements has focused on the development of digital competence frameworks for citizens (DigComp), educational organisations (DigCompOrg) and consumers (DigCompConsumers). A framework for opening higher education institutions (OpenEdu) was also published in 2016, together with a competence framework for entrepreneurship (EntreComp). Some of these frameworks are accompanied by (self-)assessment tools. Further research has been carried out on learning analytics, MOOCs (MOOCKnowledge, MOOCs4inclusion), computational thinking (Computhink) and policies for the integration and innovative use of digital technologies in education (DigEduPol). A study on blockchain for education is also ongoing (Punie, Redecker, 2017; 2020).

The DigCompEdu framework distinguishes six different domains in which the educators' digital competence is expressed, with a total of 22 competencies. The six DigCompEdu domains focus on different aspects of the educators' professional activities:

Table 1. Overview of the DigCompEdu framework (apud Punie, Redecker, 2017; 2020)

1. Professional Engagement	**2. Digital Resources**	**3. Teaching and Learning**
1.1.Organizational Communication 1.2.Professional Collaboration 1.3. Reflective Practice 1.4.Digital Continuing Professional Development	2.1. Selecting Digital Resources 2.2. Creating and Modifying Digital Resources 2.3. Managing, Protecting and Sharing Digital Resources	3.1. Teaching 3.2. Mentoring 3.3. Collaborative Learning 3.4.Self-Regulated Learning
4. Assessment	**5. Empowering Learners**	**6. Facilitating Learners' Digital Competencies**
4.1. Assessment Strategies 4.2. Analyzing Evidence 4.3.Feedback and Planning	5.1.Accessibility and Inclusion 5.2.Differentiation and Personalization 5.3.Actively Engaging Learners	6.1. Information and Media Literacy 6.2. Communication and digital collaboration 6.3. Digital content creation 6.4. Responsible use 6.5. Digital problem solving

3. A statistical diagnosis of digital skills training at European level

Statistics show that in 2023, 56% of EU citizens aged 16-74 had at least basic digital skills – the highest figures were reported in the Netherlands (83%) and Finland (82%), 24 percentage points below the 2030 target set by the European Union. Also in

2023, the share of people with at least basic digital skills in the EU ranged from 80% for people with a high level of formal education to 34% for those with no or low level of formal education. In 2023, more young women than men in the EU had at least basic digital skills. However, for people aged 45 and over, the situation is reversed, with shares higher for men – the gender gap widening in older age groups. On the other hand, the lowest proportions of people with at least basic digital skills in the EU were recorded in Romania (28%) and Bulgaria (36%) (Skills for the digital age: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Skills_for_the_digital_age&action=statexpseat&lang=ro, online, 27.05.2027).

In terms of education, the European Union promotes the development of a high-performing European digital education ecosystem and aims to strengthen citizens' skills and abilities for the digital transition. Digital skills and abilities are essential to give everyone equal opportunities to thrive in life, find a job and be an engaged citizen.

Ensuring equality during the digital transition of education and society is vital. Despite scoring higher in digital literacy, women accounted for only 18% of the information and communications technology (ICT) students in 2018 (International Digital Literacy Study 2018, Eurostat: https://www.iea.nl/studies/iea/icils/2018, online, 25.05.2025).

The European Commission is addressing these issues through its flagship policy initiative in this area – the Digital Education Action Plan (2021-2027) (https://education.ec.europa.eu/ro/focus-topics/digital-education/digital-education-actionplan, online, 27.05.2025).

The following actions also play a vital role: the SELFIE tool (self-reflection on effective learning by encouraging the use of innovative educational technologies); SELFIE for teachers to support teachers' digital skills and improve learning in the digital age; working with the European Investment Bank (EIB), for example through the InvestEU programme, to enable Member States to access financing for digital and physical infrastructure and to support the development of innovative skills and pedagogies; The Erasmus+ and European Solidarity Corps programmes for the period 2021-2027 have become more accessible and digital; The Recovery and Resilience Facility supports Member States in addressing their digital education needs in the wake of the COVID-19 pandemic; The European Social Fund promotes the development of digital skills as a means of ensuring better and fairer employment opportunities for European citizens; The new Digital Europe (DIGITAL) programme specifically focuses on fostering advanced digital skills (https://education.ec.europa.eu/ro/focus-topics/digital-education/digital-education-actionplan, online, 27.05.2027).

A working group on the strategic framework of the European Education Area – Digital Education: Learning, Training and Assessment (DELTA) – has also been set up to encourage mutual learning and the exchange of information and good practices between Member States (https://education.ec.europa.eu/ro/focus-topics/digital-education/about-digital-education?etrans=ro, online, 27.05.2025).

SELFIE (Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational technologies) is a free tool designed to help schools integrate digital technologies into teaching, learning and assessment processes. SELFIE is based on sound research and was developed on the basis of the European Commission's framework on promoting learning in the digital age in educational institutions (https://education.ec.europa.eu/ro/selfie/about-selfie, online, 27.05.2025).

The Digital Education Action Plan (2021-2027) is a renewed policy initiative of the European Union (EU), which sets out a common vision for high-quality, inclusive and accessible digital education in Europe and aims to support the adaptation of the Member States' education and training systems to the digital age.

The Digital Education Plan sets out two strategic priorities and fourteen actions to support them (https://education.ec.europa.eu/ro/focus-topics/digital-education/digital-education-actionplan, online, 27.05.202):

Table 2. Priorities and actions within the European plan to promote digital education

Priorities	Actions
Priority 1: Fostering the development of a high-performance digital education ecosystem	Action 1: Structured dialogue with the Member States on education and digital skills Action 2: The Council Recommendation on key enabling factors for the success of digital education and training Action 3: The Council Recommendation on blended learning approaches for high-quality and inclusive primary and secondary education Action 4: The European Framework for Digital Educational Content Action 5: Connectivity and digital equipment for education and training Action 6: Digital transformation plans for education and training institutions Action 7: Ethical guidelines on the use of AI and data in teaching and learning for teachers
Priority 2: Developing digital skills and competences relevant to the digital transformation	Action 8: Common guidelines for teachers and trainers to foster digital literacy and combat disinformation through education and training Action 9: Updating the European Digital Competence Framework to include AI and data skills Action 10: European Digital Competence Certificate (EDCC) Action 11: Council Recommendation on improving the provision of digital competences in education and training Action 12: Transnational data collection and an EU target on students' digital competences Action 13: „Digital Opportunities" Internships Action 14: Women's participation in science, technology, engineering and mathematics (STEM) Action 15: Overcoming the current fragmentation of digital education policies, of research and implementation practices at European level by involving the European Centre for Digital Education.

4. Digital skills training in Romania. Strategic action plans

4.1. Research methodology

The research was based on the investigation and analysis of the latest statistical data presented by nationally and internationally (European) recognized institutions on digital skills: the results of the Programme for International Student Assessment (PISA) of the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), the results of the International Computer and Information Literacy Study (ICILS) conducted by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), of the Statistical Institute of the European Union (Eurostat), public opinion data (Eurobarometer surveys), Eurydice, the Institute for Statistics of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), the National Institute of Statistics of Romania (INSSE / INS), as well as data from official reports, laws, government decisions, etc.

According to the latest Eurostat report, in 2023, only 28% of Romanians aged 16-74 had the minimum basic digital skills (information and data literacy, communication and collaboration, digital content creation, problem solving and digital security skills). These figures are not only far from the target by which we commit that by 2030, at least 80% of the EU population should have at least basic digital skills, but also indicate that more than half of the population does not have the level of digital skills necessary to cope in an increasingly digital society.

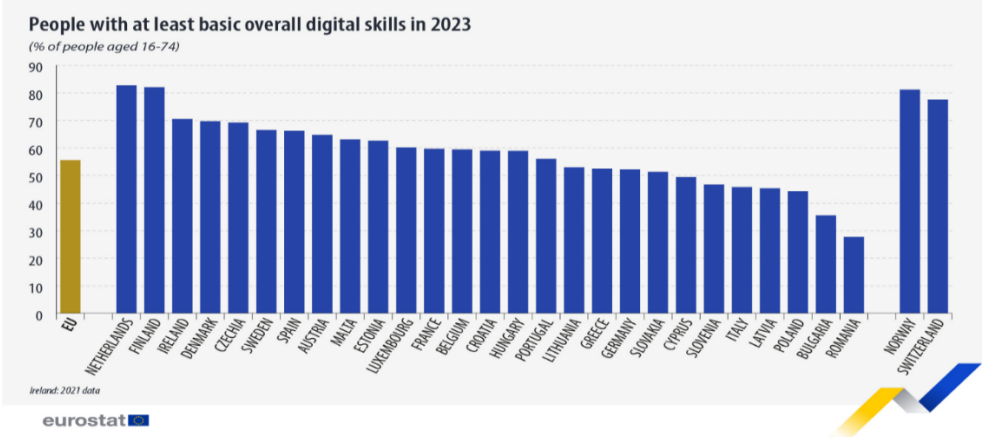


Figure 1. People with at least basic overall digital skills in 2023
(Source: https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20231215-3, online, 27.05.2024)

Another interpretation is related to the digital skills depending on the age of those surveyed (16 – 74 years old). A graphic representation in this sense is eloquent:

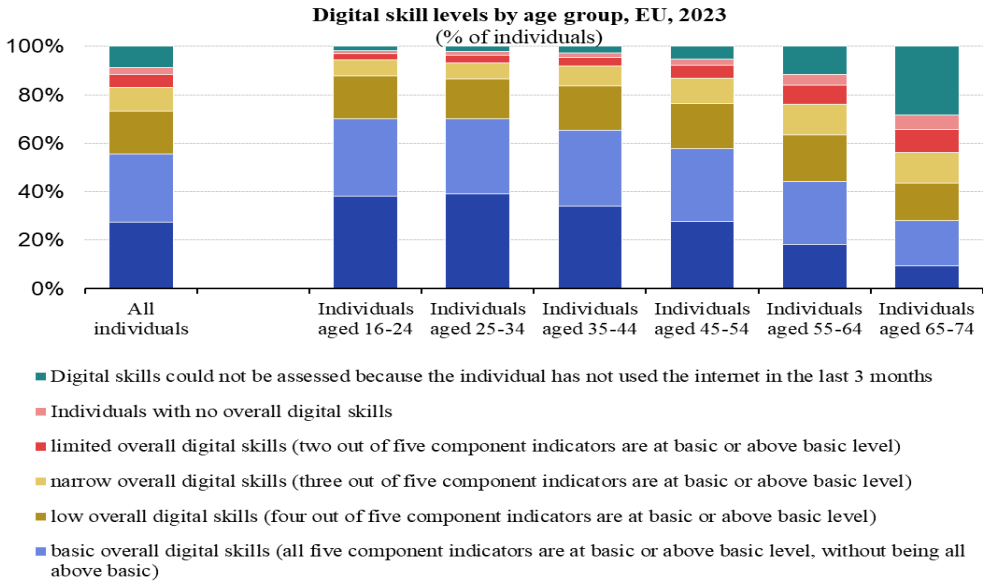


Figure 2. Digital skills by age group, EU, 2023
Source: Eurostat (online, data code: isoc_sk_dskl_i21)

Regarding individual minimum digital skills by gender and age, Eurostat data shows the following:

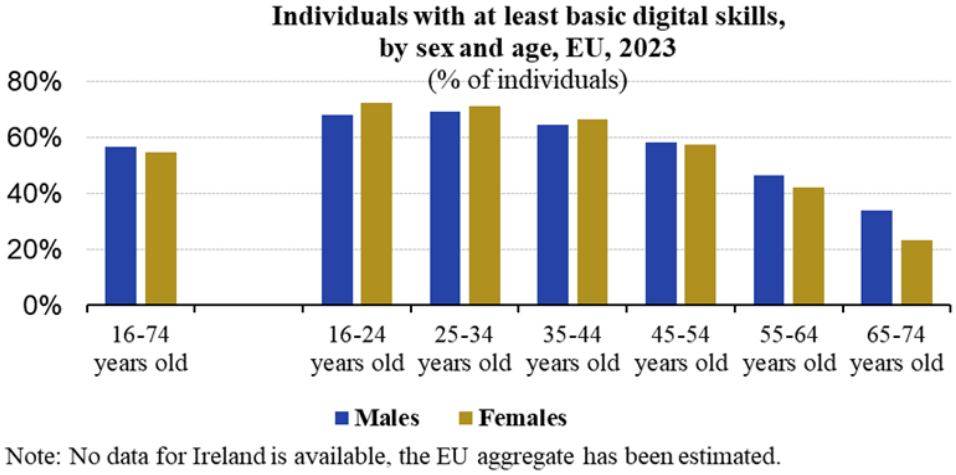


Figure 3. Individuals with at least basic digital skills, by sex and age, EU, 2023
Source: Eurostat (online, data code: isoc_sk_dskl_i21)

4.2. Results and interpretations

In 2024, 33% of EU internet users reported having taken an online course or used online learning materials in the three months prior to the survey. In contrast, online education was less widespread in Romania (10%), Cyprus (11%) and Bulgaria (17%) (https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20250124-1, online, 28.05.2025).

Romania ranks last in Europe in terms of people who used the Internet for courses or learning materials in 2024, according to statistics published by Eurostat (https://www.edupedu.ro/romania-pe-ultimul-loc-in-ue-la-folosirea-internetului-pentru-invatare-in-2024/, online, 27.05.2028).

In the 2024 edition of the Digital Decade report, Romania achieved a coverage of basic digital skills of 27.7%, compared to the EU average of 55.6%. Romania's score decreased slightly compared to the 2023 results (27.8%). While in countries such as Ireland (61%), the Netherlands and Finland over half of the population of Internet users turned to online learning, Romania records the lowest participation in online education with only 10%. These diagnostic results are all the more worrying, as in Romania the possibilities of high-speed Internet access are quite high.

We consider that some graphical representations of the statistical results from 2023 are necessary (source: Eurostat):

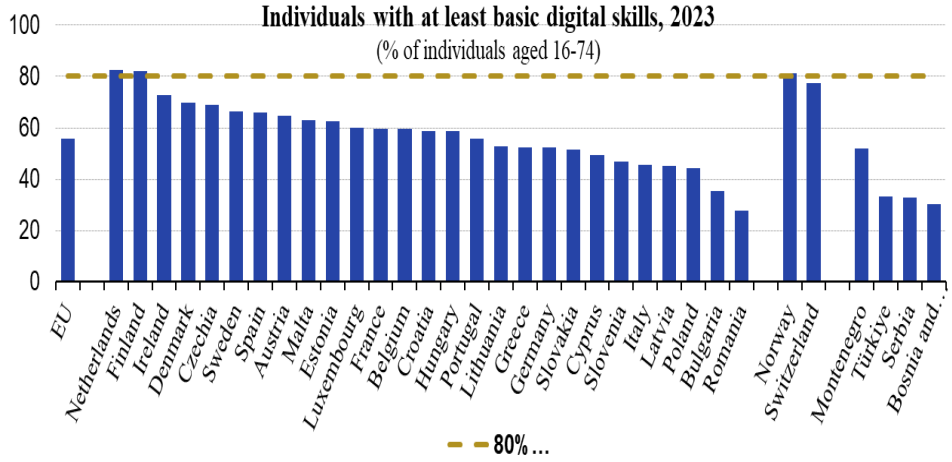


Figure 4. Individuals with at least basic digital skills, in 2023
Source: Eurostat (online, data code: isoc_sk_dskl_i21)

From the data provided in the figure below, it follows that Romania ranked, in 2023, at the bottom of the ranking regarding minimum accepted skills, at European level:

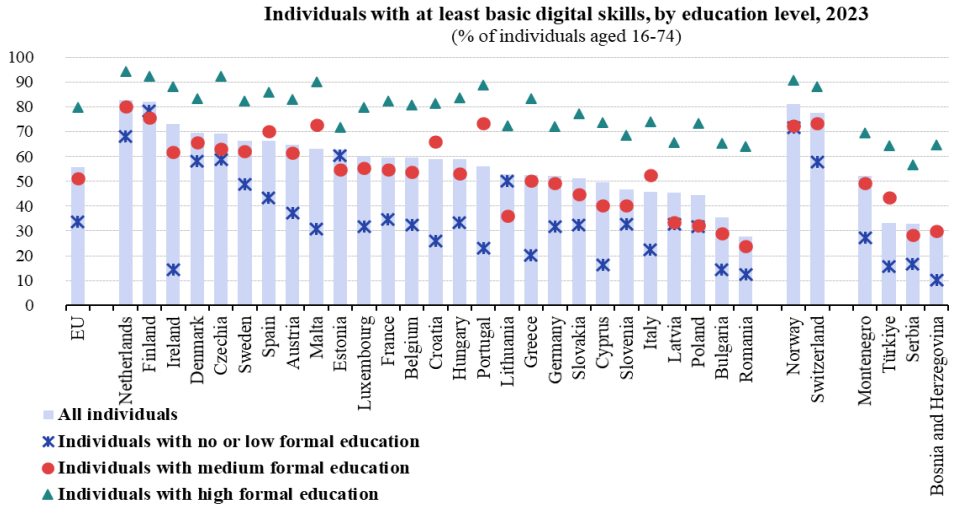


Figure 5. Individuals with at least basic digital skills, by education level, 2023
Source: Eurostat (online, data code: isoc_sk_dskl_i21)

The above diagnostic data, not at all favorable to Romania, entitle us to propose several future, strategic directions of action regarding Romania's alignment with European standards on digital education.

4.3. Strategic action plans

However, steps have been taken and are being taken in Romania to accelerate digitalization. Regarding digitalization in education, the report highlights a series of aspects where Romania has good results, from certain perspectives, compared to other European countries or various other OECD member countries. Among these, we mention the SMART-Edu project, to generate a Modern, Accessible School, based on digital Resources and Technologies, starting from the following priorities (project included in a larger one - "Educated Romania"):

Accessibility - ensuring digital infrastructure and emerging technologies for access to inclusive and quality education;

Connectivity - developing digital skills for the digital transition towards a competitive society, focused on sustainable development, social equity and resilience; digital literacy and combating disinformation; use of open educational resources;

Community - consulting and involving stakeholders;

Digital educational ecosystem - creating a high-performance digital educational environment respecting digital ethics, personal data protection, cybersecurity, data analysis, etc.;

Innovation - using all resources and digital/ emerging technologies, stimulating creativity and entrepreneurship;

Sustainability – ensuring medium and long-term predictability, through cross-sectoral cooperation, for quality education and a green and digital economy.

Action directions of the SMART-Edu Strategy (https://www.smart.edu.ro/home, online, 28.05.2025):

• Developing digital skills at all levels of cross-curricular education, through specialized disciplines, through formal and non-formal activities;

• Supporting initial and continuous digital training of teachers;

• Improving digital infrastructure to reduce connectivity gaps (internet connection, creation of internal networks, provision of equipment, provision of technical support);

• Stimulating educational units and institutions for educational offers with digital specializations and qualifications appropriate to the jobs of the future;

• Creating digital educational tools, encouraging innovation for the adaptation of creative, interactive, student-centered educational solutions;

• Creating attractive Open Educational Resources;

• Developing and multiplying public-private partnerships by participating in digital networks, European and international bodies included;

• Exchange of good practices on local, national e-learning educational platforms, respectively on international platforms (SELFIE, e-Twinning, etc.);

• Encouraging and promoting initiatives regarding online safety, data protection, cyber hygiene, IT ethics;

• Developing the strategic foresight framework for the green economy and adaptation to the jobs of the future.

For this purpose, the following programs are proposed:

• The Strategy for the Digitalization of Education – S.M.A.R.T.- Edu aims to be anchored in the following European initiatives and programs, which support the role of digital technology in the development of education and training systems:

• the European Commission Communication on the new Digital Education Action Plan for 2021-2027 – "Resetting Education and Training for the Digital Age";

• the European Commission Communication on the creation of a European Education Area by 2025;

• the New European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social equity and resilience;

• the Council Recommendation on vocational education and training for sustainable competitiveness, social equity and resilience;

• the UNESCO Recommendation on open educational resources.

The evolution of technologies such as artificial intelligence, virtual and augmented reality will transform the educational process, requiring continuous adaptation of the curriculum and the development of new skills. Education for responsible digital citizenship and understanding the ethical implications of technology are becoming increasingly important in a hyperconnected world. Although Romania has wide-ranging internet connectivity, steps are still needed to ensure all resources and an integrated framework for access to quality education in the digital age.

The 15 transformations expected for Romania by 2030 involve: permanent connection to the internet; increased dynamics of professions; decrease in population

aging; increased urbanization of the population, increasingly concentrated around dynamic cities; increased family diversity; emergence of new approaches to participatory democracy (e.g. electronic citizenship); increased ethnocultural diversity; advanced robotization; increased share of services in the economy; deepening social inequality; increased impact of climate change; repolarization of the world, which is becoming polycentric; development of virtual reality; increased incidence of stress-related diseases; increased global competition for talent (https://www.edu.ro/sites/default/files/SMART.Edu%20-20document%20consultare.pdf, online, 25.05.2027).

Based on the public consultation, three levels of digitalization in education were identified:

- management and administration, automation and anonymization (registrations, electronic catalog, reports, checklists, attendance/ absence registration, communication, progress recording, data anonymization);

- teaching activity: teaching-learning processes and evaluation activities (both formative and summative); counseling and guidance activities, psychological and socio-emotional support; extracurricular activities (clubs, non-formal activities); remediation and recovery; activities to promote excellence and high performance;

- and a transversal level: communication and streamlining collaboration (at school/ office level, school-family relationship, relationships and partnerships: school – local administration – NGO – business environment).

Last but not least, we would like to remind you that, in addition to developing the digital skills of the population (digital literacy), it is also necessary to address the following aspects: digital citizenship, the use of technology to facilitate inclusion and accessibility, the valorization of digital skills in personal and professional development, creativity and innovation in the use of technology.

According to the skills forecast chart produced by the European Centre for the Development of Vocational Education (CEDEFOP), the most sought-after jobs in Romania in 2030 will be available in fields such as medicine, law, social care and education (https://www.edu.ro/sites/default/files/SMART.Edu%20-20document%-20consultare.pdf, online, 25.05.2027).

5. Conclusions

Adapting the education and training system to technological evolution is a complex process, necessary for the preparation and improvement of human resources and an essential element of the development, modernization and innovation of the society. The use of new digital technologies is the direct path to making school more attractive for students, more adapted to their needs and lifestyle, more efficient in developing skills, generating lifelong learning.

The digital transformation in education is determined by advances in connectivity, the widespread use of digital devices and applications, the need for individual flexibility and the acute demand for digital skills. The “Covid-19” crisis has reconfigured educational practices from “face-to-face” interaction to the online environment, an aspect that has generated a series of reflections that have focused

on the fact that teaching, learning and emerging technology can no longer be considered disparate, but rather shape, holistically, the future of digital education.

This aspect highlighted the role of digital education as a key objective for high-quality, accessible and inclusive teaching-learning-assessment, as well as the need for a strategic approach to the acquisition of digital skills throughout life, for all the actors involved.

REFERENCES

1. Botnariuc, P. Tăsica, L. (2010). Domenii de competențe cheie europene: competența digitală. *Revista de Pedagogie, 8*(3), 225-236. Retrieved at: https://revped.ise.ro/wp-content/uploads/2017/01/RP_3_2010_COMPLE-T.pdf, [online, 05.05.2025].
2. Brouwer, P.S. (1997). Hold on a Minute Here: What Happened to Critical Thinking in the Information Age? *Journal of Educational Technology Systems, 25*(2), 189-197. https://doi.org/10.2190/GJL2-A890-0N9W-7FR, [online, 05.05.2025].
3. Ciobanu, V. (2019). Competența digitală a cadrului didactic – imperativ al succesului în procesul predării-învățării disciplinei limba și literatura română. In I. Racu (ed.). *Probleme ale ştiinţelor socioumanistice şi modernizării învăţământului, 21*(2), 160-165. Retrieved at: https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/91751, [online, 05.05.2025].
4. Economu, A. (2023). *SELFIEforTEACHERS. Designing and developing a self-reflection tool for teachers' digital competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/561258
5. Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Publisher John Wiley.
6. Hunter, B. (1985) *My students use computers: learning activities for computer literacy*. Restin CT: Reston Publishing.
7. Husen, T., Postlethwaite, T.N. (1985). *International Encyclopedia of Education*, vol. 2. Oxford: Pergamon Press.
8. Istrate, O. (2022). *Competențe digitale pentru cadre didactice (Experimentul Ariadna)*. Retrieved at: https://educatia-digitala.ro/competente-digitale-pentru-cadre-didactice-experimentul-ariadna/, [online, 07.05.2025].
9. Janssen, F.J. *et al.* (2017). Participatory educational design: How to improve mutual learning and the quality and usability of the design? *European Journal of Education, 52*(3), Special Issue: Participatory Design of (Built) Learning Environments. https://doi.org/10.1111/ejed.12229;
10. Jeverdan, E., Rusu, E. (2019). Utilizarea tehnologiilor informaționale și de comunicație în învățământul primar. In: *Materialele conferinței ştiinţifice a studenților*, 198-202. Chisinau: Tipografia Universităţii de Stat din Tiraspol. Retrieved at: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/198-202_11.pdf, [online, 05.05.2025].
11. Jones, P., Kolloff, M., Kolloff, F. (2008). Students' Perspectives on Humanizing and Establishing Teacher Presence in an Online Course" (2008). *Instructional Development Center Faculty and Staff Research*. Paper 4.

Retrieved at: https://encompass.eku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=100-3&context=idc_fsresearch, [online, 07.05.2025].

12. Marhan, A.M. (2002). Competenţa digitală. *Revista de psihologie, 48(*3-4), 1-13. Retrieved at: https://www.researchgate.net/profile/Ana-Maria-Marhan-2/publication/237192126_Competenta_digitala/links/0deec51ba2212e647d000000/Competenta-digitala.pdf, [online, 05.05.2025].
13. Patraşcu, D., Ţap, E. (2017). Criterii și indicatori ai competenței digitale pentru cadrele didactice din învățământul general. In: I. Racu (ed.). *Probleme ale ştiinţelor socioumanistice şi modernizării învăţământului. Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă", 19*(2), 301-308. Chisinau: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă". Retrieved at: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/301-308.pdf, [online, 07.05.2025].
14. Punie, Y. (ed.), Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu.* EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017, doi: 10.2760/159770
15. Punie, Y. (ed.), Redecker, C. (2020). *Cadrul european pentru competenţa digitală a profesorilor: DigCompEdu*. Retrieved at: https://eos.ro/wp-content/uploads/2022/10/eos_cadrul_european_pentru_competenta_digitala_a_profesorilor_-digcompedu_fin_002.pdf, [online, 10.05.2025].
16. ***Curtea de Conturi Europeană. (2021). Documentul de analiză nr. 02. Acțiuni ale UE vizând creșterea nivelului competențelor digitale de bază: Retrieved at: https://www.eca.europa.eu/lists/ecadocuments/rw21_02/rw_digital_skills_ro.pdf, [online, 10.05.2025].
17. ***European Commission. *Despre SELFIE:* Retrieved at: https://education.ec.europa.eu/ro/selfie/about-selfie, [online, 10.05.2025].
18. *** European Commission. *Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)*. Retrieved at: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en?prefLang=ro&etrans=ro, [online, 10.05.2025].
19. *** European Commission. *Direcţii de acţiune ale strategiei SMART_Edu*. Retrieved at: https://www.smart.edu.ro/home, [online, 10.05.2025].
20. ***European Commission. *Digital education initiatives.* Retrieved at: https://education.ec.europa.eu/ro/focus-topics/digital-education/about-digital-education?etrans=ro, [online, 10.05.2025].
21. ***(2024). *People doing an online course or using online learning material.* Retrieved at: https://www.edupedu.ro/romania-pe-ultimul-loc-in-ue-la-folosirea-internetului-pentru-invatare-in-2024/, [online, 10.05.2025].
22. ****People with at least basic overall digitall skills in 2023*. Retrieved at: https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20231215-3, [online, 10.05.2025].
23. ***European Commission. *Planul de acțiune pentru educația digitală (2021-2027).* Retrieved at: https://education.ec.europa.eu/ro/focus-topics/digital-education/digital-education-actionplan, [online, 10.05.2025].

24. ****Skills for the digital age.* Retrieved at: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Skills_for_the_digital_age&action=statexp-seat&lang=ro, [online, 10.05.2025].
25. ****Strategia privind digitalizarea educației din România.* Retrieved at: https://www.edu.ro/sites/default/files/SMART.Edu%20-%20document%20consultare.pdf, [online, 10.05.2025].
26. ****Studiul internațional din 2018, privind alfabetizarea informatică, Eurostat*. Retrieved at: https://www.iea.nl/studies/iea/icils/2018, [online, 10.05.2025].

Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXIV, 2025, no 47, Issue 1

PLAY-BASED LEARNING AND COGNITIVE DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD: PEDAGOGICAL APPROACHES AND PRACTICAL IMPLICATIONS*

Emil LAZĂR[1]

Abstract

This article investigates the pedagogical impact of play-based learning on cognitive development in early childhood, using a quantitative research methodology. Framed within constructivist and sociocultural learning theories, the study explores how various forms of structured and unstructured play contribute to the development of core cognitive skills such as attention, memory, language, and problem-solving among Romanian preschoolers. Based on a representative sample of 100 educators from Dolj County, Romania, this research reveals strong correlations between play-centered pedagogy and perceived improvements in children's cognitive performance. The findings underscore the importance of integrating purposeful, guided play into national preschool curricula and teacher training programs. Practical recommendations and directions for future research are also offered.

Key words*: Play-based learning, Cognitive development, Early childhood, Preschool education, Romanian pedagogy.*

1. Introduction

In recent decades, the field of early childhood education has undergone a paradigmatic shift toward viewing play not as a peripheral or recreational activity, but as a core pedagogical tool for promoting holistic development. A growing body of international research underscores the fact that play-based learning serves as a foundation for cognitive, social, emotional, and linguistic development (Whitebread *et al*., 2012; Vygotsky, 1978; Piaget, 1962). This approach aligns with the broader constructivist and socio-cultural paradigms that emphasize active engagement, experiential learning, and social mediation in early learning environments.

Piaget (1962) emphasized that play facilitates the development of internal cognitive structures through processes of assimilation and accommodation,

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1]Senior Lecturer PhD, Educational Sciences and Communication Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: emil.lazar@edu.ucv.ro, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-8620-4009

particularly during the preoperational stage. In parallel, Vygotsky (1978, p. 89) viewed play as the ideal context for learning within the Zone of Proximal Development (ZPD), where children engage in symbolic and cooperative interactions that enhance self-regulation, language, and abstract reasoning. Whitebread *et al.* (2012, p. 19) also argue that play promotes executive functioning, including attention control, goal-setting, and problem-solving – capacities that are increasingly recognized as predictors of academic success.

In the Romanian educational context, the importance of play is officially recognized in the Curriculum pentru educație timpurie (Ministerul Educației, 2019), which defines it as a primary context for learning in preschool. The curriculum promotes various types of play – free, guided, and structured – as appropriate methodologies for stimulating curiosity, exploration, and discovery in children aged 0-6.

According to Cucoș (2014, p. 126), integrating play into teaching practice facilitates not only the development of cognitive operations such as comparison and classification but also supports affective engagement and motivation for learning.

Despite these theoretical and policy-level recognitions, the actual implementation of play-based strategies in Romanian kindergartens varies significantly. This variability is influenced by several factors, including the level of teacher training, availability of didactic resources, institutional culture, and societal expectations regarding formal learning. As Cerghit (2008, p. 207) notes, many educators still perceive play as a secondary or compensatory activity, often subordinated to content delivery. This disconnect between the ideals of the curriculum and the realities of classroom practice raises important questions about the role of play in contemporary early childhood pedagogy.

This article seeks to address these tensions by conducting a comprehensive quantitative investigation into how play-based learning is perceived and practiced by preschool teachers in Romania. The study targets 100 early childhood educators from Dolj County, representing both urban and rural institutions, to examine how they design, implement, and evaluate play-based activities aimed at enhancing children's cognitive development.

The focus on educator perspectives is particularly relevant in light of their dual role as facilitators of learning and evaluators of developmental progress. As Iucu and Radu (2016, p. 142) point out, the success of any pedagogical innovation in early education is contingent upon the teacher's capacity to adapt, contextualize, and reflect upon their own instructional decisions. Their insights offer a meaningful lens through which to examine the operationalization of play theory in Romanian preschools.

The specific objectives of this study are:

- To identify the types and frequency of play-based learning strategies implemented by educators;
- To assess educators' evaluations of the cognitive effects of these practices, particularly in domains such as attention, memory, language, and problem-solving;

- To determine whether there is a statistical correlation between the frequency of play-based implementation and the perceived cognitive benefits reported by practitioners.

By achieving these aims, the study contributes not only to the scientific literature on cognitive development and educational psychology, but also to the practical discourse on curriculum design, initial teacher training, and lifelong professional development in Romania. Ultimately, it supports a more systematic, evidence-based integration of play into the educational strategies employed in early childhood learning environments.

2. Theoretical Framework

This research is grounded in two major paradigms of educational psychology and pedagogy: the constructivist theory of Jean Piaget and the socio-cultural theory of Lev Vygotsky. Both perspectives offer foundational insight into how play acts not merely as a leisure activity, but as a central developmental mechanism, particularly for cognitive growth in early childhood.

According to Jean Piaget (1962, p. 112), cognitive development unfolds in qualitative stages, each associated with specific mental operations. During the preoperational stage (ages 2-7), play – particularly symbolic and imaginative play – serves as a mechanism through which children internalize experience, simulate social roles, and construct mental schemas. Through repeated exposure to play-based scenarios, children assimilate and accommodate new knowledge, achieving equilibrium. Romanian scholar Cerghit (2008) interprets Piagetian play as a "prelude to structured learning," arguing that it offers children the ability to act freely on mental representations before formalization occurs (p. 205).

Complementing Piaget's view, Lev Vygotsky (1978, p. 89) emphasized the social origin of cognitive processes, introducing the concept of the Zone of Proximal Development (ZPD) – the range of tasks a child can perform with support but not independently. Play, especially guided or collaborative, places children within their ZPD, creating ideal conditions for the emergence of attention, symbolic reasoning, and memory consolidation. In this context, language emerges not only as a product of development but as a mediating tool of thought and communication. This principle is echoed by Bodrova and Leong (2007, p. 34), who underscore that guided play facilitates the development of executive functions such as inhibitory control and cognitive flexibility – skills critical to school readiness.

The theory of self-regulated learning is also essential to understanding the power of play. According to Whitebread *et al.* (2012, p. 19), play promotes goal-setting, metacognitive reflection, and delayed gratification – core components of cognitive maturity. These authors show that meaningful engagement in play environments provides the context through which children learn to monitor, evaluate, and adjust their behavior, laying the groundwork for academic self-efficacy.

In the Romanian pedagogical tradition, play is viewed not as an accessory to instruction, but as a core didactic strategy. Cucoș (2014, p. 126) asserts that play enables the formation of cognitive operations such as comparison, classification,

analysis, and synthesis, supporting the transition from intuitive to logical thinking. Similarly, Verza (2000, p. 97) emphasizes that unstructured play fosters temporal sequencing, decision-making, and analogical reasoning. Both authors converge on the idea that play is particularly efficient when it leverages developmental spontaneity within a well-prepared educational environment.

The Romanian national curriculum supports these theoretical underpinnings. The Curriculum for Early Education (Ministerul Educației, 2019) defines play as the dominant form of activity in early childhood, advocating for its use across all developmental domains: language and communication, science and mathematics, emotional intelligence, and motor coordination. Activities should be diverse (free, guided, symbolic) and age-appropriate, with educators encouraged to design contexts that simulate real-world exploration and support integrated learning.

Furthermore, Iucu and Radu (2016, p. 144) underline the importance of balancing structured instruction with experiential discovery, suggesting that play offers the ideal interface between intentional teaching and spontaneous learning. In this view, problem-based learning, storyline pedagogy, and exploratory tasks fall under the umbrella of play-centered instructional approaches. They argue that educators who master these techniques are better able to create authentic learning environments, even in resource-limited contexts.

Taken together, these theoretical perspectives – rooted in both international scholarship and Romanian pedagogical discourse – create a robust and multidimensional framework for analyzing the impact of play-based strategies on cognitive development. The present study builds upon this foundation by investigating how these principles are applied in practice by Romanian educators, generating empirical evidence in a field where theoretical affirmation is often ahead of implementation realities.

3. Research Methodology

This study utilized a quantitative, cross-sectional design to explore the perceived impact of play-based learning strategies on cognitive development in Romanian preschool settings. The approach was chosen to ensure a broad understanding of educators' practices and perspectives across various institutional contexts.

The main research objectives were:

1. To identify the most frequently employed play-based learning activities in Romanian kindergartens.

2. To evaluate educators' perceptions of how these activities contribute to specific cognitive domains.

3. To determine whether a statistically significant correlation exists between the frequency of implementation and perceived cognitive outcomes.

3.1. Participants

The sample consisted of 100 preschool educators from Dolj County, Romania. A stratified random sampling technique was employed to ensure proportional representation from urban and rural areas. Participants included both novice and

experienced teachers from public and private kindergartens. All respondents participated voluntarily and anonymously. The demographic composition was: 92% female and 8% male; 60% from urban schools and 40% from rural; and an average teaching experience of 12.4 years.

3.2. Instruments

The primary tool for data collection was a self-administered structured questionnaire, meticulously designed to align with the study's objectives and theoretical foundations. The development process drew upon existing validated frameworks from prior studies in early childhood education, particularly those focused on play-based learning and its cognitive implications (e.g., Bodrova, Leong, 2007; Whitebread *et al.*, 2012). The instrument was constructed in Romanian and underwent multiple revisions for clarity, comprehensiveness, and cultural appropriateness.

The finalized version of the questionnaire consisted of 20 closed-ended items, organized into three key dimensions:

Frequency and types of play-based activities implemented by the respondent (e.g., symbolic play, construction play, guided role-play, sensory activities).

Perceived cognitive benefits of these activities, grouped by domain: attention, memory, language development, and problem-solving skills.

Contextual factors influencing implementation, including institutional resources, time availability, administrative support, and access to professional training.

All items were evaluated using a 5-point Likert scale ranging from 1 = Strongly Disagree to 5 = Strongly Agree. This scale allowed for the capture of nuanced perceptions while ensuring statistical comparability across items.

To ensure the instrument's reliability and content validity, a multi-step validation process was undertaken. Initially, the draft was subjected to expert review by a panel of five university-level specialists in early childhood education and educational psychology. Based on their feedback, several items were reformulated to enhance construct alignment and linguistic clarity.

Subsequently, the revised questionnaire was piloted with a group of 15 preschool educators, representing both urban and rural contexts. The pilot phase helped refine the phrasing of items and verify the clarity of instructions. Feedback from the pilot group indicated a high level of comprehension and relevance of the instrument.

Statistical analysis of the pilot data revealed a Cronbach's alpha coefficient of $\alpha = .87$, indicating a high level of internal consistency. This result confirmed that the items within each dimension reliably measured the intended constructs, making the instrument suitable for broader application in the final study.

3.3. Data Collection and Analysis

Data collection was conducted over a four-week period, spanning February to March 2025, across a stratified sample of 100 early childhood educators from both urban and rural settings in Dolj County, Romania. To ensure accessibility and participation, the research team opted for paper-based questionnaires, which were distributed via official channels within educational institutions (school inspectors,

kindergarten directors, and pedagogical coordinators). Participants received a sealed envelope containing the questionnaire, a consent form, and instructions for completion. Completed instruments were returned anonymously in sealed envelopes to ensure confidentiality and prevent response bias.

Prior to analysis, all questionnaires were screened for completeness. Responses were digitized and coded using IBM SPSS Statistics software, version 27. The dataset was first subjected to descriptive statistical analysis, including means, standard deviations, frequencies, and percentage distributions, to provide an overview of general trends and respondent profiles.

To address the core research questions, inferential statistics were applied. Specifically, Pearson correlation coefficients (r) were calculated to examine the strength and direction of the relationships between two key variables:

Frequency of implementation of play-based learning activities, and

Perceived cognitive impact on the four domains: attention, memory, language development, and problem-solving.

Significance levels were set at $p < 0.05$. The resulting correlation values were interpreted based on standard thresholds (e.g., small = .10 to .29, medium = .30 to .49, large = .50 or above).

All statistical procedures adhered to the ethical and methodological standards commonly accepted in educational research. The study received prior approval from the institutional research board of the coordinating university, and informed consent was obtained from all participants. Anonymity, voluntary participation, and the right to withdraw at any stage were guaranteed in accordance with the General Data Protection Regulation (GDPR) applicable within the EU context.

4. Results

The data analysis revealed consistently high educator ratings across all four cognitive domains assessed: attention, memory, language, and problem-solving.
The mean scores were above 4.0 on a 5-point Likert scale, indicating strong agreement with the perceived effectiveness of play-based learning for cognitive enhancement. Descriptive statistics are summarized in Table 1 and Figure 1 below.

Table 1. Descriptive statistics for cognitive skill domains based on educator responses

Cognitive Skill	Mean Score	Standard Deviation
Attention	4.3	0.6
Memory	4.1	0.7
Language	4.5	0.5
Problem-solving	4.0	0.8

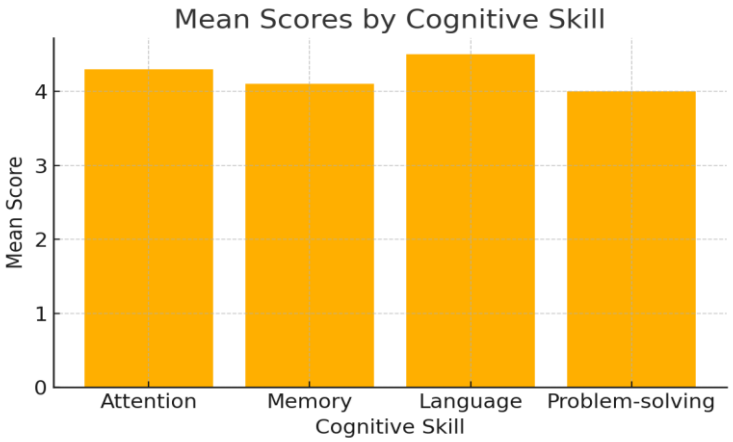


Figure 1. Bar chart showing mean scores for each cognitive skill as reported by educators

Among the four domains, language development received the highest mean score (M = 4.5, SD = 0.5), followed by attention (M = 4.3, SD = 0.6). These findings align with previous studies (Whitebread *et al.*, 2012, p. 19) and indicate that educators perceive verbal interaction and sustained engagement in play as particularly beneficial. Memory and problem-solving also received favorable evaluations, suggesting that play contributes broadly to core cognitive development in early childhood.

5. Discussion

The findings of this study provide robust empirical evidence for the cognitive benefits of play-based learning, as perceived by early childhood educators in Romanian preschool settings. The consistently high scores across all examined domains – especially in language development (M = 4.5) and attention (M = 4.3) – clearly reflect the belief that guided play is an essential educational tool. These perceptions are not only anecdotal, but are deeply rooted in longstanding psychological theories and pedagogical practices, confirming that play supports essential mental operations such as encoding, memory consolidation, sustained attention, symbolic reasoning, and verbal fluency.

The current results are in close alignment with the theoretical perspectives outlined in Section 2. Vygotsky's (1978, p. 89) concept of the Zone of Proximal Development (ZPD) is mirrored in the high perceived value of socially mediated language play, which educators often employ to stimulate verbal interactions and cooperative learning. Similarly, the substantial scores in attention and memory domains are consistent with Piaget's (1962, p. 112) view of symbolic play as a fundamental driver of cognitive schema formation, especially during the preoperational stage of development. As Cucoș (2014, p. 126) noted, structured play

activities are effective in helping children transfer learning from perceptual to conceptual levels – an insight clearly supported by the data in this study.

Moreover, the moderate score recorded for problem-solving (M = 4.0), while still positive, indicates potential underutilization of cognitively challenging play activities in preschool environments. This result may suggest that play activities aimed at developing higher-order thinking skills (e.g., hypothesis testing, analogical reasoning, deductive logic) are not consistently integrated into classroom practice. This finding resonates with the insights of Bodrova and Leong (2007, p. 34), who emphasize that developing executive functions and self-regulation through play requires intentional scaffolding and long-term curricular integration, not just spontaneous activity.

The comparative analysis between urban and rural educators revealed no statistically significant difference in their perceptions, suggesting a broad consensus regarding the role of play in cognitive development. However, differences in material resources, infrastructure, and access to continuous professional development may influence how these beliefs are operationalized in practice. Romanian scholars such as Iucu and Radu (2016, p. 144) have argued that teacher training quality, particularly in experiential and play-based pedagogies, remains an essential condition for effective implementation. Similarly, Verza (2000, p. 97) highlights the value of spontaneous play for developing cognitive flexibility, a skill educator may not always explicitly cultivate without proper pedagogical tools.

These findings carry significant implications for curriculum designers, teacher educators, and policymakers. They underscore the necessity of framing play not as an extracurricular or recreational element, but as a central curricular pillar in early childhood education. Institutional support should include increased investment in educator training, development of structured play resources, and policy inclusion of play-based strategies as formal components of early childhood curricula. Furthermore, alignment with the Romanian Curriculum for Early Education (Ministerul Educației, 2019), which promotes play as the primary context for learning, must be strengthened through clear guidelines, monitoring mechanisms, and teacher autonomy in implementing play-rich environments.

In sum, this study validates the core thesis that play is far more than a supplementary activity. It constitutes a developmentally grounded, evidence-supported, and contextually adaptable method for advancing the cognitive growth of young children. By documenting educator perspectives and linking them to both theory and practice, this research contributes meaningfully to the field of early childhood education in Romania and beyond.

6. Conclusions

This study clearly demonstrates that play-based learning is recognized by Romanian preschool educators as a pedagogical strategy with significant potential for enhancing cognitive development. The consistently high ratings across the four core cognitive domains – attention, memory, language, and problem-solving – validate existing theoretical frameworks from both international scholars such as

Piaget, Vygotsky, and Whitebread, and Romanian authors such as Cucoș, Verza, and Iucu. These findings not only reaffirm the educational importance of play but also ground theoretical assumptions in empirical evidence gathered from local educational contexts.

By correlating educator perceptions with cognitive domains, this research helps bridge the gap between curricular discourse and instructional reality. While national policy documents (e.g., Curriculum pentru educație timpurie, 2019) affirm the centrality of play in early childhood education, implementation often varies across settings. This study highlights that preschool teachers are both willing and capable of integrating guided and structured play when provided with the right tools, training, and institutional support.

Furthermore, the findings advocate for a systematic and strategic integration of play-based approaches in Romanian preschool programs. Structured play – especially those activities promoting language development and executive functioning – should not be treated as optional or informal. Rather, they should be intentionally embedded in daily practice and explicitly recognized in official pedagogical guidelines.

To ensure sustainability and coherence, teacher education programs must include sustained and rigorous training in developmentally appropriate play strategies. Educators should be equipped not only to facilitate play but also to assess its cognitive outcomes, adapt to diverse learner needs, and design contexts that balance free, guided, and goal-oriented play.

In conclusion, this study underscores the idea that play is not peripheral to early education – it is central, evidence-based, and irreplaceable. Its cognitive impact, when effectively harnessed, contributes decisively to the formation of future learners capable of thinking, reasoning, and adapting in a dynamic world.

7. Limitations and Future Directions

Although this study contributes significantly to the understanding of educators' perceptions regarding the cognitive value of play-based learning, several methodological limitations must be acknowledged.

First, the study relied exclusively on self-reported data, which introduces the possibility of social desirability bias and subjective distortion (Chelcea, 2001). Participants may have provided responses that align with normative expectations regarding the role of play in preschool, rather than describing their actual practices. As Iucu and Radu (2016, p. 147) note, perception-based instruments, although valuable, must be triangulated with more objective data to validate interpretations. Future research should incorporate direct observation of classroom practice and standardized cognitive assessments to verify the relationship between play and child development in an empirical manner.

Second, the geographic scope of the study was restricted to a single administrative unit – Dolj County. While efforts were made to include participants from both urban and rural areas, the external validity of the findings is limited.

Educational contexts across Romania vary significantly in terms of pedagogical culture, infrastructure, and teacher autonomy (Cucoș, 2014, p. 130). Therefore, future studies should expand the sample to multiple counties or conduct comparative studies across different regions and even across international contexts to enhance the generalizability of findings.

Third, the questionnaire, although statistically validated and reviewed by experts, primarily captured general attitudes and self-assessments rather than specific implementation strategies. As Verza (2000) argues, the gap between what teachers say and what they do in play-based learning is often significant, especially when instructional routines are shaped by institutional constraints. Therefore, future research could benefit from a mixed-method design, combining quantitative scales with qualitative data collected through semi-structured interviews, focus groups, or reflective journals. This would offer richer insight into the conditions, barriers, and facilitators of play in real-world settings.

Finally, the study was cross-sectional in nature and provides only a snapshot of educator perceptions at a single point in time. Cognitive development, however, is a longitudinal process, influenced by cumulative exposure to play and mediated by the quality of adult-child interaction. Long-term studies that track the effects of sustained, high-quality play-based interventions on children's school readiness, academic achievement, and executive function would provide deeper understanding and stronger causal evidence. As suggested by Whitebread *et al.* (2012), longitudinal analysis is critical to establishing the long-term benefits of guided and structured play on learning trajectories.

In conclusion, future research should adopt multi-method, multi-site, and multi-phase approaches to fully capture the multidimensional impact of play-based learning. Only through such comprehensive designs can policy-makers and curriculum developers make informed decisions grounded in both empirical validity and pedagogical authenticity.

REFERENCES

1. Bodrova, E., Leong, D.J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Pearson Education.
2. Cerghit, I. (2008). *Metode de învățământ: Teorie și practică*. Bucharest: Didactică și Pedagogică Publishing House.
3. Chelcea, S. (2001). *Metodologia cercetării sociologice: Metode cantitative și calitative*. Bucharest: Economică Publishing House.
4. Cucoș, C. (2014). *Pedagogie* (2nd revised edition). Iasi: Polirom.
5. Iucu, R.B., Radu, I.T. (2016). *Management educațional: Teorie și practică*. Bucharest: Didactică și Pedagogică Publishing House.
6. Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
7. Verza, E. (2000). *Psihologia copilului*. Bucharest: Didactică și Pedagogică Publishing House.
8. Verza, E. (2000). *Psihologia vârstelor*. Bucharest: Pro Humanitate.

9. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
10. Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. University of Cambridge.
11. ***Ministerul Educației. (2019). *Curriculum pentru educație timpurie*. Bucharest: Institutul de Științe ale Educației.

Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXIV, 2025, no 47, Issue 1

ENGLISH FOR EMPLOYABILITY: PRAGMATIC COMMUNICATION SKILLS IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING*

Angela DIMITRIU[1], Diana ANTOCI[2]

Abstract

In today's interconnected and highly competitive global job market, proficient English communication skills have become a vital asset for students in vocational education and training (VET). This article explores the critical role of pragmatic English skills in improving the employability of VET students. It presents various researchers' approaches and perspectives on pragmatic communicative skills, which served as the foundation for the development of the study on pragmatic English skills. The approaches to pragmatics emphasize that communication conveys meaning by highlighting the active and interactive nature of language, as well as the norms governing linguistic interaction. Pragmatic communicative skills refer to the ability to understand, produce, and adapt coherent and appropriate discourse according to social, intercultural, and professional contexts. Besides, the article highlights the crucial role of pragmatic English skills in Moldova's ISCED 4 vocational education, emphasizing their importance for effective, context-sensitive communication in professional fields like tourism. It also discusses a study carried out to confirm the fact that VET students consider this skill essential for the development of their professional career and ensure their competitiveness on the labour market. Besides, the article outlines key strategies that effectively supported the development of students' pragmatic English communication skills, specifically aimed at facilitating their entry into careers within the tourism sector. The results of the research confirm that students consider pragmatic English skills important in their professional careers, thereby enhancing their competitiveness in the labour market. Mastering pragmatic communication skills in English reflects a student's ability, particularly in vocational education, to engage effectively in social interactions and pursue a professional career on a global scale.

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1]PhD student, Moldova State University, Republic of Moldova, e-mail address: andimitriu337@gmail.com, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-5074-3724

[2]Full Professor, Doctor Habilitatus, Chair of Psychopedagogy and Special Psychopedagogy, "Ion Creanga" Pedagogical State University of Chisinau, Republic of Moldova, e-mail address: antoci.diana@upsc.md, corresponding author, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-7018-6651

Key words: *Pragmatic communication skills, English language, Vocational education and training, Employability.*

1. Introduction

In today's increasingly globalized workforce, English has emerged as the dominant language across a wide range of industries. It plays a pivotal role not only in accessing technical manuals, safety documentation, and international standards, but also in fostering effective collaboration among diverse teams. For students enrolled in vocational education and training (VET) programmes, who are preparing for practical, hands-on careers, proficiency in English is just as vital as mastering the technical competencies of their trade. In particular, pragmatic English communication skills, those used in real-world, professional interactions, are essential for success in the modern workplace. Whether engaging with clients, liaising with colleagues from different cultural backgrounds, or delivering customer service, the ability to use English appropriately and effectively can greatly influence workplace outcomes. This includes tasks such as giving polite and clear instructions, resolving conflicts or complaints with diplomacy, and offering recommendations that are both contextually and culturally appropriate. As such, the development of pragmatic language skills should be seen not merely as an academic objective, but as a fundamental component of employability. Enhancing these skills empowers VET students to perform confidently and competently in their chosen professions, helping them meet the communicative demands of their roles and contributing to overall service excellence.

2. Contextualizing language learning: approaches to pragmatic skills

The concept of communicative skills was first introduced in 1979 as an expansion of the linguistic focus beyond syntax and grammar, which had been emphasized by linguist Noam Chomsky (1979). While Chomsky's model primarily addressed the grammatical (syntactic) dimension of language, the rules governing sentence structure, communicative skills incorporated a broader scope, including semantics and the dynamic dimension of pragmatics.

Pragmatics, as defined in this context, relates to how language is used effectively and appropriately in real communicative situations. Philosopher and sociologist Jürgen Habermas (1979) conceptualized pragmatics as "the capacity of a speaker oriented towards mutual understanding to introduce a correctly constructed sentence in relation to reality". This definition highlights the functional aspect of language as a tool for achieving shared meaning and understanding within specific social and situational contexts. Therefore, in the act of communication, understanding is achieved when participants simultaneously engage both the intersubjective dimension, shared meanings and mutual perspectives, and the dimension of objects, agreed-upon realities or facts. This dual engagement ensures that communication is grounded in both common ground and objective reference. Based on Habermas's approach, language pedagogy expert Hans-Eberhard Piepho

(1974) further developed the concept of communicative skills. Piepho defined it as the ability to make oneself understood confidently and fluently using linguistic resources that an individual both comprehends and can evaluate based on their communicative effects. This includes the crucial skill of interpreting communicative intentions, even when they are expressed imperfectly or partially, or when the speaker lacks full mastery of the dialect or language variety being used. Thus, communicative skills extend beyond mere linguistic knowledge to include sensitivity to intent and pragmatic context, enabling effective interaction despite variations and uncertainties in language use.

The linguist Dell Hymes (1974) introduced the concept of communicative skills, adding a pragmatic dimension to the notion of linguistic skills. While Noam Chomsky focused primarily on the innate knowledge of grammar, what he called "linguistic skills", Hymes emphasized the importance of using language appropriately in various social contexts. According to Hymes, communicative skills encompass not just the ability to produce and understand grammatically correct sentences, but also the ability to use language effectively and appropriately in real-life situations. This means understanding when, where, and to whom to say what, and in what manner. Hymes argued that language learning is not only about mastering the structural aspects of a language (its systemic potential), but also about acquiring the ability to adapt language use to different social interactions and cultural contexts, drawing from one's accumulated experience. In essence, communicative skills bridge the gap between knowing a language and knowing how to use it appropriately, an idea that has had a lasting impact on both linguistics and language education.

Professor Lyle F. Bachman (1990) introduced a more comprehensive model of communicative skills, which he termed communicative language skills. Expanding upon earlier frameworks, Bachman's model integrated multiple components necessary for effective communication. According to Bachman, communicative language skills comprise three primary elements: linguistic skills, strategic skills, and psychophysiological mechanisms. Linguistic skills, in his model, refers to the knowledge and ability to use language structures in communication. It is further divided into two key dimensions: organizational skills and pragmatic skills. Organizational skills involve the grammatical and textual rules that govern language structure, including syntax, morphology, and cohesion. Pragmatic skills, on the other hand, pertain to the functional and sociolinguistic use of language, how language is used to achieve communicative goals and how it is adapted to different social contexts. Bachman's framework marked a significant evolution in understanding language proficiency by acknowledging both the cognitive and physiological processes involved in language use. Moreover, according to Lyle F. Bachman's model of communicative language skills, sociolinguistic skills refer to the ability to manage the conventions governing language use in socially and culturally appropriate ways. This component emphasizes the speaker's sensitivity to various sociocultural factors, including dialects, registers, and culturally embedded expressions. Within the broader domain of linguistic competence, Bachman identifies several aspects such as sensitivity to dialectal variation, naturalness in

language production and interpretation, reflecting native-like intuition, and the appropriate use and understanding of cultural references and figurative language. In this framework, pragmatic skills play a central role, encompassing the knowledge required to assign meaning to words and expressions in context, aligned with the speaker's communicative intent. Pragmatic skills are structured into three interrelated types of knowledge: lexical knowledge (knowledge of vocabulary and expressions), functional knowledge (understanding language functions and how they are performed), and sociolinguistic knowledge (awareness of social norms and cultural expectations in communication). Bachman asserts that pragmatic skills are a fundamental component of communicative skills, as it enables individuals to both convey a wide range of communicative functions and to interpret the illocutionary force of utterances within their sociocultural context.

Philosopher of language H.P. Grice (1975) proposed that effective communication goes beyond the literal meanings of words, encompassing the implied messages conveyed through context and shared understanding. He introduced the idea of conversational implicatures, where speakers convey more than they explicitly say, guided by the Cooperative Principle and its four conversational maxims: Quantity, Quality, Relation, and Manner. Stephen Levinson expanded on Grice's theory, especially in his 1983 book Pragmatics and subsequent work. He offered a detailed framework for understanding implicatures, emphasizing that they follow predictable patterns. Levinson also proposed new pragmatic heuristics to explain how listeners interpret meaning, even when conversational norms are intentionally bent. His research explored how implicature and politeness vary across different languages and cultures, enhancing our understanding of cross-cultural communication. Together with Penelope Brown (Brown & Levinson, 1987), he developed politeness theory, which connects pragmatic reasoning with social behaviours like face-saving and minimizing threats in interaction. These theories are highly relevant to pragmatic skills, as real-life communication often depends on what is implied rather than overtly stated. Interpreting such nuances requires cultural awareness, contextual understanding, and shared knowledge. Therefore, second language learners need to build pragmatic sensitivity to grasp and express these subtleties effectively. Integrating these concepts into language teaching helps VET students better understand implicatures, strengthens listening comprehension, and improves their use of politeness and conversational strategies.

From a didactic perspective, the Moldovan PhD in pedagogy, Irina Gîncu (2014), highlights various scholarly interpretations of communicative skills, with particular emphasis on its pragmatic dimension. According to Vl. Pâslaru, communicative skills reflect a set of acquisitions embedded within the student's personality, characterized by predicates such as knowing how to act, being able to respond, and demonstrating capability in communication. Similarly, B.H. Spitzberg and W.R. Cupach defines communicative skills as the "ability to demonstrate appropriate communication in a given context", thus underlining the importance of contextual adequacy in interpersonal exchanges. T. Callo further expands on this notion by emphasizing the relational responsibility inherent in communication,

particularly the role of the initiator in assuming the interaction. The initiator's motivations may include providing support, offering encouragement, assisting with message delivery, or engaging in mutual understanding. In the realm of intercultural communication, B.D. Ruben proposes a model centered on a set of essential traits and abilities required for effectively navigating intercultural contexts. These include showing respect for others, demonstrating a strong orientation toward knowledge, exercising empathy, and maintaining a tolerance for ambiguity – qualities vital for meaningful cross-cultural interaction.

Another perspective on communicative skills within the field of pragmatics is offered by researcher Daniela Rovența-Frumușani (2003). She emphasizes that communicative skills are essential for effective communication and is distinct from mere linguistic skills. It involves understanding the rules that govern language use within specific social and contextual frameworks. According to her, communicative skills result from the interplay of linguistic, sociocultural, encyclopaedic, and generic competencies. Similarly, Jacob L. Mey asserted that "Linguistic behaviour is social behaviour", explaining that people use language primarily to engage with others and socialize in the broadest sense.

Contemporary pedagogy advocates a holistic approach to language learning that prioritizes effective communication by emphasizing the communicative-functional dimension of language, pragmatics. This methodology underscores the importance of contextual language use and aims to develop learners' ability to apply linguistic knowledge appropriately across diverse social settings. A growing body of research suggests that cultivating pragmatic communicative skills requires a multifaceted strategy, one that integrates explicit instruction, immersive experiences, and cognitively engaging interactions with language in context.

Maria Pilar Safont Jordà (2005) highlights the critical role of explicit pragmatic instruction in foreign language learning. She argues that teaching pragmatic norms and conventions directly can significantly enhance learners' communicative competence, particularly in multilingual environments where understanding subtle social and cultural norms is essential. Similarly, Sarah J. Vitale (2009) examined the development of pragmatic skills in second-language learners by comparing direct instruction with immersive experience. Her findings reveal that neither method alone is sufficient; rather, a balanced integration of both is necessary for effective language education. Sanda Lucija Udier adds that developing pragmatic competence in learners of Croatian as a second language requires tailoring instruction to individual learner backgrounds and the specific sociocultural contexts in which communication occurs.

These perspectives collectively highlight the complex nature of pragmatic competence, which draws on insights from conversation analysis, cognitive science, intercultural communication, multimodal studies, online education, and historical linguistics. Contemporary pedagogy thus calls for a dynamic and context-sensitive approach to language teaching, one that prepares learners to navigate real-world communication with nuance and cultural awareness.

3. Mastering contextual language: the role of pragmatic English in Moldova's vocational education and training (ISCED 4)

In the context of Moldovan vocational education and training at ISCED level 4, developing pragmatic English skills is essential for preparing students to meet the demands of real-world professional communication. As VET graduates are expected to integrate seamlessly into the workforce, the focus shifts from general language proficiency to mastering the contextual use of English, tailoring language to specific workplace situations, cultural settings, and interactional norms.

Pragmatic English encompasses not only vocabulary and grammar but also the ability to communicate appropriately and effectively across diverse professional scenarios. This skill set is particularly vital in fields such as tourism and hospitality, where daily communication with international clients and colleagues requires clarity, politeness, and cultural awareness. By embedding pragmatic language instruction into the curriculum, Moldovan VET programs ensure that students are not only linguistically competent but also professionally adaptable and globally competitive.

Understanding communicative skills in this holistic sense is fundamental when developing pragmatic English skills, especially in professional domains where the ability to convey meaning clearly and contextually is vital. Pragmatic English plays a vital role in enhancing overall communication skills, which encompass linguistic, sociolinguistic, and discourse competencies.

By emphasizing pragmatic aspects, such as the appropriate use of language in professional contexts, politeness strategies, and cultural awareness, VET program equips students with a well-rounded communicative toolkit. This comprehensive skill set not only improves their daily professional interactions but also enhances their adaptability and long-term success in dynamic, intercultural work environments, such as tourism or hospitality.

Within the framework of VET, especially at ISCED 4 in the Republic of Moldova, which serves as a bridge between upper secondary education and tertiary qualifications, developing students' pragmatic English communication skills has become an essential objective. VET graduates are increasingly expected to integrate smoothly into the workforce, where professional communication is both context-sensitive and performance-oriented.

While general language proficiency lays the foundation, it is pragmatic skills that enable students to function effectively within real-world professional settings. In this context, pragmatic English communication refers to the ability to use language that is appropriate to specific work-related situations, whether interacting with colleagues, engaging with clients, participating in technical discussions, or adhering to workplace norms.

Starting with the 2017–2018 academic year, students in vocational education and training at ISCED 4 in the Republic of Moldova study English according to a modernized curriculum, adapted to the profession and specialty studied. In addition to the high school curriculum, VET institutions offer applied English tailored to the specific needs of each profession.

For example, English for tourism involves a particular vocabulary suited to the industry's needs. This shift calls for a departure from traditional teaching methods that often prioritize vocabulary acquisition in isolation. Instead, the VET program focuses on developing a broader set of communication skills, using field-specific vocabulary in real professional contexts.

Students are trained to comprehend and respond to various forms of discourse across different real-life and culturally diverse situations. Pragmatic English skills enable them to produce language that is contextually appropriate, facilitating smoother interactions with clients, colleagues, and superiors.

These skills serve as a foundational pillar of effective communication, particularly in dynamic, service-oriented fields such as tourism. Pragmatic English encompasses not only grammatical accuracy and a well-developed professional vocabulary but also the ability to use language appropriately in diverse professional, social, and cultural contexts.

This requires speakers to adapt their tone, level of formality, and communicative intent depending on the situation and audience. In the tourism industry, where travel agents interact daily with international clients, the ability to manage real-life communicative scenarios, such as hotel check-in/check-out procedures, reception conversations, recommending attractions, offering assistance, handling complaints, and providing culturally sensitive information, is essential.

Mastery of pragmatic English allows professionals to build rapport, prevent misunderstandings, and deliver high-quality, personalized service. Ultimately, this enhances both customer satisfaction and professional credibility.

4. Developing pragmatic English communication skills for vet students in tourism: a psycho-pedagogical study carried out at Colegiul de Ecologie, Chișinău, Republic of Moldova

The development of pragmatic English communication skills is a key focus in research related to VET students. To explore students' views on the relevance of English communication, a psycho-pedagogical study was conducted. The participants were ISCED level 4 students from the College of Ecology, specializing in Tourism, within the professional field of Travel, Tourism, and Leisure, aiming to qualify as Travel Agents.

The main goal of the study was to develop and assess students' English communication skills in practical contexts and to understand their perceptions regarding the importance of these skills for their future careers. This experiment was carried out over the 2022–2023 academic year and consisted of three stages: *initial data collection, skill development stage through various strategies on developing the pragmatic English Communication skills, and a final control stage.* During the first stage, a questionnaire was used to measure students' pragmatic English communication abilities in tourism-related contexts. Most participants (77%) were 20 years old, with the rest aged 19 (15%), 18 (4%), and 21 (4%).

Initial research findings on understand students' perceptions regarding the importance of these skills for their future careers

Survey results from the first stage showed unanimous agreement (100%) among the students that pragmatic English communication skills are crucial for their professional success in the tourism industry. Their reasons were categorized as follows:

- *Career and employment opportunities (46%)*

Nearly half of the students believe that English proficiency is essential for securing jobs and succeeding in tourism-related careers. They see it as a critical skill for interacting with international tourists and excelling in roles such as travel agents or tour guides.

- *Travel usefulness (42%)*

Many students highlighted the importance of English for international travel. As the dominant global language, English allows effective communication in foreign countries, which is particularly relevant in a travel-intensive field like tourism.

- *Intercultural communication (38%)*

Students noted that English helps bridge cultural gaps and enhances communication with people from diverse backgrounds, improving tourists' experiences and facilitating smoother professional interactions.

- *Global language status (23%)*

Some students acknowledged that English, being the most widely spoken international language, is indispensable in tourism and various other industries that involve constant cross-cultural communication.

- *Personal and professional growth (12%)*

A smaller group emphasized how learning English contributes to their overall development, both personally and professionally.

Skill development stage: strategies to develop the pragmatic English communicative skills to VET students

In the VET program, pragmatic English skills are not just a "nice-to-have", they are essential for workplace readiness. Therefore, during the research, several strategies were implemented to develop these skills and prepare VET students for the demands of modern workplaces. These strategies enabled students to use English not only accurately but also effectively and appropriately, aiming to help them succeed in employment and beyond. The right strategies bridged the gap between classroom learning and real-world communication, ensuring that students functioned professionally and respectfully in diverse environments. By adopting targeted approaches, the research enhanced students' pragmatic abilities, thus preparing them for effective communication in their future careers. To foster the development of pragmatic English communication skills among VET students from the College of Ecology, specializing in Tourism, learner-centered strategies reflecting real-world professional contexts were applied. *Role-playing and simulation activities* proved particularly valuable, as they allowed students to practice language in realistic workplace situations, such as greeting tourists, clients at the hotel or travel agency, handling reservations, or resolving customer complaints. *Task-based learning*, where students completed meaningful tasks like designing tour packages or giving

presentations on tourist sites in the Republic of Moldova, encouraged them to use contextually appropriate language. Exposure to authentic materials, including videos, dialogues, and customer service scripts, helped students grasp cultural norms and conversational subtleties. Furthermore, explicit instruction in pragmatics, such as *teaching speech acts* (e.g., making requests or giving advice on tourist attractions), helped learners recognize social rules of communication. *Feedback and reflection*, particularly through peer and teacher evaluations, supported students in refining their language use in professional contexts. Lastly, *collaborative projects with international partners*, such as those conducted through eTwinning, provided real-life opportunities for students to apply and strengthen their pragmatic English communication skills.

Table 1 presents relevant strategies for developing pragmatic English communicative skills in vocational education and training programme. Each strategy is aligned with its specific purpose and the practical benefits it offers to students, particularly in preparing them for real-life communication in professional contexts such as tourism and hospitality.

Table 1. Strategies to develop pragmatic English communicative skills

Strategy	***Purpose***	***Benefits***
Role-play and simulation	Real-world workplace interactions such as customer service, job interviews, and team meetings	Enhances confidence, fluency, and appropriateness in diverse communicative situations. Besides, allows students to practice tone, turn-taking, and politeness strategies in a safe environment
Explicit instruction in pragmatics	Teach students about speech acts (e.g., requesting, apologizing, refusing), idioms, indirect language, and politeness norms.	Raises awareness of cultural and contextual nuances in communication
Multimedia and online platforms	Use authentic workplace communication (e.g., meetings, service interactions) to model pragmatic use of English.	Provides clear examples of language in context and highlights features such as register and body language.
	Incorporate videos, podcasts, social media, and online forums to expose learners to varied pragmatic contexts.	Improves listening and reading comprehension; builds awareness of cultural norms.
		Offers diverse and accessible examples of pragmatic language in use, increasing engagement.
Task-based learning	To engage students in meaningful, goal-oriented activities: engage students in tasks (e.g., planning a travel itinerary or	Promotes authentic use of pragmatic language.

	an event, solving a customer issue) that require negotiation, collaboration, and interaction.	Encourages active language use and problem-solving in authentic professional tasks
Feedback and reflection	Provide constructive feedback on students' use of language in role-plays or real-world practice.	Helps students identify gaps and improve awareness of pragmatic norms.
Peer interaction and group Work (eTwinning projects)	Encourage collaboration in English to build confidence and reinforce social language skills.	Enhances fluency and responsiveness in dynamic communication situations.
	Integrate cultural awareness sessions that highlight differences in communication styles across cultures.	Prepares students for culturally diverse workplaces and reduces miscommunication.
Industry collaboration/ internships	To offer real-world practice in professional environments	Reinforces classroom learning and builds workplace-ready communication skills

All in all, the purpose of these strategies is to develop pragmatic communicative skills by enabling learners to communicate effectively and appropriately in real-world situations. They help learners interpret and produce language while considering social, cultural, and contextual nuances, and prepare them for successful intercultural communication to avoid misunderstandings. The benefits of developing these skills include enhanced communicative competence, allowing learners to navigate social interactions smoothly and adapt language use to different contexts; improved interpersonal relationships, as understanding pragmatic norms fosters better rapport and reduces communicative friction; greater cultural awareness, making learners more sensitive to cultural differences and promoting inclusivity and respect; increased confidence, since practicing pragmatic skills reduces anxiety and hesitation in real conversations; and better academic and professional outcomes, as effective communication is crucial for success in educational and workplace environments.

In the didactic process, the lesson plan assumes a pivotal role by serving as a comprehensive and systematic framework that directs instructional activities and optimizes student learning outcomes. It ensures that teaching is purposeful, coherent, and aligned with specific educational objectives. Presented in Table 2 is a lesson plan that was implemented during the skill development stage of the research study. This plan was meticulously designed to enhance pragmatic English communicative skills among VET students, addressing the unique communicative demands of their respective professional fields. The lesson plan incorporates targeted pedagogical strategies, including pragmatic instruction, contextualized role-plays, and authentic communicative tasks, all aimed at fostering learners' ability to use language appropriately and effectively in real-world vocational contexts. By integrating

theoretical principles with practical applications, this plan not only facilitates the acquisition of linguistic knowledge but also promotes the development of pragmatic skills and communicative confidence, which are critical for professional success and workplace integration.

Table 2. Lesson plan "Tourist attractions in my country"

General information		
Subject	English applied in tourism	
Topic	Tourist attractions in my country	
Duration	90 minutes	
Audience	VET Students, speciality tourism	
Skills focus	Speaking, Listening, Pragmatics: politeness, appropriate register, cultural awareness.	
Objectives: by the end of the lesson, students will be able to:	• Describe tourist attractions clearly and engagingly. • Use polite, persuasive language when talking to potential tourists. • Respond appropriately to tourists' questions and requests. • Demonstrate pragmatic skills such as making recommendations, giving advice, and handling inquiries politely.	
Materials	• Pictures or slides of popular tourist attractions in the country • Tourist inquiry role cards • Dialogue examples • Digital board (webtools)	
Lesson stages		
Stage	*Time*	*Description of activity*
Warm-Up	10 min	1. Quick discussion: "What are the top tourist attractions in your country?" 2. Write students' ideas on the digital board (web tool proposed: padlet.com, Jamboard). 3. Briefly highlight why knowing how to talk about these places is important for tourism professionals.
Introducing pragmatic functions	10 min	1. Teach useful phrases for promoting attractions and responding politely, e.g.: • "I highly recommend visiting…" • "If you're interested, you might enjoy…" • "May I suggest…" • "If you have any questions, feel free to ask." • "I'm glad you asked about…" 2. Model a short dialogue between a tourist and a tourism guide using these phrases.
Controlled practice: role cards	15 min	• Divide students into pairs: one is a tourist, the other is a travel agent.

		• Provide tourism guide cards describing an attraction with key facts. • Tourist asks questions (e.g., about opening hours, facilities, ticket prices). • Travel agent uses polite, persuasive language to respond. • Switch roles.
Mini presentations (group work)	20 min	• Each group chooses or is assigned a tourist attraction. • Prepare a 5-minute mini-presentation promoting the attraction using pragmatic strategies. • Present to the class; other students act as tourists and ask questions.
Problem-solving: Role-play (group work)	20 min	Handling tourist complaints and requests: 1. Students are divided into small groups (3–4 students). 2. Assign roles within each group: • A student acts as a tourist with a complaint or special request related to a tourist attraction (e.g., attraction closed, lost luggage, need wheelchair access, etc.). • One or two students act as tourism staff/guides who must respond politely, offer help, and manage the situation diplomatically. • Optional: another student observes and notes pragmatic strategies used. 3. Provide situation cards with different problems or requests. 4. Students prepare and role-play the interaction, focusing on: • Using polite language and empathetic expressions (e.g., "I'm very sorry to hear that…"). • Offering alternatives or solutions (e.g., "While the attraction is closed today, may I suggest visiting…"). • Clarifying politely and ensuring understanding. 5. After role-plays, groups share successful strategies they used or challenges they faced.
Feedback & Reflection	10 min	• Class and teacher give feedback on use of polite and appropriate language. • Highlight effective pragmatic strategies and correct any awkward or rude expressions. • Students reflect on what language they found useful.
Follow-up Homework		Write a brochure paragraph or short dialogue promoting a tourist attraction using the pragmatic phrases learned.

These strategies align with communicative language teaching principles and are supported by empirical research that emphasizes the role of interaction, context, and cultural nuance in language acquisition. Integrating such approaches into the VET curriculum not only strengthens students' language proficiency but also prepares them for successful, context-sensitive communication in international and multicultural work environments.

Results from the final control stage

At the conclusion of the experiment, during the control stage, all students (100%) once again confirmed the importance of pragmatic English communication skills. The results demonstrated a notable increase in students' understanding of the value of these skills.

During this stage, students presented the following points:

- *Expanded job opportunities and career advancement – 76%*

A total of 76% of students emphasized that pragmatic English communication skills were essential for accessing employment and advancing in their careers, a considerable rise from the 46% recorded during the initial stage. This increase reflected a heightened awareness of how crucial English is within the tourism industry. Students also identified specific roles where they would apply these skills, such as tour guide, travel agent, and hotel receptionist.

- *Practical use for international travel – 47%*

Nearly half of the students (47%) acknowledged the relevance of English skills for traveling internationally. This 5% increase from the primary stage emphasized the growing recognition of English as a tool for effective communication during travel.

- *Intercultural communication – 12%*

Fewer students (12%) discussed the role of English in fostering intercultural communication compared to the earlier stage. This decline may be attributed to the shift in focus toward the professional and career-related aspects of using English in tourism.

- *Access to study abroad opportunities – 15%*

A new argument introduced in this stage was the importance of English communication skills for accessing international educational programs. This point had not been raised during the initial findings but was now seen as a significant factor by 15% of the students.

5. Conclusion

Pragmatic English communication skills represent a fundamental component of professional education and training, particularly valuable in preparing VET students for the demands of a globalized labour market and ongoing technological change. Learning English within the context of the VET programme significantly contributed to students' development by equipping them with practical tools tailored to the needs of their specific professions. The results of the study confirmed the importance of these communication skills for the professional success of ISCED level 4 VET students. Students came to understand that possessing such skills could

set them apart in the job market, greatly enhancing their chances of employment and career advancement. Moreover, the study highlighted the essential role of English in strengthening professional competencies and supporting students' integration into both national and international labour markets. Therefore, the integration of effective strategies on developing pragmatic English communicative skills in the VET curriculum proved to be not only timely, but also essential for preparing qualified and competitive professionals capable of thriving in a dynamic and intercultural work environment.

REFERENCES

1. Bachman, Lyle, F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, Oxford Applied Linguistics.
2. Berns, M.S. (1990). *Contexts of competence: social and cultural considerations in communicative language teaching*. New York: Plenum Press., p. 97.
3. Brown, P., & Levinson, S.C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press.
4. Chomsky, N. (2006). *Language and Mind.* Third edition. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Dimitriu, A., Bîrnaz, N. (2024). The value of developing the pragmatic English communication skills in technical vocational education and training. *Studia Universitatis Moldaviae (Ştiinţe ale Educaţiei Series*), *9*(179). ISSN 1857-2103 /ISSNe 2345-1025.
6. Dimitriu, A. (2023). Abordări lingvistice privind dezvoltarea competenței de comunicare pragmatică în limba engleză la elevii din învățământul profesional tehnic. *Studia Universitatis Moldaviae (Ştiinţe ale Educaţiei Series), 5*(165). ISSN 1857-2103 / ISSNe 2345-1025.
7. Gîncu, I. (2014). Abordarea comunicativă a limbii străine în formarea profesională. *Didactica Pro... 4*(86), 16-22. ISSN 1810-6455.
8. Grice, H.P. (1975). Logic and Conversation. In P. Cole, & J.L. Morgan. (Eds.), *Syntax and Semantics, Vol. 3,* Speech Acts (pp. 41-58). New York: Academic Press.
9. Lesenciuc, A. (2017). *Teorii ale comunicării.* Brasov: Forțelor Aeriene "Henri Coanda" Publishing House.
10. Levinson, S.C. (1983). *Pragmatics.* Cambridge: Cambridge University Press.
11. Mey, L.J. (1993). *Pragmatics: An Introduction.* Oxford: Blackwell Publishers.
12. Rovența-Frumușani, D. (2005). *Analiza discursului. Ipoteze și ipostaze.* Bucharest: Tritonic Publishing House.
13. Safont Jordà, M.P. (2005). The Role of Pragmatic Instruction in Developing Foreign Language Learners' Pragmatic Competence. In *Third Language Learners. Multilingual Matters.*
14. Thomas, J. (1995). *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*. Routledge.

15. Udier, S.L. (2018). Developing pragmatic competence in Croatian as a second and foreign language. *Jezikoslovlje, 19*(1), 159-183.
16. Vitale, S.J. (2009). *Towards pragmatic competence in communicative teaching: the question of experience vs. instruction in the L2 classroom*. Louisiana State University.
17. Yule, G. (1996). *Pragmatics.* Oxford University Press (An excellent introductory overview).
18. https://mecc.gov.md/ro/content/o-noua-disciplina-invatamantul-profesional-tehnic-limba-engleza-adaptata-la-meserii-si

Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXIV, 2025, no 47, Issue 1

POUR UNE ÉVALUATION D'UNE SESSION DE FORMATION EN CLASSE DE LANGUE : ÉTUDE DE CAS*

Boulanouar YOUSFI[1]

Résumé

La formation, quelle que soit sa nature ou son public, est conçue afin de combler des besoins constatés. Selon les moments de cette formation, l'institution organisatrice procède à des évaluations de différents types. Une évaluation de toute la session (ou après-session) est menée à la fin de la formation. Le but est de valoriser les résultats obtenus et de remédier aux difficultés rencontrées afin d'améliorer des éventuelles sessions à venir. Dans cette étude, nous avons procédé à une recherche-action suivie d'une observation rétrospective intégrant les avis des participants à une formation particulière pour l'évaluer. L'objectif que nous nous sommes fixé est de montrer comment est-il possible de mettre en œuvre un modèle d'évaluation d'une session de formation et l'adapter à un cas spécifique. Les résultats que nous avons obtenus montrent que l'évaluation de l'après-session devrait constamment figurer parmi les tâches de toute institution de formation visant l'efficacité en examinant périodiquement toutes les composantes du système (objectifs, approches et supports pédagogiques, formateurs).

Mots-clés : *Session de formation, Évaluation, Objectifs, Contraintes.*

EVALUATING A LANGUAGE CLASSROOM TRAINING SESSION: CASE STUDY

Abstract

Training, regardless of its nature or audience, is designed to meet identified needs. Depending on the various moments of this training, the organizing institution carries out evaluations of different types. An evaluation of the entire session (or post-session) is conducted at the end of the training. The goal is to enhance the results obtained and address any difficulties encountered in order to improve any future sessions. In this study, we conducted an action research followed by a retrospective observation integrating the opinions of participants in a particular training course to evaluate it. Our objective is to show how it is possible to implement a training

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1]Lecturer (A) PhD, Faculty of Letters and Languages, Department of Letters and Foreign Languages, Ahmed Ben Yahia El-Wancharissi University Tissemsilt - Transmed Laboratory, University of Oran 2, Algeria, e-mail address: yousfi.boulanouar@univ-tissemsilt.dz, ORCID ID: 0000-0002-3507-2384

session evaluation model and adapt it to a specific case. The results we obtained show that post-session evaluation should constantly be among the tasks of any training institution aiming for effectiveness by periodically reviewing all components of the system (objectives, approaches and teaching materials, trainers).

Key words: *Evaluation, Training session, Objectives, Constraints.*

1. Introduction

Si l'évaluation est omniprésente dès le début (si ce n'est pas avant même le commencement) d'une session de formation jusqu'à sa fin, elle concerne également l'après-session. Dans chacun de ces moments, les objets et auteurs de l'évaluation sont tellement divers qu'il est légitime d'avancer que toutes les composantes d'un système pédagogique sont concernées.

Les objets « évalués » sont ceux qui subissent l'évaluation. Ils peuvent être des apprenants ; des programmes d'études ; des approches, techniques et supports pédagogiques ; parmi tant autres éléments en vue d'une amélioration. Quant aux auteurs « évaluateurs », ce sont des personnes qui procèdent à l'évaluation d'autrui : des enseignants évaluant leurs apprenants ; des inspecteurs ou directeurs d'établissements qui évaluent les enseignants, etc. Ces évaluateurs se retrouvent en position qui ne s'avère pas forcément formelle ou officielle. Autrement dit, comme il pourrait y avoir une évaluation officielle, incluse dans le cadre d'une situation de formation ou dans une enquête quelconque, il est possible de pratiquer cette tâche de façon officieuse. Tel est le cas illustratif de la discussion des qualités de telle ou telle personne (objet d'évaluation) par d'autres personnes (auteurs d'évaluation).

De Ketele *et al.,* (2007) évoquent « *l'évaluation d'une session de formation* » dans leur ouvrage de référence « Guide du formateur » en la considérant comme une phase principale en plus de trois autres : 1) *l'analyse des besoins* 2) *la préparation de la session* et 3) *le déroulement*. Il s'agit donc d'une démarche ingénierique (Le Boterf, 2006 ; Parmentier, 2008) où le formateur (ou l'équipe de formation) mène des tâches bien élaborées, à la fois enchainées et circulaires. Une démarche s'organisant en quatre phases : *analyser, concevoir, expérimenter et évaluer*.

Par ***analyser***, l'institution organisatrice de la formation étudie la situation à mener (ou à améliorer) : le contexte général, les objectifs à atteindre, les besoins du public cible, les ressources, … Pour ensuite, ***concevoir*** une offre de formation susceptible de répondre aux exigences et satisfaire la demande et les attentes. Après la conception, une phase de mise en œuvre est prévue, dans laquelle, on ***expérimente*** un enseignement-apprentissage (cours, exercices et activités, tâches, projets, …). Ce dispositif comprend impérativement une ***évaluation*** des déférentes étapes en vue des ajustements nécessaires selon le déroulement sur le terrain, les obstacles rencontrés et les différentes contraintes.

En ce qui concerne la classe de langue, si les trois premières phases sont souvent évoquées, notamment *la préparation de la session* et *le déroulement*, l'après-session ne semble pas avoir la même importance du moins du côté de la recherche. Il suffit de jeter un coup d'œil sur les publications sur ce thème pour

constater que les recherches sur l'évaluation, même si elles semblent riches et diversifiées, ne concernent pas la formation dans sa globalité. En menant une recherche documentaire, nous avons collecté quelques études sur *l'évaluation d'une formation du côté des participants* avec différentes perspectives (Faulx et Danse, 2016 ; Richard, 2014 ; Boéchat-Heer, 2012) ; *l'évaluation des outils et supports pédagogiques* (Figari *et al.,* 2014) ; *l'évaluation des programmes* (Yousfi *et al*., 2022 ; Vandevelde et Li, 2012) ; … Tous ces aspects représentant des parties d'une formation peuvent être intégrés dans l'évaluation de toute la formation. L'étude la plus proche de la dimension de notre travail est celle de Gerard (2001) : « *L'évaluation de la qualité des systèmes de formation* ». L'auteur dans une optique théorisante essaye de modéliser cette tâche qui, selon lui, devrait prendre en compte des critères différents (économique, social, pédagogique et conatif).

Nous nous sommes interrogé donc à propos de l'évaluation d'une session de formation en nous posant un ensemble de questions. Comment est-il possible de mener une évaluation d'une formation ? Quels sont les aspects ou éléments de cette évaluation ? Qui pourrait en être l'évaluateur (ou du moins, participer à cette tâche) ? Existe-t-il un exemple concret représentant une tentative de mettre sur pied ce genre d'évaluation ? Nous visons en tant qu'objectif, à travers cette modeste recherche, de combler un manque de productions académiques sur ce sujet, de mieux comprendre cette tâche en mettant en œuvre un modèle que nous présentons ci-dessous et qui concerne une classe de langue en contexte universitaire algérien.

Afin d'atteindre notre objectif, nous avons mené une « recherche-action » (Puren, 2013 ; Reuter *et al.,* 2013) et une « analyse rétrospective » (Reuter *et al*., 2013 ; De Ketele *et al*., 2007). Ces deux approches sont complémentaires du fait que la première nous a permis de réaliser des actions de formation conçues dans le but d'atteindre des objectifs différents. Tandis qu'à travers la seconde, nous avons analysé, dans une perspective évaluative, la formation menée.

La structure que nous avons adoptée pour notre article comprend trois parties. Une première partie exposera une brève « définition de l'évaluation et ses principales étapes » ; une deuxième partie présentera un « modèle de référence » pour l'évaluation d'une session de formation ; et une troisième et dernière partie dévoilera les principaux résultats de notre recherche.

2. Définition et types d'évaluations

Pour ne pas trop s'attarder sur les aspects définitoire et typologique, nous renvoyons les lecteurs aux publications spécialisées du domaine de la didactique des langues et des sciences de l'éducation, notamment les dictionnaires spécialisés. Dans la présente, nous avons opté pour des définitions puisées dans trois références qui semblent partager des lignes directives. Nous les présenterons avec signalements de notre part des mots et expressions en gras ainsi que des commentaires.

Pour De Ketele (1980, in De Ketele *et al.,* 2007), « *Évaluer signifie : **examiner** le degré d'adéquation entre un **ensemble d'informations** et un **ensemble de critères** adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une **décision*** ». En d'autres termes proches, Ardoino et Berger (1989, in Raynal et Rieunier, 1997) définissent

l'évaluation en tant que « ***Jugement de valeur argumenté*** *dans le but de prendre une* ***décision*** *en comparant un* ***référé*** *(le résultat obtenu) à un* ***référent*** *(le résultat visé) »*. Dans le *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde,* et avec les mêmes aspects, l'évaluation « *est une démarche qui consiste à* ***recueillir des informations*** *sur les apprentissages, à* ***porter des jugements*** *sur les informations recueillies et à* ***décider*** *sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ*. » (Cuq [dir.], 2003).

Dans ces définitions, les éléments clés sont : *examiner/jugement ; prendre une décision* (dans les trois cas) *; ensemble d'informations/référé ; référent/ensemble de critères*. Il s'agit, comme illustration, de **décider** si le manuel scolaire pourrait représenter un outil efficace afin de mener des situations pédagogiques. Pour cela, le formateur **recueille des informations** (à travers une enquête ; une recherche documentaire sur le sujet ; un essai ou expérimentation si possible) qui les **comparent** par la suite avec des **critères établis** (disponibilité du manuel ; sa conception matérielle ; sa pertinence pédagogique en matière de leçons et activités ; ou autres) par rapport à l'objectif d'apprentissage visé (qui pourrait être : apprendre les actes de communication dans de diverses situations).

Si les références et recherches académiques sur l'évaluation des apprentissages ne manquent pas, sa mise en œuvre et les modèles pratiques ne manquent, eux aussi, non plus. Mais ce qui nous intéresse, comme nous l'avons mentionné auparavant, c'est l'évaluation de toute une formation. L'essentiel de notre présent article sera consacré à cet aspect-là en commençant par la présentation d'une grille d'évaluation d'une formation tout entière, suivie d'une tentative de son application avec adaptations nécessaires sur un cas d'étude particulier.

3. Modèle de référence : une démarche d'évaluation d'une session de formation (De Ketele *et al.*, 2007)

Les auteurs du susdit guide exposent les grandes lignes de cette tâche en désignant les différents éventuels évaluateurs et qui pourraient être « *le responsable de la session, l'équipe d'encadrement (coordonnateurs, formateurs, …), et dans certains cas, il peut être judicieux (si c'est possible) d'inviter un ou plusieurs représentants des participants.* ». Puis, cette équipe procède à l'évaluation proprement dite : « *Selon les cas, deux réunions peuvent être organisées : l'une, immédiate, davantage prévue pour les remerciements ; l'autre, différée de peu, pour une évaluation plus approfondie.* »

D'après ce modèle, les évaluateurs d'une session de formation (même s'ils n'ont pas le même statut, et par conséquent le même pouvoir) sont : l'équipe d'encadrement en tant qu'acteurs principaux, mais il serait judicieux d'impliquer certains apprenants en qualité de représentants de leurs camarades. Ceci a pour but d'avoir des visions sur certains aspects qui ne peuvent être vus sous un seul angle (celui du formateur ou de l'organisateur).

En ce qui concerne la procédure de ce genre d'évaluation et comment la mener, il s'agit d'organiser des réunions avec des durées et des tâches différentes. D'abord, et en guise de signe de reconnaissance, le processus commence par une

première réunion, programmée juste après la fin de la formation, pour remercier tous les acteurs pour leur participation et pour les efforts fournis, aussi bien les formateurs que les formés. Ce geste permet d'encourager ces personnes et de les motiver à continuer à enseigner et à apprendre. Ensuite, il s'agira de commencer réellement l'évaluation. Les éléments évalués seront traités de manière approfondie. Les évaluateurs compareront ce qui a été prévu comme projet de départ en matière de thèmes ; objectifs ; méthodes ; techniques ; matériels ; etc. ; avec la réalisation effective (éléments réellement abordés sur le terrain) tout en pensant à l'avenir (projet ajusté pour d'éventuelles sessions de formation). Autrement dit, en discutant tous les aspects de la formation, ils se mettent d'accord à maintenir ce qui a bien fonctionné (éléments n'ayant pas causé de problèmes majeurs) ; avec des perspectives et solutions pour les contraintes et les éléments problématiques.

Afin de faciliter la tâche aux acteurs concernés (instituions de formation, enseignants et/ou chercheurs) pour mener une évaluation d'une session de formation, De Ketele *et al.* (2007) propose une grille d'évaluation. Cette grille, que nous avons adoptée comme modèle dans le présent article, est composée des éléments différents (la première colonne : *objectifs ; thèmes ; formateurs ; programmation ; ressources ; contraintes*) à évaluer selon trois dimensions (les trois autres colonnes : *projet déclaré ; projet réalisé ; projet ajusté*) :

	Projet déclaré	Projet réalisé	Projet ajusté
Objectifs	Objectifs prévus	Objectifs réellement atteints	Objectifs qu'il aurait été souhaitable et réaliste d'atteindre
Thèmes	- Thèmes prévus	- Thèmes abordés	- Thèmes à retenir, à prévoir
Formateurs	- Nombre prévu - Attentes concernant chaque formateur et leur interaction en équipe	- Nombre venu - Résultats de l'évaluation	- Nombre qu'il aurait fallu prévoir - Attentes raisonnables Formateurs à retenir Profil des formateurs à rechercher pour former l'équipe souhaitée
Program-mation	Déroulement prévu	Déroulement effectif	Déroulement optimal à prévoir
Ressources	- Budget prévu - Matériel prévu - Conditions d'héber-gement (et autres aspects) prévues ou/ et imaginées	- Budget consommé - Matériel réellement mis à disposition et réellement utilisé - Conditions d'héber-gement (et autres aspects) vécues	- Budget à prévoir désormais - Matériel à prévoir désormais - Conditions d'hébergement (et autres aspects) à prévoir, à rechercher, à modifier, …
Contraintes	Contraintes prévues et moyens prévus pour les lever	Contraintes rencontrées et ce qui a été fait face à elles	Contraintes à prévoir désormais. Ce qu'il faut prévoir pour y faire face

Figure 1. Grille d'analyse d'une session (De Ketele *et al.*, 2007 : 86)

Comme il est évident de le constater dans la grille, certains éléments de l'évaluation (ressources ; contraintes ; formateurs) sont complexes composés de plusieurs sous-éléments alors que d'autres sont de nature simple à l'instar des thèmes et objectifs où un seul élément les compose chacun.

Puisque les contextes des formations ne seront pas les mêmes, il est possible d'avancer que cette grille pourrait connaitre des adaptations nécessaires. Ceci a d'ailleurs été signalé par les auteurs en affirmant que leur modèle « *n'est qu'un guide et devrait être évidemment détaillé et ajusté en fonction des contextes et des sessions.* » (Ibid.). À titre d'exemple, dans notre cas, la section « Ressources » a été allégée en ignorant les aspects « Budget » et « Conditions d'hébergement ». Notre formation s'inscrit dans un cadre officiel (Cf. Ci-après : Titre 4.1). Notre marge de responsabilité est de type « méso ou micro » où l'administration gère au niveau « macro » l'hébergement (notamment pour les étudiants) ; le budget (recrutement, achats, …) ; entre autres.

En s'inspirant de la grille précédente, nous avons mené notre évaluation de la session de formation en fonction des trois projets : *déclaré*, *réalisé* et *ajusté*. Le projet « déclaré » sera présenté sous forme d'objectifs à atteindre à travers un programme d'étude prévu, des approches pédagogiques et des supports facilitateurs. Ce qui a été « réalisé » sera relaté avec le plus proche que possible de la réalité du terrain. Tandis que le projet « ajusté » sera désigné par des remarques prises tout au long du déroulement et qui concernent les contraintes rencontrées, les insuffisances et obstacles qui nécessitent des remédiations.

Avant de développer dans les prochains titres les trois niveaux du projet, nous signalons, qu'en réalité la distinction entre ce qui est « déclaré » et ce qui est « réalisé » et/ou « ajusté » n'est établi que pour faciliter la présentation et éviter trop de détails. Par exemple, le projet déclaré pour la première saison de 2019-2020 tel qu'il est présenté ci-après a été le résultat de plusieurs « ajustements » avant sa réalisation effective sue le terrain. Le projet présenté dans le point (Cf. Ci-après : Titre 5.1), représente un bref rappel. Plus de détails sur les aspects de la formation et son déroulement ont été publiés dans une étude antérieure (Yousfi, 2021).

4. De la mise en pratique de l'évaluation d'une formation

4.1. Contexte de la formation

Au cours de cinq saisons (de 2019-2020 jusqu'au 2023-2024) à l'université de Tissemsilt (Algérie), nous avons été chargé d'animer, entre autres, les deux matières pédagogiques intitulées « Aide à la rédaction scientifique » (désormais ARS) et « Initiation à la conception d'un matériel pédagogique » (ICMP).

Au premier abord, nous avons procédé à l'analyse des programmes institutionnels des deux matières. En prenant en considération plusieurs critères, des besoins ont été identifiés et traduits en objectifs à court et à long termes. Ces critères sont : la durée de la formation (environ quatre mois), la spécialité (didactique des langues étrangères), le nombre des étudiants (une centaine environ)… À titre illustratif, pour l'ARS, l'objectif institutionnel de départ a été réajusté pour répondre mieux aux besoins des étudiants en fin de cycle universitaire afin de les aider à

rédiger leurs mémoires de master et d'autres documents de recherches académiques[2]. Puis, il s'agissait du déroulement réel sur le terrain. Les deux formations ont été menées sous forme des cours magistraux avec une tendance active participative des étudiants (discussions, commentaires et critiques) et activités pratiques (en analysant des exemples concrets). Ces formations se sont achevées avec des évaluations sommatives des productions réalisées par les étudiants (dissertations et/ou exposés). À la fin de chaque saison, nous avons organisé une évaluation des deux matières afin d'apporter des améliorations pour les futures sessions.

4.2. Personnes impliquées et analyse des choix et des tâches menées

Afin de mener les évaluations des sessions visées, nous nous sommes impliqué, en tant que formateur, en plus des étudiants ayant participé aux formations tout au long du semestre. En ce qui concerne l'institution organisatrice, sa participation était tardive, et ce, lors du conseil pédagogique de classe (CPC).

Les avis des étudiants étaient collectés sous deux formes : 1) une activité à réaliser en classe, suivie 2) d'une discussion de groupe.

Lors d'une activité dans le cadre de la matière ICMP[3], nous avons demandé aux étudiants d'évaluer l'une des matières étudiées pendant leurs parcours universitaires. Nous leur avons proposé de choisir l'une des matières que nous leur avons enseignées : ICMP, ARS… Nous les avons encouragés à commenter librement les formations en leur assurant que leurs « critiques » éventuelles seront les bienvenues, voire vivement souhaitées. Ensuite, lors de la correction de l'activité, nous avons procédé à une discussion globale.

En effet, les commentaires des étudiants se subdivisaient en deux catégories : points forts (éléments considérés comme pertinents) et des limites à revoir. Comme exemple, nous signalons l'une des critiques exprimées et qui concerne la taille de l'un des cours dispensés. C'est le cours ICMP qui se compose de trentaine-sept (37) pages de format A4, soit 14192 mots. Cette critique n'a pas été retenue pour les raisons suivantes : 1) il s'agit d'une matière essentielle inscrite au cœur la spécialité nécessitant un volume important ; 2) les cours ne sont pas à apprendre par cœur, mais plutôt, ils sont à résumer et à synthétiser ; 3) ce nombre de pages comprend des activités pour les séances de TD, donc une part ne fait pas partie des cours ; 4) le dernier cours (04 pages) représente une récapitulation des cours précédents. En ce qui concerne les atouts, par exemple, les étudiants ont souligné la bonne conception de la formation ICMP sous forme d'aspects théoriques (cours magistraux) discutés, renforcés et mis en pratique à travers des activités diverses (travaux dirigés). Cette

[2]L'objectif de départ était formulé ainsi : *un logiciel de gestion des références bibliographiques est présenté à l'étudiant. Ce dernier sera à même d'introduire, de gérer et de personnaliser les références utilisées afin de les insérer dans ses travaux de recherches.*
L'objectif réajusté était comme suit : *Amener les étudiants à se servir d'un traitement de texte pour rédiger un document scientifique selon les normes académiques : gestion des citations et des références bibliographiques ; différentes options de mise en forme ; index ; tables des matières et des illustrations...*

[3]Il s'agissait d'une mise en pratique suivant le dernier cours (Yousfi, 2022).

approche a permis d'après eux d'avoir une bonne base théorique ainsi qu'un lien avec la pratique permettant des apprentissages aussi efficaces que possible.

En plus des avis des étudiants, notre évaluation des sessions avait été réalisée en recourant à « l'observation rétrospective ». Au terme de chaque saison, nous analysions avec du recul l'ensemble des étapes des formations clôturées par les résultats obtenus. Pour la présente étude, nous exposons un des cas évalués, en l'occurrence, l'ARS, en laissant les autres pour d'autres occasions.

Ci-dessous, l'évaluation exposée sous forme de décisions prises selon les avis des personnes impliquées. Ces décisions ont été le résultat de l'examen des informations recueillies en les comparant avec des critères relatifs à l'objectif escompté de la matière.

5. Évaluations : réajustements et justifications

5.1. Projet déclaré : La formation ARS (première saison, 2019-2020)

La matière ARS vise à amener des étudiants (une centaine environ divisée en deux groupes) inscrits en 2e année master (didactique des langues étrangères) à se servir de l'outil informatique pour leurs rédactions académiques. Cet objectif a été traduit en une liste de contenu de dix thèmes : *1) Sommaire et table des matières ; 2) Notes de bas de page et notes de fin ; 3) Citations et bibliographie ; 4) Légende et tables des illustrations ; 5) Index ; 6) Graphiques ; 7) Entête de pages ; 8) Pages intercalaires ; 9) Renvois et liens hypertextes ; 10) Mise en page et pagination.*

Afin d'atteindre l'objectif escompté, nous avons mené les séances pédagogiques sous forme d'« exposés » pratiques. Chaque sous-groupe (1-5 étudiants) devrait choisir l'un des dix thèmes proposés, de le préparer, de le présenter et de répondre aux questions posées à la fin. Chacun des thèmes n'a été possible d'être choisi que deux fois dans chaque sous-groupe, soit quatre (04) fois en tout. L'évaluation terminale de la formation a porté sur les quatre critères suivants :

Oral /3	Réponses aux questions /3	Exemples /3	Ecrit /3
2.5 : bonne posture, gestuelle et détachement de l'écran et des feuilles 2 : autres	3 : réponses à toutes les questions 0 : aucune réponse	3 : exemple concret 1.5 : démonstration 0 : abs	3 : 0-2 erreurs 2 : 3-4 1 : 5-10 0 : +10

Figure 2. Grille d'évaluation des exposés (2019-2020)

5.2. Évaluation de la première saison (2019-2020) et décisions prises

Lors de cette première version de la formation, les résultats obtenus étaient bons, représenté par un taux de réussite de 92.47%. Toutefois, nous pensons que les « notes » ne devraient pas être le seul critère permettant de juger réussir une formation. De ce fait, quelques insuffisances ont été constatées et limites nécessitant de nouvelles perspectives. Alors, nous avons pris les décisions suivantes dans le but d'améliorer les prochaines sessions :

5.2.1. Réduction des membres du groupe : au maximum « Quatre » au lieu de « Cinq » et limitation du choix du thème à « Trois » au lieu de « Quatre »

Cette décision a été prise dans le but de faire travailler plus d'options et plus d'étudiants. Nous avons remarqué que certains éléments du programme n'ont pas été choisis par les étudiants en tant que thèmes pour leurs exposés. Cette « fuite » était causée, d'une part, par la difficulté des thèmes selon les étudiants et, de l'autre, par la possibilité de rejoindre un groupe ayant déjà un thème. Le fait de limiter la composition des groupes à quatre permet plus d'implications des membres en cherchant plus d'espace pour la part du travail à préparer et le temps nécessaire de l'exposé partagé entre eux.

5.2.2. Ajout du contenu au programme : « Tableaux »

La décision précédente nous a conduit à enrichir le programme proposé en ajoutant un autre thème (tableaux). Un tel choix est justifié par le fait que, souvent, les travaux de recherche nécessitent la représentation des données en grilles permettant de les synthétiser. Nous attendions des groupes ayant choisi ce thème de montrer comment créer un tableau, comment le modifier en insérant/supprimant des colonnes/lignes en cas de besoin, comment mettre en forme un tableau si l'on souhaite et comment le supprimer si l'on n'en a pas besoin.

5.2.3. Changement d'un critère d'évaluation : « Pertinence et richesse » au lieu de l'« écrit »

Puisque l'objectif visé est de nature pratique, nous avons jugé judicieux d'évaluer la pertinence des options exposées et la richesse des étapes au lieu d'une version écrite du travail effectué. Ce critère a été adopté pour évaluer la concordance thème-réalisation. Si tous les éléments essentiels sont présentés, dans ce cas, le groupe aura la note totale du critère. Tandis que si la moitié des options est présentée, alors le groupe n'obtiendra que la moitié et ainsi de suite. Les autres critères étaient les mêmes que la grille précédente (Cf. Ci-dessus : Figure 02).

5.3. Évaluation de la deuxième saison (2020-2021)

En menant la formation dans sa deuxième édition, nous avons mis en pratique les décisions prises à l'issue de la première saison. Au terme de cette nouvelle édition, nous étions satisfait des améliorations apportées. Les résultats étaient légèrement mieux que la session précédente (avec un pourcentage de réussite d'environ 96 %) et nous avons constaté plus d'implications et participation active des étudiants. Néanmoins, le déroulement réel a révélé plus de remarques nécessitant de nouvelles décisions pour les sessions à venir :

5.3.1. Réduction des sous-groupes : « deux » au lieu de « trois »

Dans la même optique d'une décision antérieure (Cf. Ci-dessus : Titre 5.2.1), nous avons continué de limiter le choix des thèmes des exposés. Au lieu d'autoriser les étudiants à travailler sur un même thème trois fois et d'en ignorer d'autres, nous avons jugé utile d'imposer une condition. Lors de la phase du choix : « *chaque thème n'est possible d'être que deux fois seulement* ». Ceci avait pour but de faire travailler plus d'options proposées dans le programme de la matière.

5.3.2. Enrichissement du programme

Le fait de limiter le nombre de sous-groupes travaillant sur un même thème a exigé de chercher plus d'options à réaliser. Alors, nous avons sélectionné cinq nouveaux éléments de contenu justifiés par un besoin à combler :

- ***Affichage :*** permet aux utilisateurs de créer une n*ouvelle fenêtre* d'un document ou de le *fractionner* pour pouvoir travailler en même temps sur deux emplacements différents, entre autres possibilités.

- ***Commentaire :*** pour pouvoir *insérer un commentaire* ou répondre aux remarques du directeur de recherche (ou autre relecteur) du document.

- ***Édition :*** à travers cette option, il est possible de *rechercher* un mot ou un signe pour, par exemple, le *remplacer*.

- ***Presse-papier*s :** ce sont les fameuses options *couper/copier/coller*, mais aussi *collage spécial* et *reproduire la mise en forme* permettant de gagner du temps lors de la saisie des textes.

- ***Protection :*** cette option permet d'apprendre à *protéger* un document, que cette protection concerne la *mise en forme* ou la *modification*, ainsi que de maitriser les *méthodes d'activation/désactivation*.

5.3.3. Ajout des plans indicatifs pour les exposés

Lors des sessions précédentes, nous avons constaté que quelques exposés étaient peu riches, appauvris, voire hors sujets. Quoique la matière et son objectif d'apprentissage sont de nature pratique, certains étudiants n'ont pas su le respecter en présentant des exposés loin de ce qui est attendu. Pour éviter que ce problème soit répété, nous leur avons proposé des « plans indicatifs » dans le but de les guider et les orienter dans leurs tâches. Nous pouvons citer l'exemple suivant : afin de préparer un exposé sur le thème « Citations et Bibliographie », nous avons suggéré un plan composé des étapes suivantes : *1) Création, 2) insertion, 3) modification et 4) suppression d'une source et d'une liste de bibliographie.*

Il est à noter que nous avons insisté sur le fait que ces indications ne soient pas un canevas rigide à suivre à la lettre. Il s'agissait des *propositions* qui pourraient être enrichies par les étudiants. Sinon, nous serions tombé dans le piège de tout planifier et de ne laisser aux apprenants que de suivre en s'éloignant de la démarche active que nous avons adoptée.

5.3.4. Ajout d'un nouveau mode pour l'évaluation terminale : « Test pratique » pour l'« examen de remplacement »

Les groupes d'étudiants disposaient d'à peu près de deux (02) mois pour préparer et exposer leurs travaux. La majorité respectait le délai, tandis qu'une minorité d'entre eux s'absentaient. Ces derniers bénéficiaient d'un examen de remplacement à condition de fournir un justificatif valable, une pratique administrative d'évaluation courante à l'université algérienne. Dans le règlement, « *Art.29 : L'absence justifiée à un examen final ouvre droit à l'étudiant à un examen de remplacement de l'épreuve concernée. L'absence non justifiée à un examen final est sanctionnée par la note zéro à l'épreuve concernée. Dans ce cas, l'étudiant ne peut bénéficier de l'examen de remplacement de l'épreuve concernée* » (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2011). Les « *Cas*

d'absences justifiées » sont cités dans l'article 30 : *« - Décès d'ascendants, descendants et collatéraux… - Mariage de l'intéressé(e) … - Paternité ou maternité de l'intéressé(e) ; …* », entre autres.

Cette seconde chance donne une durée supplémentaire aux bénéficiaires par rapport au reste des étudiants. De ce fait, et pour plus de justice et égalité de chance, nous avons ajouté un autre mode d'évaluation. Les étudiants qui passeraient l'examen de remplacement n'auraient pas à exposer des travaux, mais de passer un test. Nous leur avons demandé de rédiger une brève dissertation personnelle, en relation avec la matière (ARS), en traitant la question suivante : « *Que proposez-vous pour un enseignement-apprentissage plus efficace aux outils de rédaction scientifique ?* » La problématique à traiter concernait l'enseignement-apprentissage des outils de rédaction scientifique et non pas leurs avantages/limites. Les réponses étaient évaluées selon les critères suivants : *fond, méthodologie et forme*.

5.4. Évaluation de la troisième saison 2021-2022

À l'instar des sessions antérieures, les ajustements ont été intégrés lors de la troisième édition de la formation étudiée (ARS). Même si les résultats ont baissé un peu (un taux global de 89.53% : englobant 97.33% des résultats obtenus grâce aux exposés, et 44.44% des tests). Cet écart n'a pas été une raison d'écarter le test comme outil d'évaluation. Nous rappelons que le test a été adopté pour plus d'égalité de chance, un principe qui doit rester toujours une priorité. Toutefois, quelques contraintes et imperfections nous ont poussés à prendre davantage des décisions dans la recherche permanente d'amélioration. Nous les exposons dans les points suivants :

5.4.1. Réduction des membres du groupe : « entre deux et trois »

Encore une fois, nous avons repensé la forme des compositions des groupes. Cette nouvelle règle avait un double objectif : faire travailler plus d'options et plus d'étudiants, comme dans les précédentes éditions de la formation, en limitant les membres de chaque groupe au maximum à trois. Mais de plus, de développer le travail d'équipe et la collaboration entre étudiants, au moins entre deux, en exigeant de ne pas travailler seul comme c'était le cas pour quelques-uns. La collaboration était vivement recommandée du fait que les étudiants ne disposent pas des mêmes compétences : les uns sont habitués au travail sur les microordinateurs, d'autres sont doués pour mener des recherches ; d'autres encore maitrisent les règles du fonctionnement de la langue ; etc.

5.4.2. Changement d'un critère d'évaluation : « Réalisation des options demandées » au lieu des « questions-réponses »

Parmi les contraintes qui nous ont fait réfléchir, c'est le critère « question-réponses ». Le problème qui s'est posé, c'est que ces questions se répétaient chaque année. Alors, il a été décidé d'aller aux « options pratiques » pour bien tester les compétences des étudiants, il s'agit donc d'un choix justifié. Chaque membre du groupe était invité à réaliser une option devant le public. La réalisation parfaite de ce qui est demandé donne droit à la note totale du critère. Cette note diminue tant l'option n'est pas appliquée complètement.

5.5. Évaluation de la quatrième saison 2022-2023

Comme pour les trois précédentes sessions de notre formation (ARS), les décisions jugées nécessaires ont été prises en les insérant dans le programme de la quatrième saison. Cette fois-ci, les résultats étaient les meilleurs. Tous les étudiants ont eu la moyenne (allant de 10/20 jusqu'à 19.50/20), soit un taux de 100%. Quoique ces résultats représentent une réussite pour tout enseignant, elle nous a semblé insatisfaisante, et ce, après un moment de réflexion. Cette réflexion concernait le mode d'évaluation adopté (exposé) que nous avons cherché de remplacer par un autre. Ceci nous a amené à prendre une seule décision pour la prochaine session. Nous la citons ci-après en justifiant notre choix.

5.5.1. La décision prise : le changement intégral du mode d'évaluation, « Activités pratiques » au lieu des « exposés »

En effet, il ne s'agit pas seulement d'un mode dévaluation, mais plutôt d'« enseignement-apprentissage-évaluation » (Gerard & Roegiers, 2011) in (Gerard, 2013 : 75). Cette expression montre que l'« évaluation » n'est pas seulement un outil accessoire, mais plutôt une composante essentielle qui semble avoir la même valeur que l'« enseignement » et l'« apprentissage ». Si dans une situation pédagogique, il n'est pas imaginable de ne pas parler d'une personne (ou plus) qui enseigne(nt), d'autres personnes qui apprennent, alors il n'est pas non plus possible d'ignorer que l'acte d'« évaluer » est y présent.

Cet outil pédagogique, qu'est l'exposé, a été l'approche principale que nous avons adoptée durant toutes les sessions antérieures permettant de construire des apprentissages efficaces. Néanmoins, et à la suite de quelques remarques, nous avons jugé nécessaire d'expérimenter une autre approche que nous présentons après la justification de notre décision dans les lignes suivantes.

5.5.2. Justification de la décision prise

Nous nous sommes rendu compte qu'avec les exposés, les étudiants se limitaient à préparer leur travail seulement en économisant les efforts. Notamment avec leurs absences lors des présentations des exposés de leurs collègues. Ceci a été évoqué en tant que limites dans (Yousfi, 2021) en déclarant que le « *nombre des étudiants présents n'a pas cessé de diminuer dès les premières séances en arrivant à un « zéro (0) » public lors des dernières présentations*. »

Même si les étudiants arrivaient à avoir de bonnes, voire d'excellentes notes, la maitrise des autres options du programme n'était pas garantie. De plus, le fait d'assister à la présentation de leurs collègues garantit-il de pouvoir les réaliser ? La réponse à cette question pourrait être négative, notamment avec ce que nous avons constaté lors de l'élaboration des mémoires des étudiants (nos encadrés) ou de l'évaluation de leurs collègues en tant qu'examinateurs.

5.5.3. Présentation de la nouvelle approche

Afin de trouver une solution à la contrainte que nous venons d'évoquer, nous avons opté pour ce que nous avons appelé « activités pratiques ». Il s'agit d'abord de proposer aux étudiants des ressources différentes (documents en format pdf et liens vidéos) sur des options choisies de Word (*Notes de bas de page et notes de fin ; Entête de pages ; Légende et tables des illustrations ; …*). Ensuite, notre rôle

d'enseignant était d'expliquer les options sous forme de démonstrations suivies d'activités d'évaluations formatives pour tester le niveau de maitrise atteint. À la fin de la saison, une dernière séance d'évaluation officielle est menée afin d'attribuer des notes. Lors de l'évaluation finale, les étudiants devraient réaliser deux activités aux choix (après un tirage au sort de deux chiffres représentant des activités différentes). Chaque activité était notée suivant deux critères (la présentation : 3/10 ; la réalisation de l'option demandée : 07/10). La différence avec les exposés figure dans le fait que chaque étudiant, et afin d'assurer la réussite, était obligé de suivre toutes les séances (une dizaine) et de maitriser toutes les options étudiées (une option par séance). Le tableau suivant synthétise les données issues de l'évaluation des cinq éditions de notre formation ARS.

Tableau 1. Récapitulation des données des cinq sessions de formation

Saison	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
Effectif	98	84	86	56	41
Répétition maximale du thème	4	3	2	2	/
Membres du groupe	1-5	1-4	1-4	2-3	/
Taux de réussite	92	96	97(exposé) 44 (test) 90 (total)	100 (exposé)	63,41

À travers les cinq saisons, l'effectif des étudiants n'a pas cessé de diminuer (de 98 à 41). Ce changement a été accompagné de la limitation des choix du même thème de l'exposé (de 4 au maximum à 2) ainsi que des réductions des membres du groupe (de 1-5 jusqu'à 1-4), puis de la recommandation de constituer des équipes (de 2 au minimum à 3 au maximum) dans le but de développer la collaboration chez toute la promotion.

En ce qui concerne les résultats, nous constatons qu'à la saison finale de la formation (2023-2024), le taux de réussite a manifestement baissé. Si précédemment, la grande majorité ont eu plus de la moyenne (soit des taux d'environ 90% à 100%), avec la nouvelle approche, le taux de réussite était 63.41% signifiant que plus d'un tiers de l'ensemble n'ayant pas réussi.

Il est à considérer que les « activités pratiques » dans ce genre de formation seront plus pertinentes en tant qu'outil d'évaluation par rapport aux « exposés ». Tout en reconnaissant que ce dernier outil a des avantages (effectuer des recherches ; la collaboration et les échanges ; la pratique de la communication orale ; …), il est évident de confirmer qu'il présente un effet négatif lorsque les étudiants ne s'intéressent généralement pas à tous les thèmes proposés, mais ils n'en préparent qu'un seul. Ce problème pourrait être résolu avec les activités d'ordre pratique en poussant les étudiants à fournir plus d'effort notamment quand ils savent que l'évaluation portera sur tous les éléments du programme.

6. Conclusion

La réussite d'une session de formation repose sur les résultats obtenus, en termes de performance, une fois les besoins des participants réduits d'un état initial à un état nouveau. Afin d'atteindre cette réussite, c'est l'évaluation qui accompagne tout le processus, et ce, au début, pendant et en fin de la formation. L'évaluation de la session tout entière est l'une des évaluations essentielles dans le but de revoir tous les aspects de la formation (objectifs, méthodes, supports, contraintes, etc.).

À travers cette présente étude, nous avons tenté de montrer comment mener l'évaluation d'une formation. Nous nous sommes inspiré d'un modèle en l'adaptant à une situation pédagogique dans une université algérienne. Les résultats de recherche présentés dans les paragraphes ci-dessus montrent que la tâche est bénéfique permettant d'améliorer les résultats (notes et beaucoup plus les performances des participants) et d'apprendre à surmonter les obstacles, notamment si un travail d'équipe est mené avec la collaboration et l'échange des points de vue entre différents acteurs (institution, formateurs et participants).

D'autres perspectives de recherches dans la même direction sont prévues pour l'avenir. Il est possible de réaliser une ou plusieurs enquêtes (par questionnaires ou entretiens) auprès d'acteurs de différents cycles d'enseignement-apprentissage (primaire, moyen, secondaire, parascolaire, …) pour voir si cette tâche est pratiquée ou non, si oui comment ? sinon pourquoi ? Aussi, l'aspect de la réflexion didactique mérite d'être approché pour connaitre les raisons de la non prise en compte de cette évaluation spécifique. Autrement dit, pourquoi les chercheurs-didacticiens n'effectuent pas des recherches sur cet aspect, malgré la forte présente de l'évaluation en tant qu'objet.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Ardoino, J., Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes.* Paris : Matrice- Andsha.
2. Boéchat-Heer, S. (2012). Évaluation d'une formation aux TICE : développement de compétences et sentiment d'auto-efficacité. Boéchat-Heer, S., Wentzel, B. *Génération connectée : quels enjeux pour l'école ?* 151-166. Bienne : HEP-BEJUNE.
3. Cuq, J.P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris : CLE International, S.E.J.E.R.
4. De Kelele, J.M. (1980). *Observer pour éduquer*. Berne-Francfort : Peter Lang.
5. De Ketele, J.M. *et al.* (2007). *Guide du formateur*. De Boeck Supérieur.
6. Faulx, D., Danse, C. (2016). L'évaluation de la formation : comment la rendre utile pour les participants ? Constats et proposition de cinq stratégies d'évaluation partenariale. Évaluer. *Journal international de Recherche en Éducation et Formation, 2*(1), 37-52. Retrieved at: https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/65/50, [online, 9.02.2025].
7. Figari, G., *et al.* (2014). Chapitre 11. Quatrième application : Évaluation des outils pédagogiques Un exemple : Évaluation des supports pédagogiques

d'une formation de formateurs. *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation : Ou l'enquête évaluative*. 51-162. De Boeck Supérieur.

8. Gerard, F.M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et évaluation en éducation, 24*(2-3), 53–77. Retrieved at: http://www.fmgerard.be/textes/EEEEE.html, [online, 9.02.2025].
9. Gerard, F.M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion 2000, 20*(3), 13-33. http://www.fmgerard.be/textes/outil.html, [online, 9.02.2025].
10. Gerard, F.M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée, XVIII-1*, 75-92. Retrieved at : http://www.fmgerard.be/textes/regulation.html, [online, 9.02.2025].
11. Gerard, F.M., Roegiers, X. (2011). Currículo e Avaliação: ligações que nunca serão suficientemente fortes, dans M.P. Alves, J.M. De Ketele (dir.). *Do Currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora, 143-158.
12. Le Boterf, G. (2006). Ingénierie et évaluation des compétences. Paris : Éditions d'Organisation Groupe Eyrolle.
13. Parmentier, Ch. (2008). *L'ingénierie de formation.* Paris : Éditions d'Organisation Groupe Eyrolles.
14. Puren, Ch. (2013). Chapitre 5 : Mettre en œuvre ses méthodes de recherche. Cours en ligne : *Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures*. Retrieved at*:* https://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/, [online, 9.02.2025].
15. Raynal, F., Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés ; apprentissage, formation et psychologie cognitive*. Paris : DELAT, ESF éditeur.
16. Reuter, Y. *et al.* (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur s.a.
17. Richard, É. (2014). Évaluation d'une action de formation d'enseignants du supérieur recourant à l'analyse de leurs pratiques professionnelles. *Recherche et formation. 77.* 45-56, Retrieved at: https://journals.openeditio-n.org/rechercheformation/2304, [online, 9.02.2025].
18. Vandevelde, D., Li, K. (2012). Curriculum et évaluation des programmes d'échanges universitaires sino-français. Retour d'expérience : Le cas de SISU. *Synergies Chine, (7)*, 117-128. Retrieved at: https://gerflint.fr/Base/Chine7/li.pdf, [online, 9.02.2025].
19. Yousfi, B. (2021). Une démarche de (co)construction des compétences en contexte universitaire algérien : le cas de l'apprentissage des normes de rédaction académique. *Synergies Algérie n° 29*, 265-281. Retrieved at: https://gerflint.fr/Base/Algerie29/yousfi.pdf, [online, 9.02.2025].

20. Yousfi, B. (2022). *Initiation à la conception d'un matériel pédagogique. Polycopié de cours.* Retrieved at: https://www.univ-tissemsilt.dz/polycopies/yousfi.pdf, [online, 9.02.2025].
21. Yousfi, B. *et al.* (2022). Le français dans l'institut de maintenance et de sécurité industrielle (IMSI) de l'université d'Oran 2 (Algérie) : une analyse curriculaire. *Studii şi cercetări filologice, 21*, 91-101. Retrieved at: https://scf-lsa.info/wp-content/uploads/2023/01/9-Boulanouar-YOUSFI-Ouardia-AIT-AMAR-MEZIANE-Hamida-DOULATE-SEROURI-91-101.pdf, [online, 9.02.2025].
22. ***Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2011). *Arrêté n° 711 du 03 NOV. 2011 fixant les règles d'organisation et de gestion pédagogiques communes aux études universitaires en vue de l'obtention des diplômes de licence et de master.*

Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXIV, 2025, no 47, Issue 1

DIDACTIC BELIEFS AND THEIR MANIFESTATION IN THE INSTRUCTIONAL PRACTICES OF STUDENT TEACHERS: A THEORETICAL AND EMPIRICAL INVESTIGATION*

Mihaela Aurelia ȘTEFAN[1]

Abstract

This study aims to examine the extent to which student teachers' didactic beliefs are reflected in their instructional strategies during the pedagogical practicum. The research seeks to determine how beliefs regarding the teaching process—whether student-centered or content-centered—influence the selection of didactic methodologies and the nature of interactions with pupils.

Grounded in the premise that student teachers' understanding and conceptualization of the teaching-learning process—namely, their beliefs and pedagogical orientations—represent a critical factor in the selection of effective instructional methods, the study addresses both theoretical considerations related to didactic beliefs as a key dimension of the educational process and empirical findings derived from an investigative approach. Specifically, the research focused on how students in teaching practice select and combine various categories of instructional methods in the context of teaching and learning activities.

The central research questions guiding this inquiry were:To what extent do didactic beliefs influence the manner in which student teachers engage in pedagogical practice? How do these beliefs affect the organization of instructional activities and the choice and implementation of teaching-learning methods?In what ways do these beliefs shape interactions with pupils?

The research findings indicate that the conceptual dimension—how student teachers perceive and relate to the act of teaching and learning, as well as to the roles of the teacher—significantly informs their selection and application of instructional methods and, consequently, impacts student learning outcomes. An optimal and balanced adaptation to diverse teaching scenarios is underpinned by a modern, student-centered pedagogical approach that emphasizes the development of intellectual and practical-applied competencies in learners.

Key words: *Didactic beliefs, Pedagogical practice, Teaching-learning strategies, Teacher-student interactions.*

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1]Associate Professor PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: mihaela.stefan@edu.ucv.ro, ORCID ID: https://orcid.org/0009-0006-2841-5410

1. Theoretical foundation

1.1. Beliefs about the teacher's role – a key element in the teaching-learning process

The concept of didactic beliefs refers to the personal convictions, implicit theories, and pedagogical assumptions that teachers hold regarding the nature of teaching, learning, and knowledge. These beliefs play a fundamental role in shaping instructional decision-making, classroom practices, and teacher-student interactions. Numerous studies in educational psychology and pedagogy emphasize that beliefs are not merely reflections of theoretical knowledge, but active constructs that mediate how future teachers interpret educational contexts and make pedagogical choices.

In recent years, educational research has increasingly highlighted a growing interest in understanding teachers' pedagogical beliefs and perceptions, as well as their impact on teaching practices. Recent studies indicate that these beliefs are strongly influenced by the school context, professional experience, and both initial and ongoing teacher education (Bisna, 2025). Furthermore, the integration of digital technologies in teaching poses new challenges related to pedagogical readiness and teacher adaptability. In the case of preservice teachers, fundamental beliefs about the teaching-learning process evolve throughout their training, subsequently shaping their teaching practices (Rydin, Gericke, Christenson, Haglund, 2025; Yulin, Danso, 2025). Lastly, some studies emphasize tensions and internal conflicts between different explicit and implicit beliefs, aspects that may influence how complex topics, such as climate change, are addressed (Burke *et al*., 2025). The current educational context places increasing emphasis on the development of competencies, student autonomy, and learner-centered instruction. Teachers' beliefs about their role are critical in the adoption of innovative pedagogical practices.

Recent research highlights a notable shift in how teachers perceive their professional identity—from the traditional role of knowledge transmitter to that of facilitator, guide, and mentor (Sams *et al.*, 2022). This transformation significantly impacts their instructional approaches and interactions with students, fostering active, collaborative learning that prioritizes the development of critical and creative thinking skills.

The integration of technology and the rise of digital learning environments have further accelerated this shift. Teachers are now encouraged to adopt the role of facilitators in both online and hybrid learning contexts (Johnson *et al.*, 2023). As a result, beliefs about the teacher's role are evolving toward a more holistic perspective, oriented toward cultivating 21st-century competencies and preparing learners for the demands of contemporary society. Gibbs, Knapper, and Piccinin (2008) support the idea that teacher professional development and sustaining positive beliefs about teaching requires a contextual and supportive approach to authentic educational leadership.

Teachers' conceptions of their role within the educational process strongly influence their teaching style and their interactions with students. According to Clarke and Hollingsworth (2002), perceptions of the teacher's role span a continuum

from the traditional model, in which the teacher is viewed as a mere transmitter of information, to a modern model that sees the teacher as a learning facilitator.

Studies show that teachers who adopt a facilitative perspective tend to favor active, student-centered methodologies that promote autonomy and critical thinking (Gibbs, 2014). In contrast, the traditional transmission-oriented perspective is associated with teacher-centered practices, such as frontal instruction and summative assessment, which often lead to passive learning and lower student engagement (Hattie, 2023).

In this study, we consider didactic beliefs as both a product of prior educational experience and a dynamic component shaped by reflective practice during pedagogical internships. Understanding the nature and influence of these beliefs is essential for designing teacher education programs that not only impart theoretical knowledge but also support belief transformation aligned with contemporary educational paradigms.

1.2. Preferences for teaching methods according to didactic beliefs

In recent years, educational literature has highlighted a significant shift in teaching method preferences, with increasing emphasis placed on active and participatory strategies (Prince, 2004). Methods such as project-based learning, experiential learning, the flipped classroom, and the integration of educational technologies have gained recognition for their capacity to foster critical thinking, learner autonomy, and student motivation (Johnson *et al.*, 2023).

Research further emphasizes that teachers increasingly prefer flexible methods, adaptable to individual student needs and the demands of the digital learning environment, in order to boost engagement and academic performance (Sams *et al.*, 2022). While traditional frontal teaching remains common, it is increasingly being complemented by more interactive modes of student organization and instruction. Scholarly work underscores the importance of methodological diversity in teaching, which contributes to increased student motivation and performance. According to studies by Prince (2004) and Freeman *et al.* (2014), practical activities, project-based learning, and debates enhance critical thinking, promote autonomy, and lead to a deeper understanding of content. In contrast, traditional lecture-based teaching, while still perceived as efficient for the rapid transmission of information, is often criticized for encouraging passive learning and reducing student involvement.

Recent educational trends prioritize active methods such as experiential learning and the use of educational technologies to create more engaging and motivating learning experiences. Teachers' beliefs strongly influence their instructional approach and the nature of their interactions with students. Moreover, modern assessment practices emphasize the role of formative assessment as a key instrument for improving learning processes and developing metacognitive skills (Nicol *et al.*, 2021). The integration of authentic assessment—including project work, portfolios, presentations, and other performance-based tasks—is increasingly promoted for its ability to reflect real-world application of knowledge and support skill development relevant to a knowledge- and innovation-based society

Studies consistently show that teachers increasingly view their role as that of facilitators and mentors, rather than mere transmitters of knowledge, especially in the context of digital learning. This shift is supported by technological advancements and the growing need to develop students' critical thinking, collaboration, and autonomy. Furthermore, beliefs about the teacher's role are closely associated with the adoption of active methodologies and the implementation of educational technologies (Klimova *et al.*, 2022).

According to an article in Educational Research Review, active teaching methods such as flipped classrooms, project-based learning, and experiential learning are increasingly favored by both researchers and practitioners due to their positive impact on motivation and academic performance (Hattie, 2023). Similarly, a study published in Learning and Instruction (Gosavi, Arora, 2022).) highlights that teachers prefer methods that promote active student participation, particularly in digital contexts, to encourage critical thinking, collaboration, and independent learning.

There is also a growing trend of integrating traditional and modern teaching methods to create more interactive and personalized learning experiences. Teacher beliefs play a crucial role in shaping instructional choices—those with more progressive, learner-centered beliefs tend to adopt innovative approaches, while those with more traditional beliefs are more likely to maintain conventional practices.

Beliefs significantly influence the adoption of traditional or innovative teaching styles. Changing these beliefs can lead to a shift toward more learner-centered teaching practices. Guskey's theory of belief change (2018) argues that didactic beliefs can be modified through ongoing professional development, practical experience, peer collaboration, and reflective practices. These interventions support not only the transformation of beliefs but also concrete changes in instructional behavior. Guskey emphasizes that changing educators' beliefs and attitudes is essential for the successful implementation of instructional innovations and for improving student outcomes. Beliefs influence decision-making, teaching behaviors, and educators' willingness to engage with educational change.

2. Instructional beliefs reflected in teaching practice – an investigative approach

2.1. Research methodology

The present study aimed to identify students' beliefs regarding the roles of teachers in teaching and learning activities, emphasizing the importance of instructional conceptions in the selection and use of teaching methodologies.

We started from the premise that identifying beliefs about teaching and the role of the teacher is a major determining factor in the choice of teaching-learning-assessment methods used in educational practice. The key research questions were as follows: *How important are instructional beliefs in shaping how students conduct their teaching practicum? To what extent do these beliefs influence the organization of learning activities and the selection and application of teaching-learning methods? How do these beliefs affect interactions with students?*

The micro-research was carried out at the University of Craiova, involving a sample of 120 undergraduate and graduate students from the Faculties of Law, Social Sciences, and Theology, all enrolled in the psycho-pedagogical training module. The student groups participated in in-person practicum sessions, attended analysis workshops, and engaged with various theoretical and practical materials uploaded on Google Classroom, such as PowerPoint presentations, questionnaires, tests, applications, and reflective assignments.

The main research method employed was the questionnaire, which served as a tool to identify students' beliefs about teaching (e.g., the role of the teacher, preferred teaching methods, perceptions of assessment).

Four key dimensions were examined: a) Beliefs about the purpose and goals of teaching; b) Beliefs regarding the teacher's role; c) Preferred and perceived effective teaching methods; d) Beliefs about assessment.

Additionally, a focus group interview was conducted using semi-structured questions addressed to student-teachers, in order to explore in greater depth their beliefs about teaching, learning, and assessment.

2.2. Results and discussion

The results obtained are presented below.

2.2.1. Beliefs about the role and purpose of teaching

The majority of students consider the primary purpose of teaching to be the development of skills and competencies (31.66%), followed by the stimulation of student motivation (29.16%).

Table 1. Distribution of responses regarding the perception of the role and purpose of teaching

Response	Number of Respondents	Percentage
Teaching should focus on the transmission of knowledge	9	7,5
The primary role of a teacher is to stimulate students' critical thinking	26	21,66
It is important for students to be motivated in the learning process	35	29,16
Teaching should be primarily directed toward the development of practical skills and key competencies	38	31,66
The teaching process should take into consideration the individual differences among students	12	10

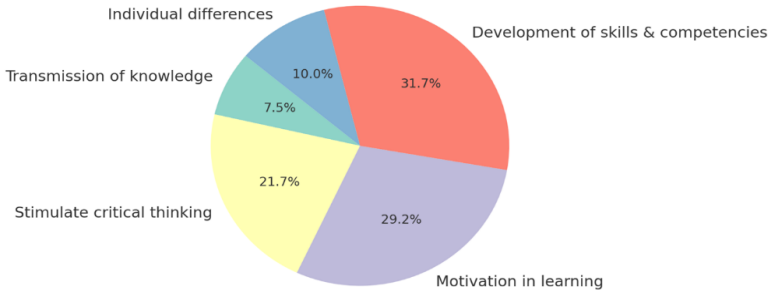


Figure 1. Distribution of responses regarding the perception of the role and purpose of teaching

2.2.2. Beliefs about the role of the teacher

The majority of students perceive the teacher's role as that of a facilitator of learning (56.66%), while a smaller proportion (5.83%) view teaching primarily as the transmission of knowledge (table 2, figure 2). This distribution highlights a shift in pedagogical perspectives among future teachers, reflecting a preference for learner-centered approaches that emphasize active engagement, autonomy, and critical thinking, rather than traditional didactic instruction.

Table 2. Distribution of responses regarding perceptions of the teacher's role in the learning process

Response	Number of Respondents	Percentage
Facilitator of personal development	68	56,66
Behavioral role model	43	35,83
Knowledge transmitter	7	5,8
Other	2	1,66%

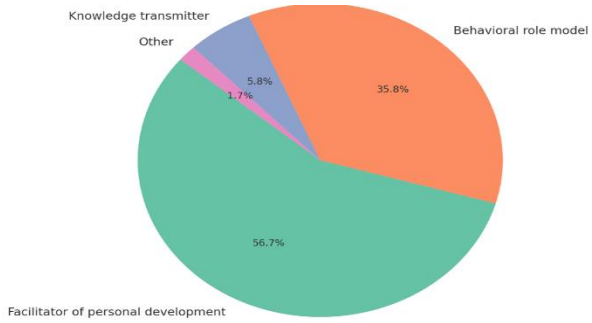


Figure 2. Distribution of responses regarding perceptions of the teacher's role in the learning process

The data reveal a clear inclination among students towards a constructivist view of teaching, where the role of the teacher is predominantly seen as a facilitator of personal development (56.66%). This perspective aligns with contemporary educational paradigms that emphasize active learning, student autonomy, and the holistic development of learners. Students who hold this belief are more likely to implement interactive and student-centered methodologies during their teaching practice.

A considerable proportion of respondents (35.83%) perceive the teacher as a behavioral role model, underscoring the importance of the teacher's ethical and interpersonal conduct in shaping student behavior. This belief highlights the affective and social dimensions of teaching and suggests that many students value the teacher's influence beyond academic instruction.

Only a small percentage (5.83%) regard the teacher primarily as a transmitter of knowledge, a traditional view that supports frontal teaching and passive learning. The relatively low frequency of this response indicates a diminishing preference for teacher-centered instruction among pre-service teachers, possibly as a result of exposure to modern pedagogical training and educational research.

The “Other” category (1.66%) suggests that a minimal number of students have alternative conceptions of the teacher’s role, which were not captured by the main predefined categories.

These findings support the notion that beliefs about teaching roles are evolving, with a dominant trend towards constructivist and learner-centered approaches. This has important implications for teacher education programs, which must continue to foster reflective practice, critical thinking, and a strong alignment between educational beliefs and instructional methods.

2.2.3. Preferred teaching methods considered effective

The most highly appreciated teaching approach among students is one based on practical activities, followed by traditional teaching methods (table 3, figure 3). This preference suggests a tendency toward experiential learning and engagement through direct application of knowledge, while still acknowledging the perceived effectiveness of classical instructional strategies.

Table 3. Opinions regarding the effectiveness of different teaching methods

Response	Number of Respondents	Percentage
Expository Methods	34	28,33%
Interactive (Conversational)	22	18,33%
Methods	64	53,33%

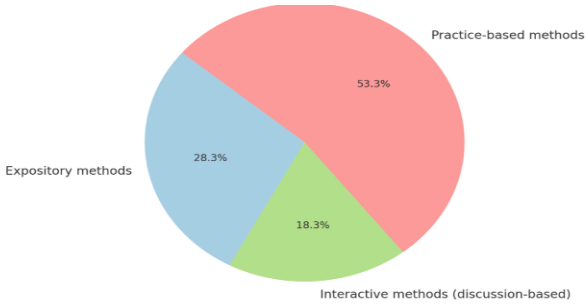


Figure 3. Opinions on the effectiveness of different teaching methods

The data indicates a strong preference among students for **practice-based teaching methods** (53.33%), which are perceived as the most effective. These approaches promote experiential learning and student engagement by involving learners directly in the application of knowledge and skills.

Expository methods remain relevant, with 28.33% of respondents acknowledging their efficiency, especially in contexts requiring the structured delivery of theoretical content. Meanwhile, interactive (conversation-based) methods are preferred by 18.33% of the students, emphasizing the importance of dialogue, questioning, and collaborative learning in the educational process.

This distribution reflects a growing inclination toward student-centered and active learning strategies, in alignment with recent pedagogical shifts that emphasize autonomy, critical thinking, and competence development.

2.2.4. Opinions on assessment

The majority of students consider formative assessment to be more beneficial for the learning process (Table 4, Figure 4):

Table 4. Beliefs regarding assessment

Response	Number of Respondents	Percentage
Ongoing, formative assessment	78	65%
Summative assessment	42	35%

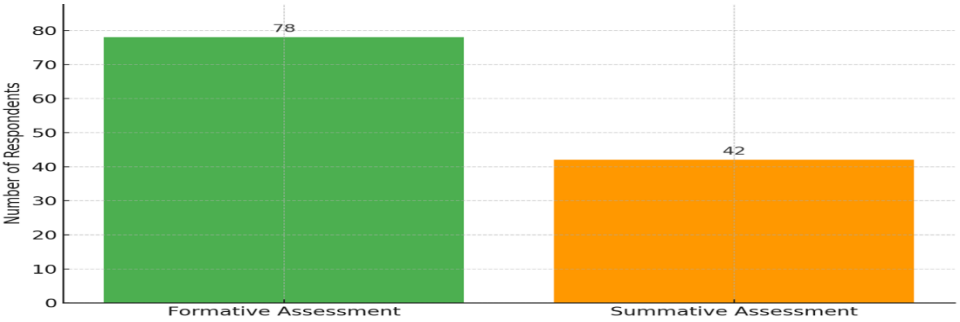


Figure 4. Opinions on types of assessment

Student-teachers who hold learner-centered beliefs (e.g., belief in students' autonomy and potential) predominantly adopted interactive, participatory, and project-based teaching styles.

Student-teachers with more traditional beliefs (e.g., belief in memorization and unidirectional knowledge transmission) were more inclined to use frontal teaching and expository methods.

A statistically significant correlation was identified between students' teaching beliefs and their responsible completion of tasks during the pedagogical practicum ($p < 0.05$), suggesting that pedagogical beliefs directly influence responsible engagement in practicum activities.

Here is the chart that illustrates the correlation between teaching beliefs (student-centered vs. traditional) and the level of engagement in the pedagogical practicum. It can be observed that students with student-centered beliefs demonstrate a higher level of involvement, while those with traditional beliefs tend to show lower engagement. If you wish, I can also include a statistical significance test.

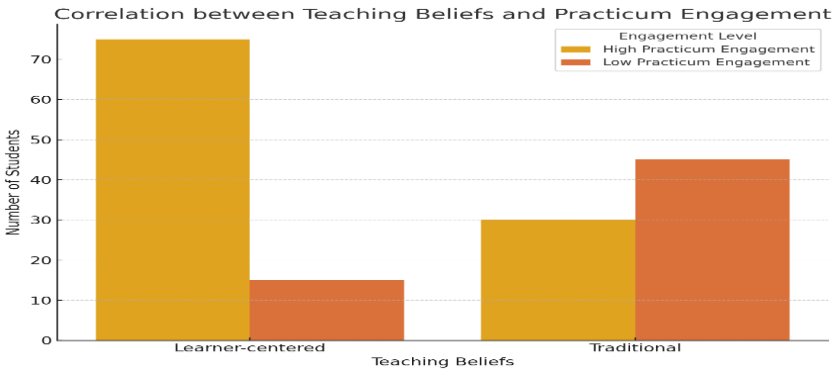


Figure 5. Correlation between teaching beliefs and practicum engagement

We present below several key beliefs held by students about the teacher's role:

- Facilitators of learning: Students do not perceive teachers solely as sources of information, but rather as facilitators of learning. They appreciate teachers who help them develop critical thinking skills and guide them to find their own answers, encouraging independent thought.
- Mentorship: Many students believe that teachers should serve as mentors, providing not only academic knowledge but also emotional and professional support. They value teachers who encourage them and guide them in their career paths.
- Flexibility and adaptation: Students appreciate teachers who are flexible and capable of adapting to their individual needs. They expect teachers to be open to feedback and to adjust teaching methods according to their learning styles.
- Use of technology: Recent beliefs suggest that students find it important for teachers to integrate technology into the learning process. They value the

use of online platforms, multimedia resources, and digital tools that enhance learning.

- Inclusive learning environment: Students believe that teachers should create an inclusive learning environment that respects diversity and encourages the participation of all students.
- Constructive evaluation: Students want teachers to offer constructive assessments focused on skills development rather than merely on grading. Continuous feedback aimed at improvement is highly appreciated.
- Collaboration and interaction: Students believe that teachers should encourage collaboration and facilitate active classroom interactions. They want to engage in discussions and group activities that help them develop social and communication skills.

These beliefs reflect a shift toward a more student-centered approach in education, where the teacher's role is seen more as that of a guide and supporter rather than a mere authority figure.

Teachers' pedagogical beliefs play a critical role in shaping their instructional practices. These beliefs influence not only the methods used in teaching but also interactions with students, assessment strategies, and the organization of learning activities. The following points highlight how these beliefs are reflected in pedagogical practice:

- Teaching and learning approach: Beliefs about how learning occurs (e.g., active learning vs. traditional teaching) directly affect teaching methods. Students who emphasize active learning tend to use interactive techniques such as group discussions, case studies, and project-based work. In contrast, those who favor traditional instruction often prefer expository teaching.
- Student interaction: Pedagogical beliefs shape the way students interact with their pupils during teaching practice. Students who believe in each learner's potential are more inclined to offer individualized support and to encourage active participation from all students.
- Assessment beliefs: Beliefs about the purpose of assessment influence how it is applied. Those who view assessment as a learning tool are more likely to provide constructive feedback and opportunities for improvement, while others may use assessment merely as a grading mechanism.
- Innovation in teaching: Students who believe that teachers should prioritize innovation in education are more inclined to experiment with new methods and technologies in their teaching. They may incorporate digital resources, online platforms, and modern pedagogical techniques to meet diverse student needs.
- Promoting collaboration: Pedagogical beliefs also impact how teachers foster collaboration among students. Those who believe in social learning are more likely to create opportunities for teamwork and peer interaction, recognizing the value of diverse perspectives.

3. Conclusions

Pedagogical beliefs are determining factors in the selection of teaching methodologies and instructional styles. In order to promote innovative teaching practices, it is essential to focus not only on the development of competences but also on transforming teachers' beliefs.

Pre-service teachers who value reflection on their own practice will consistently seek ways to improve their teaching methods. These reflective practitioners are more likely to adopt flexible, student-centered approaches and adapt their instructional strategies to meet the diverse needs of learners.

Following the collection of written reflections from pre-service teachers regarding the organization and implementation of their teaching practicum, we were able to conduct a SWOT analysis of the pedagogical practicum, which we present below:

Table 5. SWOT Analysis of the Teaching Practicum

STRENGTHS	WEAKNESSES
- The use of diverse teaching methods (e.g., active and collaborative learning) enhances student engagement. - Positive teacher-student relationships foster a supportive learning environment. - Access to a variety of resources (e.g., technology, instructional materials) supports the learning process.	- Student teachers who attend lessons delivered by instructors who have not participated in continuous professional development in the last 4–5 years may fall behind in adopting modern teaching methods. - Some teachers may be reluctant to adopt new teaching methods or technologies. - Teaching methods can significantly impact students' motivation and learning outcomes.
OPPORTUNITIES	**THREATS**
- Integrating technology into teaching can enhance the accessibility and interactivity of lessons; - Participation in research projects can bring new perspectives and methodologies to education; - Engaging in continuous professional development courses and/or establishing partnerships with other institutions can improve the quality of teaching.	- Frequent changes in legislation or educational policies can create uncertainties; - The increase in the number of educational institutions may lead to intense competition for students; - External factors (e.g., social or economic issues) can impact students' motivation and engagement.

In conclusion, teaching beliefs are fundamental to how educators carry out their pedagogical practice. These beliefs influence not only teaching methods but also relationships with students, assessment strategies, and the overall educational culture within institutions. A deep understanding of these beliefs can contribute to the development of more effective and student-centered teaching practices.

It is essential to focus not only on theoretical and methodological training but also on the process of belief transformation. Creating a safe and supportive

environment where student teachers feel comfortable expressing and re-evaluating their beliefs is crucial. Additionally, using direct teaching experiences and constructive feedback can support meaningful change.

Guskey's model (2018) can serve as a starting point in the belief-change process, which involves the following steps: identifying existing beliefs; exposure to new information and experiences; experiencing successful outcomes; engaging in reflection and discussion; and ultimately, adopting and internalizing new beliefs.

Teacher education programs should include components that encourage reflection on beliefs and provide transformative experiences that promote the adoption of student-centered practices.

REFERENCES

1. Bisna, A. (2025). Teacher's perceptions toward teaching-learning pedagogy and professional development: Insights from Nepal. *Acta Educationis Generalis, 15* (1). https://doi.org/10.2478/atd-2025-0001
2. Burke, K.J., Walls, M.A., Fukawa-Connelly, T., Smith, M., Crass, C., Kelley, S. Wagner, E. (2025). Pillars of their practice: An analysis of preservice teachers' beliefs, where they come from, and how they develop. *Frontiers in Education.* https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1529340
3. Clarke, D., Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education, 18*(8). 947-967, ISSN 0742-051X, https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7
4. Freeman, S., Eddy, S., McDonough, M, Smith, M., Okoroafor, N., Jordt, H., Wenderoth, M.P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 111*(23), 8410-8415. Retrieved at: https://www.researchgate.net/publication/262267588_Active_Learning_Increases_Student_Performance_in_Science_Engineering_and_Mathematics
5. Gibbs, G., Knapper, C., Piccinin, S. (2008). Disciplinary and contextually appropriate approaches to leadership of teaching in research-intensive academic departments in higher education. *Higher Education Quarterly, 62*(4), 416-436. Retrieved at: https://www.researchgate.net/publication/230247900_Disciplinary_and_Contextually_Appropriate_Approaches_to_Leadership_of_Teaching_in_Research-Intensive_Academic_Departments_in_Higher_Education
6. Gibbs, G. (2014). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford: Oxford Polytechnic. Retrieved at: https://surrey.alma.exlibrisgroup.com/discovery/delivery/44SUR_INST:44SUR_VU1/12185860960002346
7. Guskey T.R. (2018). Feedback, Correctives, and the Use of Pre-Assessments. In: Lipnevich AA, Smith JK, eds. *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback*. Cambridge Handbooks in Psychology. Cambridge University Press, 432-450. Retrieved at: https://www.researchgate.net/publication/368191595_19_-_Feedback_Correctives_and_the_Use_of_Pre-Assessments

8. Gosavi, C., Arora, S. (2022). Active Learning Strategies for Engaging Students in Higher Education. *Journal of Engineering Education Transformations. 36.* 1-7. DOI:10.16920/jeet/2022/v36is1/22167
9. Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel: A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement (1st ed.).* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003380542
10. Johnson, K., *et al*. (2023) Professional Networking and Opportunities in the Digital Age. *Journal of Professional Development, 22,* 45-60. Retrieved at: https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3867430
11. Klimova, B., Zamborová, K., Cierniak-Emerych, A., & Dziuba, S. (2022). *University students and their ability to perform self-regulated online learning under the COVID-19 pandemic*. *Frontiers in Psychology*, *13*, Article 781715. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.781715
12. Nicol, D., *et al.* (2021). Assessment for learning in higher education: Current practices and future directions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *46*(1), 1-4. Retrieved at: https://www.researchgate.net/publication/263926510_Assessment_for_Learning_in_Higher_Education
13. Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education, 93,* 223-231. http://dx.doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x
14. Rydin, M., Gericke, N., Christenson, N., & Haglund, J. (2025). Areas of tension in teaching climate change – conflicts between Swedish preservice science teachers' beliefs. *International Journal of Science Education*, 1–25. https://doi.org/10.1080/09500693.2025.2466771
15. Sams, A., *et al.* (2022). *Innovative Teaching Practices in Higher Education*. EdTech Publishing. Retrieved at: https://cdn3.fh-joanneum.at/media/2019/03/InnovaT-Book_Innovate-Teaching-in-Higher-Education-_2022.pdf
16. Yulin, N., & Danso, S.D. (2025). Assessing pedagogical readiness for digital innovation: a mixed-methods study. *arXiv preprint arXiv:2502.15781.* Retrieved at: https://arxiv.org/pdf/2502.15781

TO THE AUTHORS / À L'ATTENTION DES AUTEURS

Manuscripts for publication, should be submitted to **e-mail address:** auc.pp.dppd@gmail.com

Requests for the original typewritten papers:

1. Chapters or sections should be designated with arabic numerals and subsections with small letters.
2. Page size: B5 (17 cm x 24 cm),
3. Margins:
   - up: 2 cm
   - down: 2 cm
   - left: 2 cm
   - right: 2 cm
4. Spacing: single
5. Alignment:
   - the body text: to the left and to the right;
   - the title of the article: alignment to the middle.
   - the titles of the paragraphs: alignment to the left with 1 cm
6. Characters:
   - the title of the article: TIMES NEW ROMAN 12 BOLD;
   - the names of the authors: TIMES NEW ROMAN 12 NORMAL and bellow the title;
   - position, academic title, institutional affiliation, email address, corresponding author - TIMES NEW ROMAN 10 as Footnote;
   - the titles of the paragraphs: TIMES NEW ROMAN 11 BOLD;
   - the abstract (maximum length: 250 words) and keywords (3-5 key words, separated by semicolons): in ITALICS 11 and bellow the name(s);
   - the main text: TIMES NEW ROMAN 11 with the paragraphs aligned with the first letter of the titles.
   - Citations of bibliography and webography shall be done in accordance the APA Publication Manual (American Psychological Association), the 6th edition.

Requests for further information or exceptions should be addressed to PhD. Florentina MOGONEA or Ph.D Alexandrina Mihaela POPESCU, Editors-in-Chief, Psychology-Pedagogy AUC, Teacher Staff Training Department, University of Craiova, 13, Al. I. Cuza Street, Craiova, Dolj, Postal code 200585, Romania, Telephone (040)251422567.

For more information, please see the journal`s web page: **http://aucpp.ro/**

INFORMATIVE THEMES / THÉMATIQUE PROPOSÉE

- **Themes**

- ✓ *The pre-service and in-service teacher training*
- ✓ *The development and innovation of the curriculum*
- ✓ *The theory and practice of training*
- ✓ *The theory and practice of the assessment*
- ✓ *Management and educational leadership*
- ✓ *The management of the educational programs*
- ✓ *The sociology of education*
- ✓ *The psychology of education*
- ✓ *University pedagogy*
- ✓ *Adult pedagogy*
- ✓ *The history of pedagogy and alternative pedagogies*
- ✓ *Comparative pedagogy*
- ✓ *Pedagogy of primary and pre-primary education*
- ✓ *Early education*
- ✓ *The education of children with special educational needs*
- ✓ *Inclusive education*
- ✓ *Educational counselling*
- ✓ *The psycho-pedagogy of learning*
- ✓ *Special didactics*

- **Categories of studies**

- ✓ *Theoretical papers*
- ✓ *Basic research papers*
- ✓ *Applied research papers*
- ✓ *Essays*
- ✓ *Reviews*
- ✓ *Interviews*