

Ali Zineddine Boumehira & María Teresa Parra-Santos

(eds.)

**PROCEEDINGS
OF THE INTERNATIONAL CONGRESS.
TEACHING FOR THE FUTURE**

VOL. 3

**University Governance.
Gouvernance des universités**

Granada, 2022

Diseño de cubierta y maquetación: Natalia Arnedo

© Los autores

© Editorial Comares, 2022

Polígono Juncaril

C/ Baza, parcela 208

18220 • Albolote (Granada)

Tlf.: 958 465 382

<https://www.comares.com> • E-mail: libriacomares@comares.com

<https://www.facebook.com/Comares> • <https://twitter.com/comareseditor>

<https://www.instagram.com/editorialcomares/>

ISBN: 978-84-1369-354-5 • Depósito Legal: Gr. 964/2022

Impresión y encuadernación: COMARES

Summary

CH. I—COUPLE THEORIE-PRATIQUE À L'UNIVERSITE ET RELATION AVEC LE SECTEUR SOCIO-ECONOMIQUE. CAS DU SECTEUR D'HYDROCARBURE ET L'UNIVERSITE ALGERIENNE	1
<i>Leila Aliouane</i>	
CH. I—REFLECTIONS ON INTERNATIONALIZATION OF EDUCATION.....	7
<i>Martin Andersson</i>	
CH. III—INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE INTEGRATION FOR STUDENTS OF SPANISH AS A SECOND LANGUAGE USING ICT	13
<i>Abir Zitouni</i> <i>Roberto Baelo</i>	
CH. IV—التعليم الالكتروني في التعليم العالي في ظل جائحة كوفيد 19: البحث في استمرارية التعليم أم ضمان الجودة (دراسة لنماذج).....	21
<i>Samir Bahi</i> <i>Mouna Zanouda</i>	
CH. V—CONNECTING TRANSLATION INDUSTRY SERVICES IN PARALLEL TO TRANSLATION ACADEMIA CONTRIBUTIONS FOR TEACHING TRANSCREATION EFFECTIVELY	27
<i>Lalia Belabdi</i>	
CH. VI—E-LEARNING ET E-ADMINISTRATION: UN FRAMEWORK BASE SUR GOOGLE WORKSPACE FOR EDUCATION POUR L'ESCF DE CONSTANTINE	39
<i>Maya Souilah Benabdelhafid</i>	
CH. VII—THE RELEVANCE OF MOTIVATION FOR TOURISM STUDENTS: A PRACTICAL EXAMPLE.....	47
<i>M.^a Luisa Blanco Gómez</i>	

- CH. VIII—أقطاب الامتياز الجامعي كمدخل لتحسين جودة الخريج نموذج مقترح 57
Amira Boucenna
Saliha Reggad
- CH. IX—LA FORMATION FACE À UN MARCHÉ DE L'EMPLOI MULTIVARIÉ.
 LA TRADUCTION COMME MODÈLE 63
Mohamed Réda Boukhalfa
Mohamed Yassine Taibi
Nesrine Boukhalfa Louli
- CH. X—المضامين التعليمية في منصة موودل "MOODLE" بجامعة أم البواقي، بين ضمان الجودة العلمية وتحدي الثقافة—دراسة وصفية تحليلية 71
Naouel Boumechta
- CH. XI—QUELLE GOUVERNANCE UNIVERSITAIRE A L'ÈRE 4.0 ? 79
Ali Zineddine Boumehira
- CH. XII—L'ÉVALUATION DES RISQUES ET DE LA GARANTIE DE LA QUALITÉ
 DANS LE PROJET INSTITUTIONNEL «APPUI AU MINISTÈRE
 DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE
 SCIENTIFIQUE POUR LE RENFORCEMENT DES COMPÉTENCES
 PÉDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS CHERCHEURS ET DES
 CAPACITÉS DE GOUVERNANCE DES GESTIONNAIRES (PAPERS)»..... 85
Antonio Bueno García
- CH. XIII—مقاييس جودة الخدمات و دورها في ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي 97
Mohamed Chetoui
- CH. XIV—RESOURCE GUIDE FOR THE ORIENTATION OF
 MIGRANT WOMEN WORKING IN THE CARE SECTOR"
 (SERVICE-LEARNING PROJECT, IN THE FRAMEWORK OF THE
 EUROPEAN ERASMUS+ PROJECT WE CARE, INSTITUTE FOR
 THE PROMOTION OF DEVELOPMENT AND TRAINING). 103
Jesús Boyano
Marina Abril
Victoria Perdigón
Susana Lucas
- CH. XV—L'ASSURANCE QUALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR :
 ENJEUX ET DÉFIS : EXPÉRIENCE DE L'ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE
 DE BIOTECHNOLOGIE DE CONSTANTINE..... 111
Djehal Amel

- CH. XVI—NÉCESSITÉ D'UN CADRE DE RECONNAISSANCE DES
COMPÉTENCES DE L'APPRENTISSAGE PAR LE SERVICE :
L'EXEMPLE DE L'USTHB (ALGER, ALGÉRIE)..... 121
Zoubir Gaci
Abdelouahab Dabel
Abderrahmane Chelghoum
- CH. XVII—REFLEXIONES SOBRE LA REPERCUSIÓN DE LA
INTERNACIONALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA..... 133
Francisca García Luque
- CH. XVIII— دور البرنامج التكويني والمرافقة البيداغوجية للأساتذة الموظفين حديثا في رفع كفاءتهم المهنية. 141
من وجهة نظر اساتذة جامعة تامنغست برنامج «TELUM» لتكوين الأستاذ الجامعي الموظف حديثا بالجزائر أنموذجاً.
Souleyman Hanni
- CH. XIX— تصور مقترح لتطوير نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية باستخدام المقاربة النظامية. 147
Rafika Harrouche
- CH. XX—ENSEIGNER L'ENTREPRENARIAT : LES ÉLÉMENTS DE BASE
À SAVOIR POUR UN ENTREPRENEUR PORTEUR 155
Manaa Khanfar
- CH. XXI—APPROCHE-COURS OU APPROCHE-PROGRAMME, QUELLE
ORGANISATION PÉDAGOGIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ALGÉRIEN ? ANALYSE DE TEXTES RÉGLEMENTAIRES 169
Makhlouf Louni
- CH. XXII— أثر العملية التدريبيّة في تحسين استراتيجيات التقويم التكويني واستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا. 177
Lazhar Medkour
- CH. XXIII—L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN ALGÉRIE : ENTRE RÉFORME
ET INNOVATION..... 185
Kheira Merine
- CH. XXIV—L'ASSURANCE QUALITÉ AU SERVICE DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE " CAS DU CENTRE DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE ET
TECHNIQUE SUR LES RÉGIONS ARIDES (CRSTRA) "..... 193
Abderrahmane Noui
- CH. XXV—EL RETO DE COMUNICAR EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO ... 207
Rebeca San José Cabezudo
- CH. XXVI—LOS PROGRAMAS DE MENTORÍA EN EL CENTRO DE LA
PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA VIDA UNIVERSITARIA:
EL CASO DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID..... 215
M.^a Ángeles Sobaler Seco

CH. XXVII—NOS CADAVRES EXQUIS, PROJET D'ÉCHANGE VIRTUEL TRANSNATIONAL.....	227
<i>Asma Telhig</i>	
CH. XXVIII—THE DIDACTIC MANAGEMENT.....	239
<i>Adina-Flavia Zotea</i>	

CHAPTER I
COUPLE THÉORIE-PRATIQUE À L'UNIVERSITÉ ET RELATION
AVEC LE SECTEUR SOCIO-ÉCONOMIQUE. CAS DU SECTEUR
D'HYDROCARBURE ET L'UNIVERSITÉ ALGÉRIENNE

LEILA ALIOUANE

Université M'Hamed Bougara Boumerdes, Algérie.

l.aliouane@univ-boumerdes.dz

RÉSUMÉ

L'université joue un rôle primordial en matière de développement économique, social et culturel permettant de produire les connaissances et de transmettre les connaissances. Son ouverture sur le monde socio-économique est indispensable. Elle ne constitue pas seulement la transmission du savoir mais beaucoup plus du savoir-faire nécessaire pour augmenter l'employabilité des diplômés.

En parallèle, Afin d'assurer la sécurité énergétique, l'université doit s'adapter aux nouvelles exigences du secteur socio-économique et en tant que sources majeures de connaissances nouvelles et agent important de leur transmission et de leur diffusion, les universités doivent se moderniser et s'adapter aux nouvelles exigences. Ainsi, Le monde des professionnels des hydrocarbures est appelé à un nécessaire renouvellement dans un pays comme l'Algérie. C'est dans cette direction, l'université de Boumerdes, à travers sa Faculté des Hydrocarbures et la Chimie (FHC) ainsi que ses laboratoires de recherche, assure une formation de haut niveau afin de construire le pont vers le milieu professionnel. Ceci est réalisé par l'immersion des étudiants dans le secteur socio-économique à travers les stages pratiques.

Actuellement, l'université assure le combinaison théorie-pratique dans la formation mise à jour à travers les cours, travaux pratiques et travaux personnels dans un premier lieu. Dans un second lieu, les stages pratiques de fin d'étude, au niveau du secteur socio-économique, sont proposés en collaboration avec les laboratoires de recherche pour répondre aux exigence du partenaire en termes de formation des élites et permettre aux étudiants d'acquérir une expérience professionnelle préliminaire.

Mots clés: Université, secteur socio-économique, stage pratique, laboratoire de recherche

ABSTRACT

The university plays a key role in economic, social and cultural development, making it possible to produce knowledge and transmit knowledge. Its openness to the socio-economic world is essential. It does not only constitute the transmission of knowledge but much more of the know-how necessary to increase the employability of graduates.

At the same time, in order to ensure energy security, the university must adapt to the new demands of the socio-economic sector and as major sources of new knowledge and an important agent in their transmission and dissemination, universities must modernize and adapt to new requirements. Thus, the world of hydrocarbon professionals is called for a necessary renewal in a country like Algeria. In this direction, the University of Boumerdes, through its Faculty of Hydrocarbons and Chemistry (FHC) as well as its research laboratories, provides high-level training in order to build the bridge to the professional environment. This is achieved by immersing students in the socio-economic sector through practical internships

Currently, the university ensures the theory-practice combination in updated training through courses, practical work and personal work in a first part. In a second part, practical end-of-study internships, at sector level socio-economic, are offered in collaboration with research laboratories to meet the requirements of the partner in terms of training elites and allow students to acquire preliminary professional experience.

Keywords: University, socio-economic sector, practical internship, research laboratory

1. INTRODUCTION

Le couple théorie et pratique agite régulièrement la communauté des enseignants-chercheurs dans les universités. Certains auteurs optent pour le divorce (Demil *et al.*, 2007) et d'autres optent pour renforcer cette relation théorie et pratique. Cette question a surtout été abordée par la recherche et de ses liens avec l'action. Elle est aujourd'hui posée dans l'enseignement supérieur (Laroche, 2007), notamment dans les formations universitaires en hydrocarbure pour mieux professionnaliser les étudiants en se basant sur l'alternance entre enseignements à l'université et la mise en situation où ce dispositif vise à articuler savoirs théoriques au service du pratiques et du savoir-faire opérationnels.

Le monde des professionnels des hydrocarbures est appelé à un nécessaire renouvellement dans un pays comme l'Algérie. C'est dans cette direction, l'université de Boumerdes, à travers sa Faculté des Hydrocarbures et la Chimie (FHC) ainsi que ses laboratoires de recherche, assure une formation de haut niveau afin de construire le pont vers le milieu professionnel. Ceci est réalisé par l'immersion des étudiants dans le secteur socio-économique à travers les stages pratiques.

2. PROBLEMATIQUE

Ainsi, l'ouverture de l'université sur le monde socio-économique est indispensable. Elle ne constitue pas seulement la transmission du savoir mais beaucoup plus du savoir-faire nécessaire pour augmenter l'employabilité des diplômés (Elafri *et al.*, 2018). Cependant, l'étudiant est confronté *simultanément* à deux communautés (enseignants-chercheurs et professionnels d'entreprise) et aux décalages perçus ou réels entre les savoirs théoriques enseignés et les activités pratiquées en entreprise.

Dans ce contexte, l'objectif de cet article est de proposer et discuter les moyens pour articuler et renforcer le lien entre théorie/pratique dans le cadre d'une formation, à la fois,

académique et professionnalisante à travers les travaux pratiques et les stages pratiques, notamment, dans le domaine des hydrocarbures.

3. NOTIONS FONDAMENTAL D'ENSEIGNEMENT. ANDRAGOGIE-PÉDAGOGIE

une méthode d'enseignement comprend les principes et les méthodes utilisés par les enseignants pour permettre l'apprentissage des étudiants (Seaman et Fellenz ,1989). Ces stratégies sont déterminées en partie par la matière à enseigner (Figure 1)

Malcolm Shepherd Knowles (1984), pionnier de l'éducation pour adulte, a introduit la notion d'andragogie par opposition à la pédagogie traditionnelle qui prend en compte les caractéristiques spécifiques de l'adulte dans le processus d'apprentissage.

L'andragogie se penche sur ces particularités qu'il faut tenir en compte dans la formation aux adultes. Ainsi, l'adulte, en tant qu'apprenant, souhaite:

- Apprendre de nouvelles compétences ou pratiques;
- Avoir une formation qui satisfait ses désirs personnels et professionnels;
- Améliorer une compétence ou une pratique professionnelle déjà acquise.
- Les termes Enseigner et Former présentent une importante distinction. D'une

part, enseigner, se fait à partir d'un programme, avec un contenu standardisé, en visant l'acquisition de savoir ou de savoir-faire par l'assimilation de connaissances. D'autre part, former se fait à partir d'un besoin, avec du contenu individualisé selon le groupe et les expériences de chacun, puis en misant sur l'acquisition de compétences applicables dans des situations réelles. Un enseignant transmet un savoir tandis que le formateur aide les apprenants à acquérir une compétence. Par conséquent, l'idéal est de combiner entre andragogie et pédagogie en étant enseignant et formateur. C'est ainsi que la théorie est la base par excellence de la pratique.

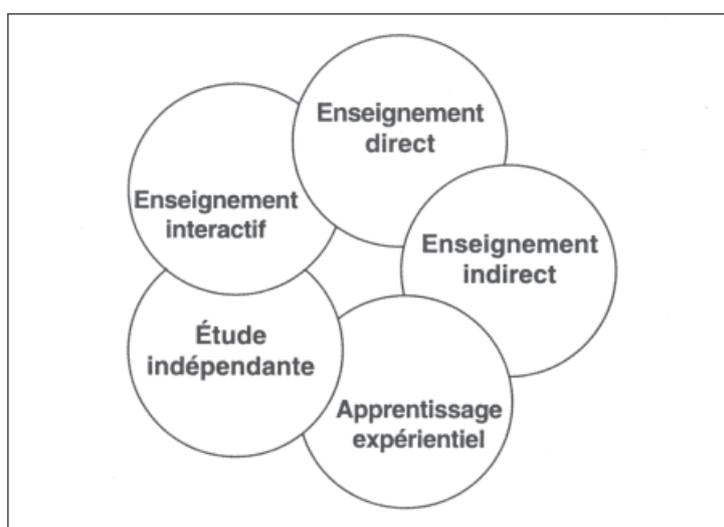


Figure 1: Stratégie d'enseignement (Seaman et Fellenz ,1989)

4. METHODOLOGIE

Afin d'assurer la sécurité énergétique, l'université doit s'adapter aux nouvelles exigences du secteur socio-économique. En tant que sources majeures de connaissances nouvelles et agent important de leur transmission et de leur diffusion, les universités doivent se moderniser et s'adapter aux nouvelles exigences.

On constate alors que l'Université représente un des acteurs principaux à l'intersection de la recherche, de l'éducation et de l'innovation. Effectivement, l'enseignement supérieur est au cœur de ce nouveau processus de l'économie de la connaissance (Railen et al, 2012). C'est ainsi que le rétablissement du lien entre la théorie et la pratique impliquerait la consolidation de la relation entre l'université et le secteur socio-économique.

Dans cet axe, la faculté des hydrocarbures et de la chimie (FHC) de l'université de Boumerdes a proposé plusieurs spécialités en hydrocarbure afin de répondre aux exigences du secteur socio-économique pétrolier. C'est le cas de la formation Master en Géophysique pétrolière (Figure 2)



Figure 2: Faculté des Hydrocarbures et de la Chimie- Université de Boumerdes

— Objectifs de la formation

C'est une formation académique se situe en amont de l'orientation et de la motivation des étudiants à investir des domaines de recherche d'un haut niveau scientifique. Le contexte naturel de l'initiation de ce master repose sur des objectifs de développement d'axes de recherche, de méthodologie et de développement pour les spécialités

A travers ce Master l'opportunité sera donnée à l'étudiant de s'imprégner des techniques approfondies de l'exploration géophysique gravitant autour de la géophysique de prospection dont la recherche d'hydrocarbures eu égard au contexte énergétique particulier que vit actuellement la planète. à travers les enseignements dispensés et d'entrevoir les orientations ouvertes de recherche par rapport à ses motivations, à ses ambitions et à la conjoncture scientifique et économique.

4.1. Travaux Pratiques

Une méthodes de réalisation des travaux pratiques relatifs à mon module pour l'évaluation des réservoirs pétroliers au niveau des puits pétroliers, a été proposée. IL s'agit de l'utilisation des données réelles, des puits algériens, obtenues du secteurs socio-économiques, au lieu des excercices sur des données synthétiques pédagogique. Cette méthode permet aussi d'aborder les solutionS réelles de l'entreprise.

Une méthode d'exploration a été mise au point à travers un sondage pour un groupe de 18 étudiants en 2ème année Master sur la méthodes utilisée .

4.2. Stages pratiques

la proposition des stages pratiques pour la raélisation du mémoire de fin d'étude se fait en collaboration avec le laboratoire de recherche pour affiner es thème selon les projets de recherche en cours et selon l'actualité.. C'et le cas, par exemple de mon projet de recherche de formation universitaire (PRFU) depuis 2019 traitant sur l'étude des réservoirs non-conventionnels constituant l'actualité des compagnies pétrolière. Ainsi, la plus part de mes masterants ont traité des thèmes dans ce même axe depuis 2019 à ce jour.

5. ANALYSE ET DISCUSSION

a travers ces deux proposition, les réultats sont très posétifs

L'avis des étudiants sont posétifs à 100% sur la méthode utilisée en TP en exploitant directement des donnée réeles. Cependant, l'état de l'art et certaines théorie sont obligatoires dans les séances de cours.

La proposition des stages pratiques ainsi la rélisation des TP sur des cas réels permettent:

- Le transfert technologique
- Avoir une experience professionnelle preliminaire pour les étudiants
- Un bilan posetif du projet
- Employabilité: Située à la croisée des spécialités intégrant les géosciences, la géophysique détient le privilège d'un rayonnement sur les autres disciplines de prospection ou autres (recherche d'hydrocarbures, prospection minière, hydrogéologie, génie civil, gestion des catastrophes,...) c'est dire toutes les retombées d'orientation ou d'employabilité que peut indure cette formation de Master.

6. CONCLUSION

La dynamique actuelle de l'exploration pétrolière sous-tendue par une conjoncture énergétique mondiale persistante rend impérative la disponibilité de cadres techniques dotés d'un cursus de formation adéquat à même de s'adapter aux propositions et aux conditions de recrutement régulièrement offertes par les sociétés nationales les compagnies étrangères.

La faculté des hydrocarbures et de la chimie (FHC) représente l'une des plus anciennes institutions de l'Université M'hamed Bougara Boumerdes, elle cultive l'excellence d'apprentissage dans de nombreux domaines: Géophysique, Géologie, Production des Hydrocarbures, Forage des puits d'hydrocarbures, Mécanique des chantiers pétroliers, Mécanique des unités pétrochimiques, Transport des hydrocarbures, Génie des procédés, automatisation des procédés industriels et Economie pétrolière.

Par conséquent, le couple théorie-pratique est indissociable en étant enseignant et formateur à la fois et je recommanderait, même pour les professionnels de l'industrie pétrolière de faire des notions de rappel sur la théorie afin de développer de nouvelles compétences

7. BIBLIOGRAPHIE

- DEMIL B., LECOQ X, WARNIER V. (2007), «Le couple pratique-recherche. Divorce, mariage ou union libre?», *Revue Française de Gestion*, 171, p 31-48
- ELAFRI N., LALMI A., KADRI A. and SASSI S. Relation université-secteur socio-économique: le département de management de projet comme facteur clé pour promouvoir l'innovation dans le domaine de la construction et développer l'employabilité. *Algerian journal of human and social sciences, AJHSS-N.* °04-2018
- KNOWLES, M. S.. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LAROCHE H. (2007), «Les relations incertaines entre pratiques et enseignement dans le domaine de la gestion, *Revue Française de Gestion*, 178-79, p55-69
- RAILEAN V., CURBATOV O. and GAY M.. Le rôle des universités et des universitaires dans l'économie de la connaissance. IAUPL. Impressum, 2012,
- SEAMAN D. F., and FELLEZ R. A. (1989). *Effective Strategies for Teaching Adults*. Ed. Merrill Publishing Company. 189p

CHAPTER II
REFLECTIONS ON INTERNATIONALIZATION OF EDUCATION

MARTIN ANDERSSON
Lund University, Sweden
martin.andersson@energy.lth.se

RÉSUMÉ

The field of energy requires a global perspective. The amount of fossil fuel is limited and it needs to be shared among all people on earth. The concept being used by the author includes international exchange of master thesis students, meaning that student are formally enrolled in a master thesis course at his/her home university, but goes for the majority of thesis time (3-4 months out of a 5 months' time) to a overseas university to collaborate with local students and professors. All paper work is kept rather simple since formally the student is enrolled at the home university. The academic quality of the thesis report gets as good or almost as good as a student that stay in the home environment.

Mots clés: Internationalization; Master thesis projects, Bidirectional collaboration, Education, Students

ABSTRACT

The field of energy requires a global perspective. The amount of fossil fuel is limited and it needs to be shared among all people on earth. The concept being used by the author includes international exchange of master thesis students, meaning that student are formally enrolled in a master thesis course at his/her home university, but goes for the majority of thesis time (3-4 months out of a 5 months' time) to a overseas university to collaborate with local students and professors. All paper work is kept rather simple since formally the student is enrolled at the home university. The academic quality of the thesis report gets as good or almost as good as a student that stay in the home environment.

Keywords: Internationalization; Master thesis projects, Bidirectional collaboration, Education, Students

1. INTRODUCTION

The field of energy requires a global perspective. The amount of fossil fuel is limited and it needs to be shared among all people on earth. The world is becoming increasingly international and I believe that it is an important part of the engineering education at LU (Lund University) to prepare our graduating engineers for a globalized working environment. To be able to work with internationalization in my teaching activities I

am on regular basis applying for relevant funding. I am currently PI for an Erasmus+ project enabling 10 master thesis student to go to UESTC, Chengdu, China, for the experimental part of their master thesis, in a timeframe of 2019-2022. My first project enabling for student exchange was a STINT (The Swedish Foundation for International Cooperation in Research and Higher Education) project, in 2015-2016, where one Chinese master student the possibility to spend 20 weeks at LU, to perform a part of his master education, and one Swedish student to spend 13 weeks at UESTC in Chengdu, China, to perform the experimental part of his master thesis. From an individual point of view, the graduate students participating in the exchange are gaining not only scientific training, but also cultural experience needed in a more-and-more internationalized world, which was confirmed by the student evaluation. Besides the students participating in the exchange, also the local students that works/studies with their international guests benefits from the incoming students, in terms of for example, language skills, cultural experience and understanding of the field. It is important to point out that I expect the participating master level students to be well prepared for both an academic career, to continue as PhD students, as well as for an industrial career, which was also confirmed by the student evaluation. The cultural differences between the student life in Lund and Chengdu are big and not every student are interested to spend one semester in an environment that differs too much from their "home" environment. Consequently, during the selection of students, I am making sure that the students are familiar with the environment they are expected to visit as well as that each exchange student has a reasonable level of English.

My internationalization activities agree well with LU's strategic plan: Students who are studying at LU will have ability to participate in international efforts to create sustainable global development. To accomplish this, LU provides both students and staff the opportunity to spend time abroad. LU aims to put more focus on integrating international mobility for education. LU will give its students global awareness and international engagement. As of Mai 2022 I totally sent four master thesis students to perform the experimental part of their master thesis at UESTC, the first one wrote an OK thesis, but to improve the quality further, students 2-4 took our project based course (project-energy technology) to prepare themselves with additional theoretical knowledge before the master thesis. As a consequence, the results from students 2-4 was presented in journal articles, and students 2-3 also got price for best master thesis at LU faculty of Engineering - LTH.

This thesis was awarded the LTH Jubilee Scholarship, i.e., price for best master thesis, for the year 2016, with the following motivation: The thesis concerns the development of a technology that has a great potential to become an important part in the future energy supply. Tara and Ida did the work with great independence in Chengdu, China, and their report is exemplary in its structure and language. The report also contains an interesting and very good introduction to the field of fuel cells. The experiments carried out are well planned, well executed and rigorously analyzed. Their work requires good knowledge in many of the areas that are

introduced during the first three years in the Environmental Engineering education. It is clear that the work helps to drive the forefront of research in this important area forward, which is proven by the publication in an international scientific journal. Overall, their thesis satisfies very well the statutes of the LTHs jubilee scholarship.

As a teacher, it is inspiring with a more diversified group of students, which increases the teacher's motivation. I strongly agree with John Biggs (in Biggs, Teaching for Quality Learning at University) that "blame the student view of teaching", when the student group becomes more mixed (international) can be avoided with modified and reflected (for the international student group) preparations for the teaching activities.

I have also initiated an Erasmus teacher exchange agreement with Abant İzzet Baysal University in Turkey, enabling me as well as Professor Ali Naci Celik (at Abant İzzet Baysal University) for one week of yearly visits at each other's universities focusing on teaching activities and experiences. My first visit at Abant İzzet Baysal University took place in May 2015. It is of big importance for me to experience universities in the developing world to get a better understanding of my incoming master and PhD students previous education structure and quality, i.e., improving the supervision of my current and future PhD and master students on an individual basis.

2. EXAMPLES OF THESIS PROJECTS CARRIED OUT OVERSEAS

Adam Karlsson went to Kathmandu University (KU) in 2021/2022 to work on post harvest losses is a major concern for farmers in the Himalayan regions of Nepal and Bhutan. The lack of modern preservation methods, like refrigeration and controlled atmosphere, results in most farmers relying on open air sun drying to preserve their product. This method is outdated with many drawbacks. One suggested solution has been to introduce solar dryers to increase drying performance and increase food security. In Adam's study a novel solar dryer design was presented, which would increase the drying performance further. The design includes a heat exchanger that preheats the incoming air. Tests were carried out on a prototype that was constructed at KU. The results showed that the incorporation of a simple heat exchanger can increase the drying temperature in a solar dryer by 10 °C. Issues regarding the door construction and the forced convection was highlighted during the tests. The design needs to be further developed before a final product can be presented.

Marion Karlsson Faudot went to KU in 2021/2022 to study food security around the globe. Efficient food preservation techniques must be developed, which is especially true for Nepal, where low agricultural productivity due to poor technical knowledge, lack of irrigation and fertilisers as well as unstable weather patterns affect the welfare of the farming community. Her master thesis investigates how the internal air flow of a solar drying chamber can be manipulated to increase the heat transfer while maintaining an even drying process. Results show that placing an inlet on top of the drying chamber, combined with two internal fans gives the highest drying rate amongst performed experiments. If an

even drying process is favoured, an inlet at the bottom of the chamber with one internal fan can be used. An increase in internal air flow ensures better heat transfer inside the drying chamber, reducing the drying time. Future research should include possibilities of further improving the heat transfer and uniformity of the drying process by varying the net flow out of the drying chamber and by tuning the individual internal fans' air flow.

Mathilda Ohrelus went to UESTC in Chengdu China in 2019 to study the possibility of a completely green solution for energy distribution and conversion, e.g., fuel cells. A fuel cell converts chemical energy into electrical energy through a series of chemical and electrochemical reactions. Hydrogen has been the dominating fuel for fuel cells but a large obstacle for commercialization is the distribution infrastructure that needs to be planted. This problem has opened the way for another chemical energy carrier with a widely developed infrastructure. Ammonia (NH_3) is one of the most produced chemical substances globally, mainly used for fertilizers. It's easier to store and transport than hydrogen but the big challenge is the industrial ammonia synthesis, a heavily energy consuming process. Her master's thesis focus on the production of an active and selective catalyst for the electrochemical ammonia synthesis. A study was performed to investigate previous reported results of catalyst designs for the nitrogen reduction reaction (NRR). Noble metals have been proved to be stable and active catalysts but to decrease the cost of the material, transition metals offers a great alternative. To reach the performance as for the traditional Haber-Bosch process the catalyst need to be optimized. One approach to this is a nanoscale design of the catalyst to improve the availability of the active sites and the mass transfer. The perovskite LaCrO_3 is a ceramic material with great properties for heterogenous catalysis. The perovskite material is thermally stable with a great flexibility in tailoring the structure down to atom level. To find the perfect NRR electrocatalyst experimental and theoretical work needs to be furthered improved. One important aspect of this work was to get detailed material characterizations to investigate structure, particle size, surface properties, and electrical conductivity of the catalysts. From this, a relation between the catalytic activity and solid-state properties can be drawn and further material design strategies can be conducted. A detailed characterization of the as-produced LaCrO_3 crystals was therefore also conducted in the experimental part of this thesis, together with the electrochemical ammonia synthesis testing.

Fransson and Larsson went to UESTC in 2016 to work on fuel cell development. A fuel cell converts chemical energy into electrical energy through a series of chemical and electrochemical reactions. A solid oxide fuel cell (SOFC) is unique since it only contains solid materials and the cell has a fuel flexibility. Since the anode is the oxidising part of the SOFC, the anode material will greatly affect the overall cell performance and therefore the chosen material needs to hold various properties to ensure the efficiency of the fuel cell. A high porosity is required to facilitate fuel and gas transport through the anode and to maintain the porosity, the material needs to be chemically and thermally stable during the lifetime of the cell. The anode needs to provide enough active sites for the oxidising

reaction to occur, good ion and electron conductivity is crucial as well as a high catalytic activity. These properties need to be combined with a cost efficient material and a simple production. Their master's thesis focused on a simple method for anode fabrication, by producing Ni-8YSZ nanofibres through electrospinning, a technique where fibres are formed by applying a high voltage over a syringe with anode solution and a collector plate. The nanofibres are evaluated by changing the electrospinning parameters and ratio between the materials. A closer distance between the needle of the syringe and the collector as well as a higher applied voltage increases the diameter of the fibres, whereas the nickel content seems to have no effect on the fibre structure. The XRD shows that the size of the crystals increases with higher sintering temperatures, which will generate vacancies in the fibre structure, enhancing the catalyst and improving the catalytic activity of the anode. The structure of the fibres produced with different polymers exhibit dissimilar appearance and an increased concentration results in an enlargement in diameter due to a higher viscosity of the solution. Due to its flexibility, the electrospinning method is suited for production of SOFC anodes. The fibres can easily be designed to fit specific needs by adjusting parameters, and a wide range of materials and setups can be used. However, the performance and the structure of the fibres need to be further investigated before a production method for SOFC anodes using electrospinning can be economically beneficial.

Jonas Lindros went to UESTC in Chengdu China in 2015 work on the development of alternative methods for producing electricity with low CO₂ emissions. SOFCs have the potential of producing clean energy in stationary power generation with high efficiency. The challenge is that to be more competitive the fabrication cost needs to be lowered, which can be done by for instance using less expensive raw materials. Today's prime anode material is a nickel/ yttria-stabilized zirconia cermet (Ni/YSZ). When manufacturing the anode material, the Ni is bound in nickel oxide (NiO) and the standard weight ratio used today is 50/50 for NiO/YSZ. The purpose of the project in his thesis was to examine the possibility to decrease the Ni content in the anode material, while maintaining good electrochemical performance. To do this, four different anode materials with varying compositions of Ni/YSZ was prepared. Since Ni is one of the more expensive compounds in the anode, less use means lower fabrication cost. However, it is difficult to decrease the Ni-content and still have good cell performance. The foundation for good cell performance is to provide lots of triple phase boundaries, which are the sites where the electrochemical reactions of the anode occurs. The Ni works as the electron conductor in the anode and with interrupted Ni-chains the cell works poorly. The structural integrity of the anode is also affected by the Ni-content due to the difference in thermal expansion coefficient between Ni and YSZ. It was concluded that another fabrication method might be more suitable, since the oxygen release during the reduction of the anode gives a great volume loss for the fibres and hence the structures might break. A more suitable fabrication method could be to prepare fibres with only 10% NiO and then add the rest by coating the fibres.

3. FINAL REFLECTIONS

The concept being used by the author includes international exchange of master thesis students, meaning that student are formally enrolled in a master thesis course at his/her home university, but goes for the majority of thesis time (3-4 months out of a 5 months' time) to a overseas university to collaborate with local students and professors. All paper work is kept rather simple since formally the student is enrolled at the home university. The academic quality of the thesis report gets as good or almost as good as a student that stay in the home environment.

It is hard to see new Nobel price being awarded to alone researchers. For impact, e.g., to solve our societal challenges, we need to collaborate, locally, nationally and globally. Students can indeed be included in research and research collaboration We have very good experiences for students exchanges when they are connected to on-going research project. A student exchange could also be a pre-study for research project funding application or similar.

To stay as a top-university we need to collaborate. Future collaborations should be bilateral on equal grounds, i.e., not one side (historically certain European countries) telling the collaborators how things should be done. Knowledge need to flow in two directions, then we have a potential for significant impact

4. BIBLIOGRAFÍA

- BIGGS J., 2002, Teaching for Quality Learning at University, Society for research into higher education and Open University Press, Buckingham, UK.
- FRANSSON I, LARSSON T, 2016, Fabrication and evaluation of nickel containing nanofibres for solid oxide fuel cell anodes using electrospinning technique, thesis for the degree of Master of Science in Engineering, Lund University, Sweden.
- KARLSSON Faudot M, 2022, The impact of induced airflow on the drying process of apples inside a solar drying chamber, thesis for the degree of Master of Science in Engineering, Lund University, Sweden.
- LINDROS J, 2015, Preparation of electrospun fibres for solid oxide fuel cell anode - An exchange project at University of Electronic Science and Technology of China, thesis for the degree of Master of Science in Engineering, Lund University, Sweden.
- OHRELIUS M., 2019, Fabrication and Evaluation of Perovskite LaCrO₃ Nanoparticles as Catalyst for Electrochemical Ammonia Synthesis thesis for the degree of Master of Science in Engineering, Lund University, Sweden.
- PROBERT A, 2022, Development and testing of a novel solar dryer design with an incorporated heat exchanger, thesis for the degree of Master of Science in Engineering, Lund University, Sweden.

CHAPTER III
INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE INTEGRATION FOR
STUDENTS OF SPANISH AS A SECOND LANGUAGE USING ICT

ABIR ZITOUNI

azitou00@estudiantes.unileon.es

ROBERTO BAELO

rbaea@unileon.es

Universidad de León, Spain

RÉSUMÉ

L'apprentissage d'une langue étrangère contribue à élargir et à encourager les compétences sociales et interculturelles des apprenants. Parallèlement, la mise en œuvre des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement supérieur améliore et résout les problèmes d'apprentissage des étudiants. Ainsi, on pourrait affirmer que l'utilisation des TIC dans l'apprentissage des langues secondes contribue énormément au développement et à l'amélioration de la compétence communicative interculturelle (TIC) pour surmonter les barrières sociales et culturelles des élèves. Les TIC rendent donc l'éducation plus inclusive, individualisée et accessible à divers groupes sociaux.

Cependant, aucune preuve scientifique n'a été fournie quant à la façon dont les activités d'apprentissage en classe pour l'acquisition d'une langue seconde à l'aide de la technologie ont amélioré la compétence communicative interculturelle (CCI) de ces étudiants. Cet article analyse le rôle joué par les ressources TIC dans l'intégration de l'CCI en classe d'espagnol langue seconde. Pour cela, une revue systématique des études a été développée pour décrire comment les TIC sont utilisées pour promouvoir et améliorer l'inclusion sociale par l'intégration de la compétence communicative interculturelle des étudiants espagnols en tant que langue seconde. Les résultats montrent que l'inclusion des TIC semble être bénéfique pour atteindre l'inclusion sociale en classe. Les TIC aident à combler le fossé entre l'apprentissage des langues et l'inclusion sociale et à atteindre l'interculturalité. En outre, les résultats indiquent que l'amélioration des compétences communicatives interculturelles pour les étudiants apprenant l'espagnol en utilisant les TIC est à l'étude et conforme à un nouveau sujet d'intérêt en raison de l'ampleur de l'inclusion culturelle et de la formation des enseignants en Espagne est encore faible.

Mots-clés: CCI, TIC, espagnol en tant que deuxième langue, inclusion sociale.

ABSTRACT

Learning a foreign language contributes to broadening and fostering learners' social and intercultural competencies. At the same time, implementing Information and Communication Technologies (ICT) in higher education improves and solves students' learning problems. So, it could be stated that ICT use in second language learning immensely helps developing and enhancing the intercultural communicative competence (ICT) to overcome students' social and cultural barriers. ICT therefore makes education more inclusive, individualized, and accessible to various social groups.

However, no scientific evidence has been provided regarding how learning classroom activities for acquiring a second language using technology have improved intercultural communicative competence (ICC) of these students. This paper analyzes the role played by ICT resources in integrating ICC in Spanish as a Second Language classroom (SL2). For this, a systematic literature investigation review of studies was developed to describe how ICT is being used to promote and improve social inclusion through the incorporation of the intercultural communicative competence of Spanish students as a second language. The results show inclusion of ICT seems to be beneficial for achieving social inclusion in the classroom. ICT helps to bridge the gap between language learning and social inclusion and achieve interculturality. Moreover, the findings indicate that improving intercultural communicative competence for students learning Spanish using ICT is under study and conforms to a new topic of interest due to the scope of culture inclusion and teachers training in Spain is still low.

Keywords: ICC, ICT, Spanish as a second language, social inclusion.

1. INTRODUCTION

Diverse linguistics contexts require different skills to establish social and cultural relations. Therefore, having the intercultural communicative competence (ICC) is vital, and it is only achievable through foreign or second language learning. The inclusion of culture in language classrooms is recommended as it reflects the socio-economic changes. The cultural diversity phenomenon in the Spanish education system comes from the 90's. Societies are becoming more diverse, and Spain is one the most hospitable country of migrants of all types of nationalities with various mother tongues.

Social and cultural inclusion in education will assure a sense of belonging, acceptance, and integration that will allow learners to participate in social, political, and educational activities as "The basic principle of the interactive approach is that the foreign language is learned better through social interaction." (Claros, 2008: 147). Therefore, the urge to acquire a second language is inevitable. Proficiency in the language of the receiving country has been found to play a key role in the migrant-native achievement gap across several studies (Kristen *et al.*, 2011).

Intercultural communicative competence can be defined as possessing the necessary attitudes and reflective behavioral skills and using these to behave effectively and appropriately in intercultural situations (Deardorff, 2006). For their part, Valle *et al.*, (2014) link the ICC with a combination of knowledge and cultural awareness (cognitive component), emotions and attitudes (affective component), and behavior (relational component).

According to Bennett (2009), ICC should be considered the central core and objective of language classrooms rather than the focus of linguistics of a given language. Spanish as a second language (SL2) classrooms are no different. The teachers should have the proper training regarding how to enrich the ICC and, due to the socio-technological context in which are, how to integrate ICT into the learning activities. The technological developments and the emergence of hybrid and electronic learning confers to the teachers' digital competence are more and more relevant. However, educational reformation in Spain has not provided an accurate answer to these training needs for teachers.

This situation underlines that the teacher's readiness to deliver and enhance learners' ICC is critical in teaching a language. This readiness can be achieved and set during the pre-service training or in their work placements but, in any case, must include specific training regarding how to use ICT resources for teaching purposes in multicultural and multilingual contexts. In Spain, these kinds of training are not always joined. The ICC should be the central core and integrate and implement the acquisition of communicative competencies among learners. Besides, our society's technological development requires us to be able to live in a multicultural and digital environment. This emphasizes the merging need of the ICC development of the learners with the acquisition of digital competencies, and the SL2 classroom is an ideal environment for it. The ICT tools foster diverse, multicultural, and multilingual contexts in classrooms where Spanish is taught as a second language to linguistically diverse learners. In this sense, we wonder how teachers are trained to use ICT to improve learners' ICC in the SL2 classrooms and if we have evidence of their results.

2. METHOD

For this paper, we employed a systematic literature review of 16 articles (Table 1) in relation to intercultural communicative, ICT, and Spanish as a second language. Time frame was set from 1998 to 2022. Articles were selected through the Web of Science, ScienceDirect, and Google scholar. Criterias of selection were:

1. The social and cultural inclusion in Spanish education.
2. The integration of ICC in SL2 classrooms.
3. Teachers training in the use of ICT in SL2 classrooms.
4. The results of using ICT in fostering ICC in SL2 classrooms.

N.º	Title	Authors	Year	Journal
1	An Attack on Inclusive Education in Secondary Education. Limitations in Initial Teacher Training in Spain.	Lallana, A., & Salamanca, P.	2020	New Approaches in Educational Research
2	Building Bridges to the Integration of Culture in the EFL Secondary Classroom: Perspectives from Teachers and Learners	Marrón-González, S	2020	Association for Computing Machinery
3	Intercultural communicative competence in L2 Spanish: guidelines for teacher training programmes.	Lallana, A., & Salamanca, P.	2020	Journal of Spanish Language Teaching
4	Distance teaching/learning of foreign languages mediated by information and communication technology tools.	Shiba, K	2020	Xlinguae

N.º	Title	Authors	Year	Journal
5	Teacher beliefs and approaches to linguistic diversity. Spanish as a second language in the inclusion of immigrant students.	Rodríguez-Izquierdo, R., Falcón, I., & Permisán, C.	2020	Teaching and Teacher Education
6	Theories-based Inclusive Education Practices	Al-Shammari, Z., Faulkner, P.E., & Forlin, C.	2019	Education Quarterly Reviews
7	A comparative study of Spanish adult students' attitudes to ICT in classroom, blended and distance language learning modes	Arrosagaray, M., González-Peiteado, M., Pino-Juste, M., & Rodríguez-López, B.	2019	Computers & Education
8	Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities.	Juvonen, J., Lessard, L., Rastogi, R., Schacter, H., & Smith, D	2019	Educational Psychologist
9	Promoting social inclusion for migrant populations through media, technologies and languages.	Rico, M., Fielden, L., & Sánchez, H.	2019	The Jalt Call
10	Building Intercultural Competence Through Virtual Team Collaboration Across Global Classrooms.	Swartz, S., Barbosa, B., & Crawford, I.	2019	Business And Professional Communication Quarterly
11	Digital training in intercultural education for teacher training: analysis of an innovative experience.	Díaz, L., Delgado, S., Esteban, P., Tosina, R., & Puerto, G	2018	International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning
12	Intercultural Communicative Competence in Adolescents in Multicultural Contexts.	Valle, R.E., Baelo, R., & López-Rodríguez, E	2014	Diversity in Education
13	Language programs at Villababel High: rethinking ideologies of social inclusion.	Mijares, L., & Relaño, A.	2011	Bilingual Education and Bilingualism

N.º	Title	Authors	Year	Journal
14	Cross cultural reflections on inclusive education.	Barton, L., & Armstrong, F	2008	Policy, Experience and Change
15	Critical approaches to world language education in the United States: an introduction.	Kubota, R., & Austin, T.	2007	Critical Inquiry in Language Studies
16	Using the world wide web to integrate Spanish language and culture: a pilot study.	Osuna, M., & Meskil, C.	1998	Language Learning & Technology

Table 1. Selected articles for review

3. RESULTS

Most of the articles have been published emphasizing the importance of the intercultural communicative competence in foreign language learning and how it is important to integrate culture in classrooms for learners to learn how to communicate effectively with others of different languages (Marrón-González, 2020; Shiba, K, 2020; Lallana & Salamanca, 2020b; Swartz, Barbosa, & Crawford, 2019; Mijares & Relaño Pastor, 2011).

However, little research related to Spanish as a second language teaching and learning, some authors found out that culture had not been featured in previous L2 learning experiences, for some is related to the lack of teachers training (Lallana & Salamanca, 2020a). This was another important element discussed in most of the articles, it is a crucial part in assuring an effective learner with skilled intercultural communicative competence, teachers find it hard to design courses with activities and resources that target the ICC of the learners. Since there is no manual nor a guide to follow, teachers find themselves to be autonomous in using ICT tools such as the use of authentic materials, intercultural models (i.e., Byram's model 1977) to integrate culture in the classroom.

This autonomous integration of ICC in language classrooms using ICT did not indicate whether there are effective results especially, in terms of SL2. Nonetheless, the articles selected indicate that with the development in technology and the widespread use of electronic devices among people, it can be assured that its use can be effective but only if it is done in the right way.

4. DISCUSSION

According to the articles and the review being conducted, Spain has a long way to go in terms of including all students of all kinds of special needs, whether diagnosed or not. Several authors stated that teachers need to be interculturally competent themselves (Sercu *et al.* 2005, Dimitrov & Haque 2016). Despite the diversity of languages and cultures in Spain, it has never been the interest, since the segregation in 1980 of policymakers

and educators, to establish a curriculum that reflects the society by integrating culture and improving the ICC through resources such as ICT. This results in a general lack of training in the use of ICT and on how to use it to gain ICC in SL2 classrooms. The lack of training and policies in this field cause teachers to take measures and design activities autonomously to help students foster their intercultural communicative competence. Although no results are shown on the success of the use of ICT in improving ICC, most teachers are still integrating ICT in their SL2 teaching. Finally, based on our systematic literature review, there are few shreds of evidence related to integrating ICC in SL2 classrooms using ICT, this lack of proof made it hard for us to provide proper arguments and discussion regarding ICT in SL2 classrooms.

5. CONCLUSION

Intercultural communicative competence integration in language classrooms is a way of looking at these contents outside the box, putting out of focus the merely linguistic aspects. With the growth of migrants in Spain, the language demands and requirements changed, learners of SL2 find themselves in need of mastering the Spanish language as a way to enhance their integration into society. Schools and education, in general, took a leap to incorporate the ICC in foreign or second language learning and teaching. However, no showcase on how to do so despite the availability of ICT resources to use to foster learners' ICC and cultural skills, no training is being provided for them. Spain has a long way to go in preparing teachers for learning in multicultural teaching contexts.

6. REFERENCES

- AL-SHAMMARI, Z., FAULKNER, P., & FORLIN, C. (2019). Theories-based Inclusive Education Practices. *Education Quarterly Reviews*, 2(2). <https://doi.org/10.31014/aior.1993.02.02.73>
- ARROSAGARAY, M., GONZÁLEZ-PEITEADO, M., Pino-Juste, M., & Rodríguez-López, B. (2019). A comparative study of Spanish adult students' attitudes to ICT in classroom, blended and distance language learning modes. *Computers & Education*, 134, 31-40. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.016>
- BARTON, L., & ARMSTRONG, F. (2008). *Policy, Experience and Change* (pp. 19-36). Springer.
- BENNETT, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: A conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*, 20(sup1), S1–S13. <https://doi.org/10.1080/14675980903370763>
- CLAROS C, S. (2008). Psycho-linguistic and socio-cultural approaches to language learning: A never-ending debate. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (10), 142-154.
- 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>

- DÍAZ, L., DELGADO, S., ESTEBAN, P., TOSINA, R., & PUERTO, G. (2018). Digital training in intercultural education for teacher training: analysis of an innovative experience. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning*, 28(1), 99. <https://doi.org/10.1504/ijcell.2018.090249>
- DIMITROV, N. & A. HAQUE. (2016). Intercultural teaching competence: a multi-disciplinary model for instructor reflection. *Intercultural Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2016.1240502>
- JUVONEN, J., LESSARD, L., RASTOGI, R., SCHACTER, H., & SMITH, D. (2019). Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250-270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>
- KRISTEN, S., SODIAN, B., THOERMER, C., & PERST, H. (2011). Infants' joint attention skills predict toddlers' emerging mental state language. *Developmental Psychology*, 47(5), 1207–1219. <https://doi.org/10.1037/a0024808>
- KUBOTA, R., & AUSTIN, T. (2007). Critical approaches to world language education in the United States: an introduction. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(2-3), 73-83. <https://doi.org/10.1080/15427580701389367>
- LALLANA, A., & SALAMANCA, P. (2020a). Intercultural communicative competence in L2 Spanish: guidelines for teacher training programmes. *Journal Of Spanish Language Teaching*, 7(2), 178-192. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1847399>
- LALLANA, A., & SALAMANCA, P. (2020b). An Attack on Inclusive Education in Secondary Education. Limitations in Initial Teacher Training in Spain. *Journal Of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 9-17. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.100>
- MARRÓN-GONZÁLEZ, S. (2020). Building Bridges to the Integration of Culture in the EFL Secondary Classroom: Perspectives from Teachers and Learners. In *Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'20)*. New York; Association for Computing Machinery.
- MIJARES, L., & RELAÑO PASTOR, A. (2011). Language programs at Villababel High: rethinking ideologies of social inclusion. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(4), 427-442. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.573066>
- OSUNA, M., & MESKIL, C. (1998). Using the world wide web to integrate Spanish language and culture: a pilot study. *Language Learning & Technology*, 1(2), 71-92.
- RICO, M., FIELDEN, L., & SÁNCHEZ, H. (2019). Promoting social inclusion for migrant populations through media, technologies and languages. *The JALT CALL Journal*, 15(3), 3-22. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v15n3.241>
- RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, R., FALCÓN, I., & PERMISÁN, C. (2020). Teacher beliefs and approaches to linguistic diversity. Spanish as a second language in the inclusion of immigrant students. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103035. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103035>
- SHIBA, K. (2020). Distance teaching/learning of foreign languages mediated by information and communication technology tools. *Xlinguae*, 13(4). <https://doi.org/10.18355/XL>

- SERCU, L., BANDURA, E., CASTRO, P., DAVCHEVA, L., LASKARIDOU, C., LUNDGREN, U., MÉNDEZ GARCÍA, M.C. & Ryan, P. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An international Investigation*. Clevedon, UK: *Multilingual Matters*
- SWARTZ, S., BARBOSA, B., & CRAWFORD, I. (2019). Building Intercultural Competence Through Virtual Team Collaboration Across Global Classrooms. *Business And Professional Communication Quarterly*, 83(1), 57-79. <https://doi.org/10.1177/2329490619878834>.
- VALLE FLÓREZ, R., BAELO, R., & LOPEZ RODRIGUEZ, E. (2014). Intercultural Communicative Competence in Adolescents in Multicultural Contexts. *The International Journal of Diversity in Education*, 13(3), 1-11. <https://doi.org/10.18848/2327-0020/CGP/v13i03/4009>

CHAPTER IV

التعليم الإلكتروني في التعليم العالي في ظل جائحة كوفيد 91: البحث في استمرارية التعليم أم ضمان للجودة؟ (دراسة لنماذج)

SAMIR BAHY

Université de Biskra, Algérie

s.bahi@univ-biskra.dz

MOUNA ZANOUDA

Université de Biskra, Algérie

m.zanouda@univ-biskra.dz

RÉSUMÉ

Le monde a été surpris fin 2019 par une nouvelle crise sanitaire mondiale représentée par l'apparition du virus Corona (covid19), et sa propagation accélérée qui a conduit l'Organisation mondiale de la santé à le classer comme une pandémie mondiale. En conséquence, tous les pays se sont tournés vers une politique de fermeture générale avec les mesures de distanciation sanitaire. Mais avec le développement continu du virus Corona et de ses nouveaux mutants dans différents pays, il est devenu important Pour s'adapter avec la pandémie. Surtout avec ses résultats dans différents aspects de la vie, principalement sur des secteurs vitaux tels que: l'économie, les services et l'éducation dans les établissements d'enseignement et les universités. Dans ce contexte, les pays ont utilisé des plans et des stratégies pour assurer la continuité du processus éducatif en échange du maintien de la sécurité et de la santé des étudiants, des professeurs et des travailleurs.

Cette étude se concentre sur les mécanismes et stratégies les plus importants adoptés par divers pays pour faire face à la pandémie de Corona, En se concentrant sur le secteur de l'enseignement supérieur dans ce qu'on appelle l'apprentissage en ligne et les diverses applications qui y sont associées.

ABSTRACT

The world was surprised at the end of 2019 by a new global health crisis represented by the outbreak of the Corona virus (covid19), and its accelerated spread which lead the World Health Organization to classify it as a global pandemic. As a result all the countries turned to a general closure policy, following a strict preventive measure. But with the continued development of The Corona virus and its new mutants in different countries, it has become important to coexistence with the pandemic. Especially with its results in different aspects of life, mainly on vital sectors such as: economy, services, and education in educational institutions and universities. Consequentially various countries have used plans and strategies to ensure the continuity of the educational process in exchange for maintaining the safety and health of students, professors and workers.

This study focuses on the most important mechanisms and strategies adopted by various countries in dealing with the Corona pandemic, with a focus on the higher education sector in what has become known as e-learning and the various applications associated with it.

مقدمة:

في ظل التطور التكنولوجي المتسارع وانتقال مسار المجتمعات من مجتمعات تقليدية نحو مجتمعات حديثة تعتمد على وسائل الاتصال المختلفة التي قلصت المسافات وقربت الثقافات، أصبح من الضروري على مؤسسات التعليم في مستوياتها المختلفة أن تستفيد من هذا التطور الحاصل وأن تتبنى نظاماً تعليمية أكثر حداثة تعتمد من خلالها على تقنيات التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد وغيرها. ولعل ما يؤكد حتمية هذا الخيار هو ما شهدته دول العالم مطلع عام ٢٠٢٠ من أكبر أزمة صحية عالمية على أثر انتشار فيروس كوفيد ١٩، والذي كان له الأثر البالغ على جميع المستويات، بما في ذلك العملية التعليمية بمختلف أطوارها، فقد وجدت المؤسسات التعليمية عامة، ومؤسسات التعليم العالي خاصة، نفسها مجبرة إلى التحول نحو نمط التعليم عن بعد قصد ضمان استمرار العملية التعليمية بعد قرار الغلق الذي تبنته مختلف الدول، وذلك من خلال الاعتماد على الوسائل المتاحة من حواسيب وهواتف ذكية من أجل التواصل مع الطلبة وإنهاء المقررات الدراسية من خلال منصات الكترونية مخصصة لذلك.

على ضوء ما سبق، كيف أثرت جائحة كورونا على الأنماط التعليمية وجودتها في مؤسسات التعليم العالي؟

المحور الأول: المصطلحات الإجرائية للدراسة:

1- جائحة كورونا:

هي تعبير عن الأزمة الصحية التي أحدثها انتشار فيروس كورونا (كوفيد 19)، الذي تفشى في البداية في مدينة ووهان في الصين خلال شهر ديسمبر من سنة 2019، وقد أعلن رسمياً من قبل منظمة الصحة العالمية عن كونه جائحة عالمية في مارس 2020، وذلك بعد انتشاره في العديد من دول العالم إلى يومنا هذا، والجائحة هي المقابل باللغة العربية للمصطلح الانجليزي *pandemie* والذي يعني الوباء العالمي الانتشاري في العديد من الدول والمجتمعات.

فيروس كورونا من الناحية العلمية هو الأحدث في سلالة فيروسات كورونا التي تصيب البشر، اسمه العلمي «سارس كوف ٢» (SARS-CoV-2) الذي يعتبر من النوع الثالث من الفيروسات الذي يسبب أمراضاً خطيرة قد تؤدي للوفاة، فظهر النوع الأول منها في الصين عام ٢٠٠٢ وهو وباء متلازمة الالتهاب الرئوي الحاد (السارس)، وفي عام 2012 انتشرت السلالة الثانية في المملكة العربية السعودية والتي سميت بمتلازمة الشرق الأوسط التنفسية (الميرس)، ويمثل النوع الحالي المسمى بفيروس كورونا كوفيد 19 (نسبة إلى سنة ظهوره في نهاية عام 2019) النوع الثالث منها، وقد حددت منظمة الصحة العالمية مجموعة من الأعراض لفيروس كورونا وهي الأكثر شيوعاً وهي: الحمى، الإرهاق، السعال الجاف، إلى جانب بعض الأعراض الأخرى الأقل شيوعاً قد تصيب بعض المرضى هي الآلام والأوجاع، واحتقان الأنف، والصداع، والتهاب الملتحمة، وألم الحلق، والإسهال، وفقدان حاسة الذوق أو الشم، وظهور طفح جلدي أو تغير لون أصابع اليدين أو القدمين. وعادة ما تكون هذه الأعراض خفيفة وتبدأ بشكل تدريجي، ويصاب بعض الناس بالعدوى دون أن يشعروا إلا بأعراض خفيفة جداً. (منظمة الصحة العالمية، 2020).

2- التعليم عن بعد:

يُقصد بالتعليم عن بعد المجال التعليمي الذي يركز على علم أصول التدريس، والتكنولوجيا، وتصميم النظم التعليمية؛ بحيث يتم دمجها بشكل فعال لتقديم المعرفة إلى الطلاب غير المتواجدين فعلياً في الموقع الدراسي، ويساعد هذا الأسلوب التعليمي على تواصل المدرسين والطلاب بشكل غير متزامن، أي ضمن أوقات اختيارية؛ وذلك عن طريق تبادل الوسائط المطبوعة، أو الوسائل الإلكترونية، أو من خلال التكنولوجيا التي تسمح لهم في التواصل بشكل متزامن. (نواورة، <https://cutt.us/SxMJP>)

كما يعرف التعليم عن بعد بأنه «نقل برنامج تعليمي من موضعه في حرم مؤسسة تعليمية ما إلى أماكن متفرقة جغرافياً، ويهدف إلى جذب طلاب لا يستطيعون تحت الظروف العادية الاستمرار في برنامج تعليمي تقليدي» (بوخدوني، بن عاشور، 2020، ص 62)

3-التعليم الإلكتروني: يعرف التعليم الإلكتروني بأنه « العملية المخططة والهادفة التي يتفاعل فيها الطلبة مع أعضاء هيئة التدريس، لتحقيق أهداف ونتائج محددة من خلال توظيف البرمجيات التعليمية التفاعلية والشبكات الإلكترونية والأجهزة الذكية لضمان التباعد الجسدي خلال فترة انتشار فيروس كورونا» (سحر سالم، 2020). ويمكن تعريف التعليم الإلكتروني أيضاً على أنه « ذلك النوع من التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في تحقيق الأهداف التعليمية وتوصيل المحتوى التعليمي إلى المتعلمين دون اعتبار للحواسر الزمانية و المكانية، وتتمثل تلك الوسائط الإلكترونية في: الأجهزة الإلكترونية الحديثة مثل الكمبيوتر و أجهزة الاستقبال من الأقمار الصناعية... أو من خلال شبكات الحاسوب المتمثلة في الانترنت و ما أفرزته من وسائط أخرى مثل المواقع التعليمية و المكتبات الإلكترونية... (نمور، 2012، ص 92)

أنماط التعليم الإلكتروني: يوجد نمطين أساسيين من التعليم الإلكتروني:

1-التعليم الإلكتروني المتزامن: وهو التعليم الإلكتروني المباشر، الذي يحتاج إلى ضرورة وجود المتعلمين والمعلم في نفس الوقت حتى تتوافر عملية التفاعل المباشر بينهم، واستخدام مختلف تقنيات الانترنت مثل تطبيق Google Zoom أو تطبيق Google Meet لتبادل المحادثات في إطار الدروس الافتراضية. (طارق، 2014، ص 124)

2- التعليم الإلكتروني غير المتزامن: وهو التعليم الإلكتروني غير المباشر، ويتمثل هذا النوع في عدم ضرورة وجود المعلم والمتعلم في نفس وقت التعلم، فالمتعلم يستطيع التفاعل مع المحتوى التعليمي، والتفاعل من خلال البريد الإلكتروني كان يرسل رسالة إلى المعلم يستفسر فيها عن شيء ما، ثم يجيب عليه المعلم في وقت لاحق، ومن إيجابياته أن المتعلم يتعلم حسب الوقت والمكان المناسب له، ويستطيع إعادة دراسة المادة والرجوع إليها عند الحاجة. (طارق، 2014، ص 125)

4-التعليم العالي: يقصد بالتعليم العالي؛ التعليم الذي يتم داخل كليات أو معاهد جامعية بعد الحصول على الشهادة الثانوية، وتختلف مدة الدراسة في هذه المؤسسات من سنتين إلى أربع سنوات، وهو آخر مرحلة من مراحل التعليم النظامي، «فهو كل أنواع الدراسات، التكوين أو التكوين الموجه التي تتم بعد المرحلة الثانوية على مستوى مؤسسة جامعية أو مؤسسات تعليمية أخرى معترف بها، كمؤسسات للتعليم العالي من قبل السلطات الرسمية للدولة»، (نمور، 2012، ص 18).

المحور الثاني: واقع التعليم في ظل جائحة كوفيد: (دراسة حالات)

مع بداية ظهور فيروس كورونا (كوفيد19) المستجد بداية عام ٢٠٢٠، لجأت جميع دول العالم إلى تبني إجراءات صارمة للحد من انتشار الفيروس، حيث تباينت الاستراتيجيات للتعامل مع هذه الجائحة في جميع القطاعات الحياتية بين دولة وأخرى، إلا أن قطاع التعليم كان الأكثر تضرراً مما فرض على الدول تعاملاً خاصاً استوجب إتباع مجموعة من الإجراءات الاستثنائية والتي اختلفت من دولة لأخرى يمكن إيجازها فيما يلي:

-تعزيز مستوى التأهب مع إبقاء المؤسسات التعليمية مفتوحة: حيث شمل هذا الأمر فرض إجراءات وقائية في المؤسسات التعليمية ودعمها مثل أفغانستان؛ ووضع بروتوكولات للتعامل مع الأمراض والحالات المحتملة مثل مصر، وروسيا، وبيلاروسيا؛ واستخدام البنية التحتية للنظام التعليمي وموارده البشرية للتصدي لانتشار العدوى في المجتمعات المحلية كليبيريا، وسيراليون؛ والحد من الاتصال الجسدي عن طريق تقليل الأنشطة الاجتماعية والأنشطة خارج المناهج الدراسية وهو الأمر الذي اتبعته كل من سنغافورة، وروسيا.

– **الإغلاق الانتقائي للمؤسسات التعليمية:** باللجوء إلى عزل المناطق التي انتشر فيها الوباء، إغلاق المدارس فيها كإجراء مؤقت مثل الهند، فرنسا، البرازيل، والهند، وكندا، وأستراليا.

– **إغلاق المؤسسات التعليمية على المستوى الوطني:** وهو الخيار الذي انتهجته معظم الدول في بداية انتشار فيروس كورونا وتحوله إلى جائحة عالمية، على الرغم من أن التقارير الصحية الصادرة من منظمة الصحة العالمية أكدت حينها على أن الأطفال والشباب – يعدون من الفئات أقل عرضة للإصابة بالفيروس، لكنهم قد يكونون حاملين للمرض، مما يعرض أفراد أسرهم للعدوى. (كاليوبي، 2020، <https://cutt.us/Gedwh>)

فإذا كان هناك تباين لتعامل الدول مع انتشار فيروس كورونا في قطاع التعليم، إلا أن الجميع اتفق على ضرورة إيجاد بدائل للتعليم الحضوري تساهم في الاستمرارية في التعلم مع المحافظة على صحة الجميع، حيث استعانت جميع الدول بمصادر التعلم والتعليم عن بعد للحد من الوقت الضائع في المؤسسات التعليمية، فنجد دولا اعتمدت بالكامل على الإنترنت كما في الصين، وإيطاليا، وفرنسا، وألمانيا، والمملكة العربية السعودية؛ والهواتف المحمولة أو البث التلفزيوني في فيتنام، ومنغوليا، وأرسلت بلدان أخرى كلبنان الدروس إلى الأطفال في منازلهم كواجبات منزلية، أما في بلغاريا، أنشئ أكثر من 08 ألف حساب لجميع المعلمين وأولياء الأمور، مع تعبئة دور النشر لإتاحة الكتب المدرسية والمواد التعليمية في محتوى رقمي.

أما في الجزائر والتي اتخذت حزمة من الإجراءات المشددة في قطاعات عديدة والتي تأثرت بشكل مباشر بانتشار فيروس كورونا، والتي من بينها قطاع التعليم العالي أين أقرت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي مجموعة من الإجراءات الاستباقية لضمان استمرارية التعليم في المؤسسات الجامعية وتفادي شبح السنة البيضاء من خلال إصدار مذكرة وزارية حملت رقم 882 بتاريخ 92 فيفري 2020. أكدت فيها الوزارة الوصية على ضرورة ضمان الدروس والمحاضرات للطلبة من خلال إنشاء منصة مودل، وهي منصة الكترونية استحدثتها الوزارة الوصية كوسيلة رقمية للتعليم لأجل تلقي مختلف الدروس في ظل جائحة كورونا، حيث أنها كانت الوسيلة الوحيدة التي تضمن استمرارية التعليم في تلك الظروف الصحية الاستثنائية في إطار إجراءات الحجر المنزلي التي فرضتها الجائحة، حيث يعتبر المودل أحد أفضل نظم إدارة التعلم المجانية ومفتوحة المصدر أي يمكن تعديل التعليمات البرمجية المصدر كما يمكن تعديل تصميم واجهة الأرضية، ويتميز التعليم الإلكتروني ضمن منصة التعليم المودل بالمرونة أي تكوين المتعلمين بمعزل عن الزمان والمكان، كما تتيح هذه المنصة التعليم غير المتزامن إذ لا يتطلب من المتعلمين التواجد في وقت نفسه أمام الشاشات وهذا ما يقلل من مشكلة الغياب عند بعض الطلبة. (لالوش، 2021، ص 82)، وقد حثت المذكرة الوزارية رقم 882 المذكورة أعلاه على ما يلي:

وضع موقع المؤسسة (والأفضل على أرضية المؤسسة) أو على أي سند آخر يمكن تصفحه عن بعد محتوى لدروس يغطي شهرا من التعليم على الأقل.

وضع موقع المؤسسة (والأفضل على أرضية المؤسسة) أو على أي سند آخر يمكن تصفحه عن بعد ما يعادل شهرا واحدا من الأعمال الموجهة مرفوقة بتصحيحات وجيزة.

وضع موقع المؤسسة (والأفضل على أرضية المؤسسة) أو على أي سند آخر يمكن تصفحه عن بعد الأعمال التطبيقية التي تتماشى مع هذا النمط من التعليم.

الأخذ بعين الاعتبار كل التدابير التقنية الضرورية، بغية إبقاء الاتصال والعلاقة عن بعد بين الأستاذ والطالب. (بوخدوني، بن عاشور، 2020، ص 68)

وفيما يخص إنهاء الطلبة لمذكرات تخرجهم في تلك الفترة فقد خصصت الوزارة الوصية بوابة الكترونية تتيح للطلبة من تحميل المراجع التي تخدم مواضيع تخرجهم وذلك بسبب إجراءات غلق الجامعات التي فرضها انتشار فيروس كورونا، وقد تجلّى ذلك من خلال التعليم الوزارية رقم 454 بتاريخ 16 أبريل 2020، والتي كان موضوعها استحداث بوابة الموارد البيدغوجية، التي تسمح للطلبة للدخول إلى المصادر وتحميل المراجع على موقع الكتروني تم انشائه لهذا الغرض وهو: <http://elarning-mesrs.cerist.dz>

إلا أن التحول من التعليم الحضوري إلى التعليم الإلكتروني واجهته عدة عراقيل موضوعية أربكت محاولة تطبيقه فمنذ البداية لم يكن هذا التحول في نمط التعليم خياراً إستراتيجياً مبرمجاً، على الرغم من اعتماد وزارة التعليم العالي نمط التعليم عن بعد ضمن الأنماط التعليمية المعترف بها، حيث لازال ساري المفعول إلى حد اليوم في إطار البروتوكول الصحي الاستثنائي المسير للسنة الجامعية منذ بداية الجائحة.

ويمكن الوقوف على أهم العوامل التي ساهمت في عدم نجاعة التعليم الإلكتروني في التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كوفيد 19 فيما يلي:

1- صعوبة توفر أجهزة الوساطة الإلكترونية لدى بعض الطلاب كخدمة الإنترنت عالية الجودة والحاسوب خاصة فيما يتعلق بالمناطق النائية.

2- صعوبة التطبيق في بعض المواد، خاصة منها المواد التقنية والتطبيقية التي تستوجب الاحتكاك المباشر بالمخابر والأساتذة والمؤطرين كما تتطلب المراقبة المباشرة والمستمرة.

النقص والضعف الملحوظ في البنى التحتية التكنولوجية التي يشترطها هذا النوع 3- من التعليم من شبكات، حواسيب، إنترنت، وسائل وتقنيات الاتصال.

نقص الدورات التكوينية للأساتذة والطلبة على حد سواء وعدم التحكم في التكنولوجيات 4-

الحديثة، (مامي ودرامشية، 2021، ص ص 194-195).

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فيعد التعلم عبر الإنترنت، المعروف أيضاً باسم التعليم عن بعد، الطريقة الأكثر استخداماً من قبل جائحة كورونا، حيث تقدم المؤسسات التعليمية الأمريكية مجموعة متنوعة من برامج الدرجات العلمية بدوام كامل على مستوى ما يسمى «البكالوريوس والدراسات العليا» بالإضافة إلى الدورات الفردية، ويتم تسهيل الوصول من خلال مجموعة متنوعة من الأساليب، بما في ذلك مواقع الويب وتطبيقات الأجهزة المحمولة والبريد الإلكتروني والهواتف،... الخ، وللحصول على أئتمان من مؤسسة أمريكية للتعلم عن بعد، يدفع الطالب عادةً رسوماً دراسية مقابل ذلك. (<https://cutt.us/asu.noitacude uu YPq>)، لكن وفي مقابل ذلك توجد في الولايات المتحدة الأمريكية خيارات مجانية للتعليم عبر الإنترنت مثل الدورات التدريبية المفتوحة على الإنترنت (MOOCs) التي تكون خالية من الرسوم الدراسية، ولكن في معظم الحالات لا تقدم أئتماناً ([/qPYuu education.asu](https://cutt.us/education.asu))، كما اعتمدت العديد من المؤسسات الجامعية في الولايات المتحدة مثل جامعة برينستون Princeton University، وويليامز Williams College، وسيلمان Spelman College، والجامعة الأمريكية American University... نظم التعليم عن بعد في شكل دورات تكوينية مكثفة عن بعد ("American University programs industry- driven certification"، أو في شكل برامج شهادات في المجال الصناعي - "MOOCs" massively open)، أو في شكل برامج شهادات في المجال الصناعي - driven certification، التدريب على التشفير coding bootcamps... حيث تعرض هذه التكوينات بأسعار مخفضة عن مثيلاتها في التعليم الكلاسيكي قصد تشجيع التعليم الإلكتروني.

وفي ظل جائحة كوفيد 91 أصبح التعلم عبر الإنترنت في الولايات المتحدة الأمريكية هو الأسلوب الأكثر انتشاراً في الأوساط التعليمية، عبر تقنيات عديدة على غرار تطبيق زوم «ZOOM»، كما تم الاعتماد خلال فترة الحجر المنزلي على مجموعة متنوعة من المنصات والتقنيات الجديدة، القائمة على الحوسبة السحابية ومجموعات البيانات الضخمة والذكاء الاصطناعي، كمنصات MOOC و Coursera و EdX وكلها تعتمد كلياً على ما يعرف بالذكاء الاصطناعي لتصنيف المهام تلقائياً وتقديم محتوى وتقييمات قابلة للتكيف في

ظل غياب المعلم البشري. <https://cutt.us/7A5TM> The Pandemic Pushed Universities Online. Overdue;

The Change Was Long

في نفس الإطار وعلى سبيل المثال لا الحصر اعتمدت جامعة إلينوي في الولايات المتحدة الأمريكية على تعليم الآلة Learning Machine الذي يعتبر أحد الفروع المنبثقة عن علم الذكاء الاصطناعي القائمة على برمجة الحواسيب بمختلف أشكالها لتصبح قادرة على أداء المهام وتنفيذ الأوامر الموكولة إليها بالاعتماد على البيانات

المتوفرة لديها وتحليلها مع تقييد التدخل البشري في توجيهها أو تغييره تمامًا، أي أن هذا النوع من التعليم يمنح شهادات الدراسات الجامعية باستخدام الآلة والتي تقلل من عمل أعضاء هيئة التدريس. ما يمكن قوله في الأخير أن التعليم عن بعد أصبح خيارًا حتميًا على مختلف المؤسسات التعليمية قصد مراعاة ظروف الهيئة التعليمية والطلبة من جهة وكذا الاستفادة من التطورات الحاصلة في المجال التكنولوجي وتكنولوجيا الاتصالات الحديثة. كل ذلك بهدف تعزيز دور الجامعة كمؤسسة تعليمية هادفة. ولعل أهم ما أثبتته جائحة كورونا هو أن نمط التعليم الكلاسيكي رغم أهميته إلا أنه أصبح نمطًا غير فعال، مقارنة بالنظم التعليمية الحديثة والتي تستغل مختلف التقنيات الحديثة للذكاء الاصطناعي في إيصال الرسالة التعليمية على أكمل وجه و بطرق أكثر فاعلية، كما أن الجامعات والمعاهد الأمريكية قد خطت خطوات جبارة فيما يتعلق بالتعليم عن بعد، بالمقارنة مع التجارب العربية التي تمثل الجزائر أحد نماذجها أين وجدت الحكومات نفسها مجبرة في ظل جائحة كورونا -وهي أزمة صحية مسبقة وغير متوقعة الأبعاد والنتائج، وحتى مدة استمرارها وماهية العلاج أو اللقاح المناسب له-، للتحويل نحو خيار التعليم عن بعد لغرض استكمال المقررات الدراسية، وتفادي شبح السنة البيضاء فقط، على الرغم من عدم توفر المقومات الأساسية للتعليم الإلكتروني، وكنتيجة لذلك أصبح الحديث عن جودة التعليم في هذه المرحلة غير مطروح تمامًا.

قائمة المراجع

- مامي هاجر، درامشية صارة، اعتماد الجامعة الجزائرية آيات نواورة، التعليم الإلكتروني والتعليم: عن بعد على التعليم الإلكتروني عن بعد كآلية لضمان سيرورة التعليم الجامعي في ظل أزمة كورونا، مجلة آفاق لعلم الاجتماع، المجلد ٢٢، العدد ٢، جويلية ٢٠٢٢.
- لالوش سميرة، آلية تطبيق التعليم الإلكتروني في البيئة الجامعية، الملتقى الدولي الافتراضي حول: الرقمنة ضمانة لجودة التعليم العالي والبحث العلمي وتحقيق التنمية المستدامة، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة بومرداس 21-22 فيفري 2021.
- بوخدوني صبيحة، بن عاشور الزهرة، سياسة التعليم عن بعد في ظل جائحة كوفيد-19 دراسة تحليلية لتعليمات والقرارات الصادرة من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مجلة مدارات سياسية، المجلد ٤٠، العدد 4، 2020.
- عامر طارق عبد الرؤوف، التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي: اتجاهات عالمية معاصرة، مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر، 2014.
- نمور نوال، كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأثرها على جودة التعليم العالي: دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة قسنطينة، مذكرة ماجستير، الموسم الجامعي 2011/2012.
- آيات نواورة، التعليم الإلكتروني والتعليم: عن بعد والفرق بينهم، متاح على الرابط: <https://cutt.us> تاريخ زيارة الموقع: 25/03/2022 الساعة 18، 42.
- كاليوبي قازي، تيغران شميمس، إدارة تأثير فيروس كورونا المستجد على الأنظمة التعليمية في أنحاء العالم، متاح على الرابط: <https://cutt.us/Gedwh> ، تاريخ زيارة الموقع: 10/03/2022 الساعة 14، 08.
- Online Learning, available at <https://cutt.us/qPYuu>. Access date 31/03/2022 at 22.33 pm
- سحر سالم أبو شخيدم، فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية (خضوري)، «، متوفر على الموقع: <https://cutt.us/yCkYv>، تاريخ زيارة الموقع: 24/03/2022، الساعة 21، 22.
- منظمة الصحة العالمية، «فيروس كورونا: لمحة عامة»، متاح على الرابط التالي <https://cutt.us/o6YJx>، تاريخ زيارة الموقع: 18/03/2022، الساعة 19، 38.

CHAPTER V

CONNECTING TRANSLATION INDUSTRY SERVICES
IN PARALLEL TO TRANSLATION ACADEMIA CONTRIBUTIONS
FOR TEACHING TRANSCREATION EFFECTIVELY

LALIA BELABDI
Valladolid University, Spain
lilialaliabelabdi@gmail.com

RÉSUMÉ

Contexte du sujet: Indéniablement, les pratiques de traduction ont précédé à travers l'histoire les études théoriques sur la traduction. Il s'agit d'une évaluation normale, puisque la traduction est de nature un sujet du domaine pratique, en premier lieu, là où la maîtrise d'une langue étrangère pouvait faire le traitement traductionnel naturellement sans courir aux études théoriques au passé. C'est l'une des raisons pour laquelle les contributions théoriques et pratiques n'ont pas eu une évolution parallèle. Plus tard, les visions ont été changées. Depuis les dernières décennies, le nombre d'études de traduction a augmenté de façon ininterrompue, là où certains sujets ont suscité l'intérêt des chercheurs et d'autres ont été plus ou moins discutés. Par exemple, la transcréation est l'un des sujets qui a suscité des variations d'intérêt, à la fois dans le milieu des recherches académiques et dans le marché de la traduction. Alors pourquoi le marché de la traduction avance-t-il le milieu des recherches académiques sur la traduction lorsque la transcréation est en question? En d'autres termes, comment apprendre et enseigner la transcréation de manière efficace en s'appuyant sur les deux domaines du théoriques et pratiques?

Objectifs: La présente recherche vise à mettre en évidence la raison pour laquelle on parle à voix haute et on pratique la technique de transcréation dans les services de traduction. Mais sur une échelle comparative, peu de recherches académiques sont menées concernant ce champ d'investigation, afin de relier les deux domaines dans le processus d'enseignement.

Méthodologie: Cette recherche a suivi l'approche qualitative afin de démontrer comment la transcréation fait des progrès sur le marché de la traduction, mais un retard est marqué lorsqu'il s'agit de discuter de la transcréation dans le milieu des recherches académiques à des fins éducatives.

Résultats: Cette étude a fourni des résultats intéressants, là où les recherches académiques ne cessent de fournir des contributions utiles concernant les sujets d'études de traduction dans le milieu des recherches académiques, mais la concentration du domaine de recherche s'est orientée vers certains sujets et pas d'autres, tels que certains concepts voisins de signification à la transcréation et qui ont éventuellement créé des confusions.

Implications pratiques: Cette lacune, qui fait de la transcréation un sujet plus fréquemment discuté dans l'industrie de la traduction mais très peu dans le milieu des recherches académiques, a poussé les chercheurs à repenser aux études de la traduction et plus particulièrement le traitement de la traduction orientée vers la cible, là où chaque méthode a été définie séparément, afin d'éviter les confusions lors de l'enseignement des méthodes de traduction.

Originalité et valeur: Cette recherche est l'une des rares qui aborde l'écart entre les domaines pratiques et théoriques et tente de combler le vide entre eux à des fins éducatives. En fait, elle vise à démontrer, à l'aide d'explications, pourquoi et comment un domaine précède l'autre.

Mots-clés: industrie de la traduction, milieu des recherches académiques, transcréation, avancement, retard.

ABSTRACT

Background of the topic: Undeniably, translation practices advanced, across history, translation theoretical studies. It is of a normal evaluation, since translation is, by nature, a subject of practical field, at the first place, where mastering a foreign language could do the translational processing naturally without running to actual theoretical studies from the past. This is one of reasons why the theoretical and the practical contributions did not have a parallel evolution. Later on, visions have changed. Since recent decades ago, the number of translation studies become, unstoppably, increasing, where some topics occupied scholars' interest and others were more or less discussed. For example, transcreation is one of the topics that had variations of interest, both in academia and in translation market. So why is translation market advancing translation academia when discussing transcreation? In other words, how to learn and teach transcreation effectively relying on both theoretical and practical fields' contributions?

Purposes: The present research aims to highlight the reason behind speaking loudly and practising transcreation technique in translation services. But on a comparative scale, few academic research studies are conducted regarding this field of investigation. The objective is to connect them both in the teaching process.

Methodology: This research has followed the qualitative approach in order to demonstrate how transcreation is making advancement in translation market but a delay is marked when discussing transcreation in academia, for teaching purposes.

Findings: The study has provided interesting results, where academic investigations never stop providing useful contributions regarding translation studies topics in academia, but the research area focus was oriented toward some topics and not others, such as some neighbouring concepts in meaning to transcreation that generated confusions eventually.

Practical implications: This gap, of discussing transcreation in translation industry more frequently but very less in academia, has pushed the scholars to re-think regarding translation studies and more specifically the target oriented translation processing, where each method has been defined separately, in order to seize confusions when teaching translational methods.

Originality and value: This research is one of the very few that discuss the gap between practical and theoretical fields and try to bridge the void between them for teaching purposes. It, actually, aims to demonstrate with explanations that clarify why and how one field is advancing the other.

Keywords: translation industry, academia, transcreation, advancement, delay

1. INTRODUCTION

The impossibility of translation and also the need for creativity in the delivery of an adequate target expression gave the chance to transcreation to take action as a translational processing. It is obvious that transcreation is a free translation method that does not focus on the source oriented strategy. The combination of translation plus creation made of it a very demanding service in translation market. It is the special part that

makes of it a «buzzword»¹. Transcreation has been modestly discussed in academia, but in translation industry, and especially since the globalisation era begins, it becomes a much recommended service, for the purpose of extending global markets and gaining new local markets abroad. Transcreation gives the possibility for translation to face difficulties. It makes possible the transfer of concepts and their effects from a language into another or even in the same language. Creation option in transcreation gives access to the transcreator to modify the source content or takes the clients' demands a priority when creating the new target expression. Therefore, transcreation is the recommended method in translating advertisements, for example.

Theoretical and practical contributions create the void that is going to be filled with explanations in the present study. We will be tracing the evolution of the term in both fields: the theoretical and the practical side in translation, where contributors from scholarly or non-academic backgrounds were agents in widening this gap. But it is important to start questioning in order to clarify the transition from probabilities to conclusions. So, why is translation market advancing translation academia when discussing transcreation? Maybe translation market is concerned more with creating new versions for the new target receiver, where translation academia is being sufficient with the neighbouring concepts of free translational processing. Another question, how could it be possible that a practical field make advancement without the theoretical records? Perhaps when the discipline is by nature of a practical field, theoretical part can only be built and enriched when more practices are done. Last but not least, how could translation industry contributions be a plus to translation academia? They could be a plus when studies are conducted out of the observation and the analysis of practitioners contributions, so they add more significance to the understanding of the adopted translational processing and to the theories that are followed.

2. LITERATURE REVIEW

Transcreation is a translation technique that has: a). the nominal appropriation of *transcreation* as a word, a concept and a practice, because:

the term 'transcreation' is not abusive of any other established concept in Translation Studies, i.e. it does not duplicate or fully match any other term, not even the more general term 'translation', and therefore it has its own right to exist (no case of unlawful appropriation!)²;

¹ Gaballo, V: «*Exploring the boundaries of transcreation in specialized translation*». *ESP Across Cultures* n.º 9 (2012): 95.

² Gaballo, V: «*Exploring the boundaries of transcreation in specialized translation*». *ESP Across Cultures* n.º 9 (2012): 96.

b). the theoretical contributions that tend to define, explain or distinguish transcreation as a unique technique from any other translational method (Lal 1957³, De Campos 1969⁴, Portela 2003⁵, Bernal M. 2006⁶, Di Giovanni 2008⁷, Milton & Bandia 2009⁸, Bollettieri Bosinelli 2010⁹, Gaballo 2012¹⁰ etcetera); and c). the practical contributions since the last decades before the new millennia¹¹. So despite the existence of the above stated potentials, transcreation is still a topic of debate among scholars.

Jemery Munday and Yves Gambier had a conversation regarding transcreation¹², mainly as a profession. They did not attempt to add as much as they were trying to discuss what it is already available on the translation platform, from the theoretical and specially the practical side. Munday started the conversation by saying that transcreation is trying to occupy a space in translation studies or services in order to take the spot light and appears different than adaptation and translation itself. He also added that any translational effort, despite the method used, is qualified as creative. Gambier replies saying that the English glossary of translation piled a list of terms that add more confusion to the word transcreation, because they all seem to be working on the same principle. He said that since we are having a different concept of communication, translation seems to be a rejected work because we and the new market are in need for creativity. The two scholars carried out their conversation regarding the dichotomy of subservient translator Vs creative translator. The latter put an end to the romanticised image of the translator, who kept considering the source content as sacred or seeing the technology-assisted translations as a threat for taking the lead of translation as a

³ Lal, P: «*Great Sanskrit Plays in Modern Translation*», ND Publishing, New York, 1957.

⁴ Nóbrega, T. M, & Milton, J: «*The role of Haroldo and Augusto de Campos in bringing translation to the fore of literary activity in Brazil*». In *Agents of Translation*, Amsterdam/Philadelphia, n.º 81, (2009): 259.

⁵ Portela, M: «*Untranslations and Transcreations*». *Text*, 15, (2003): 305-320.

⁶ Bernal-Merino, M: «*On the translation of video games*», *The Journal of Specialised Translation* n.º 6 (2006): 22-36.

⁷ Di Giovanni, E: «*Translations, transcreations and transrepresentations of India in the Italian media*». *Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal* n.º 53.1 (2008): 26-43.

⁸ Milton, J & Bandia, P.F: «*Agents of Translation*». John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 2009.

⁹ Bertuccelli, M, Bertacca A, and Bruti S: «*Threads in the complex fabric of language: linguistic and literary studies in honour of Lavinia Merlini Barbaresi*», Felici Editore, Paterno, 2008, 59-68.

¹⁰ Gaballo, V: «*Exploring the boundaries of transcreation in specialized translation*». *ESP Across Cultures* n.º 9 (2012): 95-113

¹¹ <https://www.spectra-agency.com/blog/the-history-of-transcreation>

¹² Gambier, Y: «*A conversation between Yves Gambier and Jeremy Munday about transcreation and the future of the professions*». *Cultus: the Intercultural Journal of Mediation and Communication* n.º 7 (2014): 20-36.

profession in the new digital era. They both acknowledged the fact that transcreation is lately used on hypermedia texts, such as marketing and advertisement for its multimodal and sensitive content.

In the same year, Bernal-Merino (2014) discussed transcreation in his book: *Translation and localisation in video games: making entertainment software global*. He saw that transcreation and adaptation are terms of the same connotation, where transcreation in particular did not have its fair portion of scholarly contributions, «it seems that there is a lack of theoretical grounding to validate this term against the more traditional ‘translation’»¹³. He added that «all translations are transcreations since they require a certain degree of creativity on the translators’ part, although they are not creating anything from scratch but from a declared source»¹⁴. Creativity, as the unique quality of transcreation, is found in translation as in transcreation. So, it seems, to them, that there is nothing special in transcreation. If it does not share the creativity quality with translation, it does share the resemblance with adaptation, and vice versa.

On the other part, the practitioners never seize providing transcreational services or clarifications regarding the term since the late 1990s. One matter to acknowledge is that localisation is the confusing term in translation market sphere, unlike academia sphere, where adaptation is the confusing word. It is important to note that localisation came into practice only when globalisation attempted to earn more local markets abroad since the nineties. To clarify more, standardisation of products and advertisements and the internationalisation of the marketing strategy are accurate opposite to localisation, and of course not synonyms to globalisation. So if transcreation and localisation are having the same meaning, these two opposing concepts should also be the opposite of transcreation, but no way to establish such synonymic or antonymic relationship. Another proof, transcreation has been practiced since an unidentifiable date but the term, as a scholarly topic, has been coined in Lal’s (1957) scholarly studies according to Gaballo¹⁵, where others claim its first appearance in De Campos studies (1969), according to Nóbrega & Milton¹⁶.

¹³ Bernal-Merino, M: «*Translation and localisation in video games: making entertainment software global*». Routledge, New York, 2014.

¹⁴ Bernal-Merino, M: «*Translation and localisation in video games: making entertainment software global*». Routledge, New York, 2014.

¹⁵ Gaballo, V: «*Exploring the boundaries of transcreation in specialized translation*». *ESP Across Cultures* n.º 9 (2012): 97.

¹⁶ Nóbrega, T. M, & Milton, J: «*The role of Haroldo and Augusto de Campos in bringing translation to the fore of literary activity in Brazil*». In *Agents of Translation*, Amsterdam/Philadelphia, n.º 81, (2009): 259.

3. METHODOLOGY

The present study has followed the qualitative approach in order to demonstrate how translation market is advancing translation academia when transcreation is a subject of discussion or practice. This gap has been widening over the last decades, but this investigation is providing the reason why the disparity in academic and practical contributions has been marked, for educational purposes of the concept transcreation.

4. RESULTS

The following table represents the practitioners' contributions regarding the definition of the term. Most of the selected agencies are for more than 20 years in the business. No promotional intentions are held. The quotes have been analysed for educational purposes only.

The agency's name	The definition
<p>Lionbridge agency.</p>	<p>To advertise your company's products or services, you have created engaging, effective messaging to connect with your target audience. But without transcreation services, delivering that message can be trickier than you think—even in your own language. Coop, a major Swiss supermarket chain, learned this the hard way a few years ago, when it led its summer ad campaign with the question, "Chame das grille?" The word "grille" is derived from the verb "grillen" in High German as spoken in Germany, but in Switzerland the local Swiss German term is "grilliere." Using the High German word caused an uproar among Coop's Swiss customers —and prompted months of cross-border debate (in German only) about linguistic norms.¹⁷</p>

¹⁷ <https://www.lionbridge.com/blog/translation-localization/transcreation-services-why-and-when-you-need-them/>

<p>ITC Global Translations agency</p>	<p>What is transcreation?</p> <p>Transcreation is a creative translation process that involves adapting the source text so that the message and emotional intent are the same in the target language.</p> <p>A hybrid of translation and creation, transcreation is a process that combines language, emotion and culture. It requires artistic skills and talent, along with a deep understanding of two cultures.</p> <p>If we've learned anything in our first steps towards globalization, it's that we don't all speak the same language, literally and figuratively. Each culture has its own ideas, beliefs and taboos, as well as its own methods of verbal, non-verbal and written communication. Transcreating a message doesn't mean replacing a word with its equivalent in another language, but recreating an equivalent message targeting a new culture.</p> <p>In professional settings, transcreation is most often used in marketing and advertising projects aimed at a culture that's different from the company's native culture. It enables companies to adapt plays on words, taglines and slogans to create hooks adapted to the target audience that have the desired effect. The goal of this type of message is to create an emotional response or an immediate reaction. This means the tone, context and style are just as important as the words.¹⁸</p>
<p>Poli Lingua agency</p>	<p>Transcreation – What it is and how it Works?</p> <p>Transcreation is, from a certain perspective, the highest form of translation. Content native to your own language is not simply translated – it becomes a new text, one completely native to the target language. The transcreation process empowers you to connect to a foreign target audience in ways that would otherwise simply not be possible. Transcreation is the single most effective way to retain your message and focus when they cross cultural and linguistic borders. That's precisely because the transcreation process means changing the words in which ideas are expressed to give them emotional impact in a new context. The transcreated content is designed to bring into play the (often very different) lexicon, phraseology, imagery and sequencing that will resonate most powerfully for the people you need to receive your message. Ultimately, transcreation is the art of talking to your audience in their internal language, so that they really hear what you have to say.¹⁹</p>

¹⁸ <https://www.itcglobaltranslations.com/transcreation-services/>

¹⁹ https://www.polilingua.com/transcreation_services.htm

<p>Translate Media agency</p>	<p>The transcreation process</p> <p>The process of taking a message in one language and conveying it in another, without the loss of style, tone or context is a complex one but one that our team has plenty of experience in. We ensure that we collect as much information as possible before embarking on your transcreation project so that we can perfect the preferred tone of voice, register and style before committing any resources to crafting your marketing copy. We have a dedicated team of transcreators who you can liaise with to discuss your requirements on an ongoing basis – ensuring that every client receives the highest quality transcreated content, regardless of the target region or audience.²⁰</p>
--------------------------------------	---

4.1. Analysis

For Lionbridge agency, transcreation is applied particularly on advertising contents to create engaging and effective connection with the target client. According to their experts, it is not used for promotional purposes only, but for establishing good relationship with their target audience and avoids the misunderstanding.

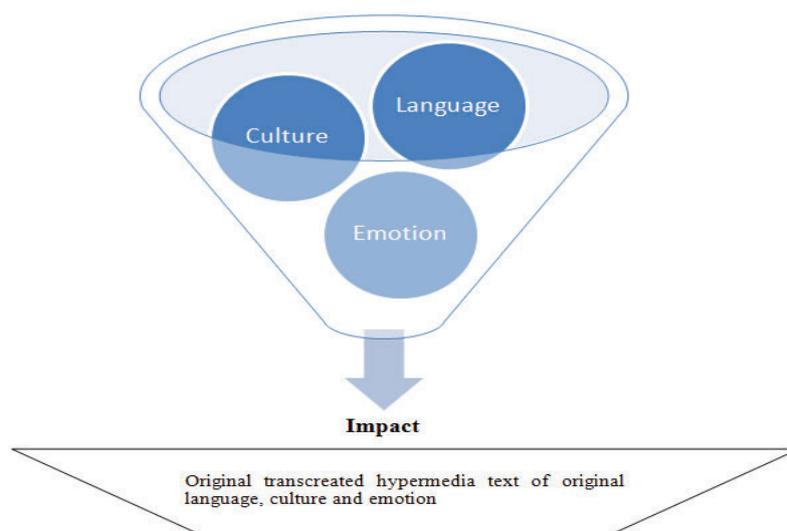
For ITC Global Translations agency, transcreation is a creative translation that works on the triple combination of content composed of: language, emotion and culture. According to their professionals, it is applied on marketing and advertising projects, where the target language and audience are taking the priority for their different cultural background.

For Poli Lingua agency, transcreation is the highest form of translation. It is transcreating a new hybrid-media texts that are native to the target language, as if they were original in the source language. The aim is to keep on the emotional impact on the target audience.

For Translate Media agency, transcreation relies on a deep documentation on the projects to be transcreated before operating. The agency is assuring that they have a special crew of translators who do transcreation on marketing contents.

The following pictogram demonstrates transcreation market schema:

²⁰ <https://www.translatemedia.com/translation-services/transcreation/>



Transcreation market pictogram

The funnel is passing the triple combination of the hypermedia source text: the multimodal language, the cultural background and the emotional effect through the filter of the impact. This latter should be valid too on the target audience. At this level, an original transcreated hypermedia target text is created of original language, culture and emotion. In order to connect academia to translation market contributions, it is important to demonstrate how each body is perceiving transcreation from the two different angles: theoretical and practical ones.

	Scholars standpoint	Practitioners standpoint
Similarities in its nature	Hypermedia text. Cultural background. Emotional effect. Creation of a valid impact on the target audience.	
Differences in its nomination	Adaptation	Localisation

Table of similarities and differences of perceiving transcreation in the theoretical and practical fields

4.2. Discussion

Translation scholars introduced transcreation as a scholarly term back in the late fifties, according to some academic records. The interval took so long. An estimation of twelve years lasted in order to evoke the topic again in the same field of application: on poetry. Another long pause has been reported at this time. At this stage, the scholars have been busy with developing the neighbouring concepts, such as: adaptation, domestication and free translation...etcetera. In the nineties and on, where the digital era was on the rise, it was discussed again but mainly in translation industry. In academia, transcreation

becomes more and more a confusing term, sometimes to adaptation and other times to localisation, because the neighbouring concepts were already on the centre of attention during the pause period and in the digital era period. These confusing concepts earned their stable position and clear understanding, because plenty of scholars presented scholarly contributions about them. On the other hand, translation market adopted transcreation only when globalisation and localisation were very demanding to translation services that create modifiable contents of impact and also would fit more the new target receiver. In fact, transcreation never stopped doing its job during the globalisation era, but since it was applied on marketing and advertising contents, the word localisation took the fame title for its closeness to the business glossary.

Teaching or learning about transcreation should be based on the two platforms: theoretical and Practical contributions. Students are in need of accurate definitions and a clear understanding of the transcreational processing. As a solution, terms should be unified, to seize confusion, and academic contributions should be conducted upon practical study cases from transcreation market.

5. CONCLUSION

The neighbouring concepts in meaning to transcreation occupied the attention of interesting studies by scholars in academia, the thing that made of transcreation a technique of translation that is rarely discussed in academia. On top of that, and due to the lexical chaos, localisation also took the spotlight and all the attention of practitioners in translation market, even if they are aware of the fact that they are following the transcreational processing while translating, but since it is very closer to the lexical field of the following words: globalisation, business, translation marketing...etc. these disciplines are actually what asks for transcreational services and since few records are registered under this term, they prefer using a common word from the economical files.

Connecting scholars' and practitioners' contributions to each other may seize the confusion of terms among students and professors, because the parallel evolution of the concept in both theoretical and practical field can simply make the educational process a lot easier and very effective.

6. BIBLIOGRAPHY

- BERNAL-MERINO, M: «*On the translation of video games*», *The Journal of Specialised Translation* n.º 6 (2006): 22-36.
- «*Translation and localisation in video games: making entertainment software global*». Routledge, New York, 2014.
- BERTUCCELLI, M, BERTACCA A, and BRUTI S: «*Threads in the complex fabric of language: linguistic and literary studies in honour of Lavinia Merlini Barbaresi*», Felici Editore, Paterno, 2008, 59-68.
- DI GIOVANNI, E: «*Translations, transcreations and transrepresentations of India in the Italian*

- media*». *Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal* n.º 53.1 (2008): 26-43.
- GABALLO, V: «Exploring the boundaries of transcreation in specialized translation». *ESP Across Cultures* n.º 9 (2012): 95-97.
- GAMBIER, Y: «A conversation between Yves Gambier and Jeremy Munday about transcreation and the future of the professions». *Cultus: the Intercultural Journal of Mediation and Communication* n.º 7 (2014): 20-36.
- LAL, P: «Great Sanskrit Plays in Modern Translation», ND Publishing, New York, 1957.
- MILTON, J & BANDIA, P.F: «*Agents of Translation*». John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 2009
- NÓBREGA, T. M, & MILTON, J: «The role of Haroldo and Augusto de Campos in bringing translation to the fore of literary activity in Brazil». In *Agents of Translation*, Amsterdam/Philadelphia, n.º 81, (2009): 259.
- PORTELA, M: «Untranslations and Transcreations». *Text*, 15, (2003): 305-320.

7. SITOGRAPHY

<https://www.spectra-agency.com/blog/the-history-of-transcreation>

<https://www.lionbridge.com/blog/translation-localization/transcreation-services-why-and-when-you-need-them/>

<https://www.itcglobaltranslations.com/transcreation-services/>

https://www.polilingua.com/transcreation_services.htm

<https://www.translatemedia.com/translation-services/transcreation/>

CHAPTER VI

E-LEARNING ET E-ADMINISTRATION: UN FRAMEWORK BASE SUR GOOGLE WORKSPACE FOR EDUCATION POUR L'ESCF DE CONSTANTINE

MAYA SOUILAH BENABDELHAFID

Ecole Supérieure de Comptabilité et de Finances de Constantine, Algérie

mabenabdelhafid@escf-constantine.dz

RÉSUMÉ

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) sont à même de révolutionner tous les secteurs notamment ceux liés à la formation. Bien que la disponibilité de ces technologies soit un facteur important, elle n'a pas toujours été assurée au niveau des établissements universitaires Algériens qui ne disposent pas forcément de TIC. Cependant, déclenchée par la Covid-19, la crise sanitaire qui a fortement secoué les milieux universitaires a favorisé le recours à un enseignement à distance et engendré par la même occasion, la création de cellules compétentes en la matière. Des efforts considérables ont été consentis jusqu'à lors autour des trois composantes clés des dites institutions: étudiant, enseignant et administration. Cet article a pour objet de faire valoir le franc succès de l'expérience inspirante de l'École Supérieure de Comptabilité et de Finances (ESCF) de Constantine quant au Framework que nous sommes parvenus à mettre en place sur deux volets dédiés à l'e-learning et à l'e-administration. L'originalité de cet article réside dans sa seconde partie dédiée à montrer des ambitions qui dépassent le cadre purement pédagogique de l'enseignement pour viser la flexibilité dans les services administratifs. Nous exposons les efforts déployés à la tête de la sous-Direction des Systèmes d'Information et de Communication (SIC) et des RELations EXtérieures (RELEX) de l'école pour revisiter les anciennes prérogatives administratives tout en exploitant différentes applications de Google Workspace for Education (GWE) et en bénéficiant de la capacité offerte de l'allocation de données partagées.

Mots clés: Technologies de l'Information et de la Communication, établissement universitaire, e-learning, e-administration, Google Workspace for Education.

ABSTRACT

Information and Communication Technologies (ICT) have a remarkable potential to revolutionize all sectors, especially those related to education. Despite the fact that the availability of these technologies is an important factor, it has not always been present in Algerian universities, which have not necessarily always been equipped with ICT. However, due to the health crisis following the outbreak of the Covid-19; higher education institutions found themselves compelled to revive and establish e-learning cells to incorporate ICT into the training of students. Remarkable efforts have been made so far, at the level of three key components of these institutions: student, teacher and administration. This article aims to share the inspiring experience of the Ecole Supérieure de Comptabilité et de Finances (ESCF) of Constantine by means of a Framework that we have developed

in two parts respectively dedicated to e-learning and e-administration. The originality of this article lies in its second part that is dedicated to showing ambitions that go beyond this strictly pedagogical framework in order to pursue excellence in administrative services by adopting e-administration. We reveal, through an illustrative example, the made efforts at the head of the School's sub-directorate of information and communication systems and external relations in order to challenge administrative activities while harnessing other Google Workspace for Education (GWE) applications and benefiting from the capacity of shared data allocation.

Keywords: Information and Communication Technologies, academic institution, e-learning, e-administration, Google Workspace for Education.

1. INTRODUCTION

La politique de distanciation physique du gouvernement pour empêcher la transmission de la Covid-19¹ a entraîné des changements dans les modèles d'apprentissage, passant de l'enseignement en présentiel à l'enseignement en ligne (e-learning). Cette pandémie a engendré la plus grande perturbation des systèmes éducatifs de l'histoire de l'humanité, affectant près de 1,6 milliard d'apprenants dans plus de 200 pays². Peu de temps après son apparition, de nombreux chercheurs et éditeurs se sont penchés sur l'e-learning dans le but de mettre en œuvre des systèmes éducatifs alternatifs. Différentes applications ont vu le jour et de nombreux travaux de recherche ont été publiés dont une remarquable review³ qui fournit un rapport complet sur l'impact de cette pandémie sur l'e-learning à partir de différents articles.

Dans le même sillage, le présent article tente de corroborer l'importance du e-learning ainsi que son impact sur le fonctionnement des établissements universitaires dans une perspective de faire connaître l'aboutissement des méthodes nouvelles que l'École Supérieure de Comptabilité et de Finances (ESCF) de Constantine s'est employée à intégrer, et ce à travers un Framework que nous avons développé en deux volets.

L'originalité de ce papier consiste essentiellement à démontrer, dans le cadre du second volet, nos ambitions à parfaire les prestations administratives via l'e-administration. Un volet souvent estimé secondaire par rapport à l'enseignement.

¹ Ciotti, M., Ciccozzi, M., Terrinoni, A., Jiang, W. C., Wang, C. B., & Bernardini, S. (2020). The COVID-19 pandemic. *Critical reviews in clinical laboratory sciences*, 57(6), 365-388.

² Prasetya, T. A., Harjanto, C. T., & Setiyawan, A. (2020, December). Analysis of student satisfaction of e-learning using the end-user computing satisfaction method during the Covid-19 pandemic. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1700, No. 1, p. 012012). IOP Publishing.

³ Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141.

2. FRAMEWORK PROPOSÉ

L'approche proposée est un Framework incluant différentes couches susceptibles de conforter le fonctionnement de l'ESCF qui arrive à poursuivre son activité dans un environnement atteint de la Covid-19, et ce en faisant appel à GWE⁴ (voir la figure 1).

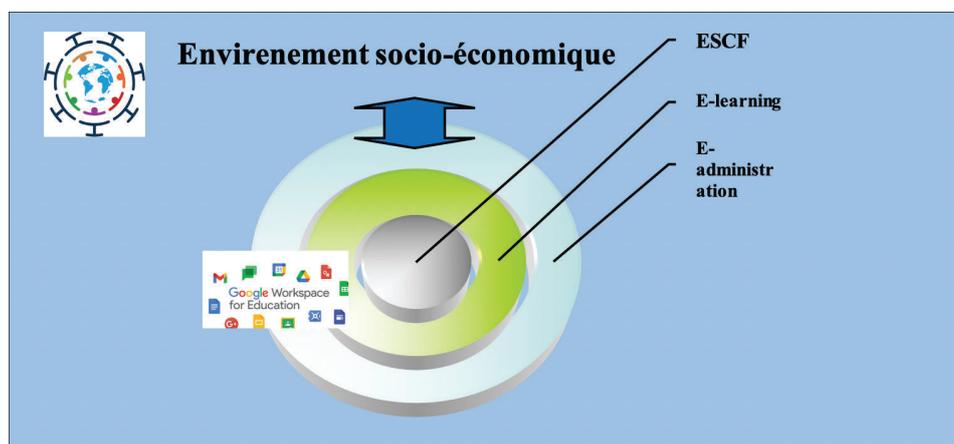


Figure 1. ESCF Framework

2.1. E-learning

Il s'agit d'un processus que nous avons lancé en Avril 2020 sous la férule de la Direction de l'ESCF, en collaboration avec une collègue informaticienne⁵ pour accompagner les deux composantes: enseignants et étudiants. L'idée est qu'elles puissent utiliser les applications de GWE dans l'enseignement. Ce dernier se voit à présent hybride (en présentiel et en ligne).

Différentes étapes ont été mises en place pour lancer cette cellule e-learning:

- Utilisation de *GMAIL* pour la création de comptes institutionnels (x@escf-constantine.dz) au profit de l'ensemble des étudiants et des enseignants de l'ESCF;
- Exploitation des deux outils *Google Meet* et *Google Classroom* dans l'apprentissage en ligne synchrone et asynchrone, respectivement;
- Suivi de la plateforme via des statistiques générées grâce à l'outil *Google Admin* et partage des documents via *Google Drive*;

⁴ Marlina, B. (2021, December). Pemanfaatan google workspace for education pada pembelajaran daring. In *prosiding seminar nasional program pascasarjana universitas pgri Palembang*.

⁵ Aujourd'hui responsable de la cellule e-learning

— Création d'un centre d'aide dédié au e-learning⁶ (basé sur l'outil *Google Sites*) incluant entre autres différents tutoriels pour former les futurs utilisateurs ainsi qu'une FAQ pour les orienter.

La figure donnée ci-après résume quelques statistiques récemment relevés du compte Google Admin:

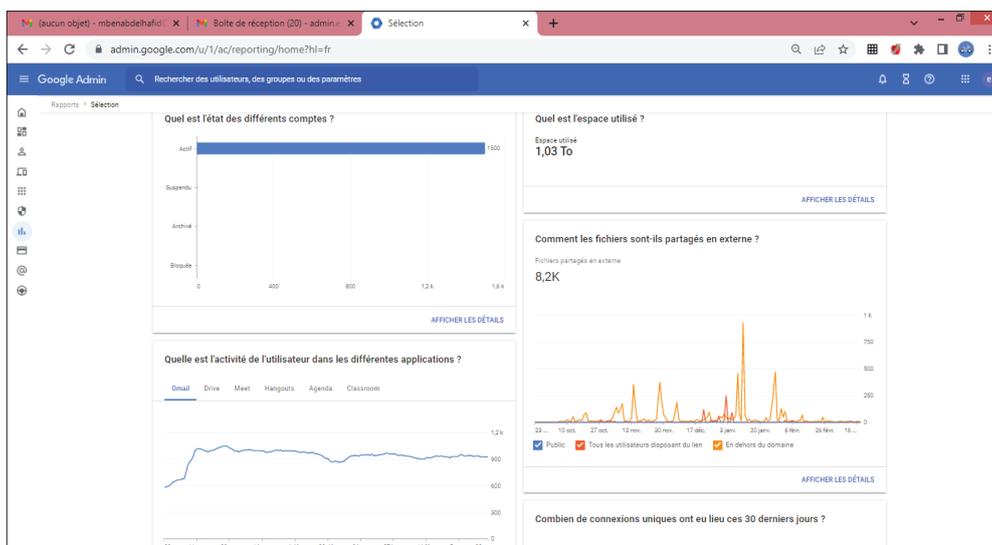


Figure 2. Quelques statistiques relevées à partir de l'outil reporting du compte Google Admin

A titre d'exemple, cette figure montre que le nombre de comptes institutionnels a atteint aujourd'hui⁷ les 1500 mais l'activité n'atteint pas les 100 % étant donné qu'il existe différents groupes, nous citons par exemple les *Alumni*⁸ qui se connectent moins souvent que les étudiants et les enseignants. Il est à noter que Google Admin permet de relever différents statistiques qui sont mensuellement présentés à la Direction sous différentes formes (courbes, ..) pour la bonne prise de décision.

2.2. E-Administration

L'e-administration renvoie à l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans les administrations.

Ce faisant, elle fait référence à l'exploitation du potentiel des TIC pour améliorer les prestations des administrés tout en optimisant le fonctionnement interne des administrations dans une logique de modernisation de l'établissement et de quête de performance. Dans notre approche, nous visons la modernisation des services de la sous-Direction des

⁶ <https://sites.google.com/escf-constantine.dz/escf-e-learning>

⁷ Le 27 Mars 2022

⁸ Anciens diplômés de l'ESCF

SIC et des RELEX pour mieux servir l'étudiant de l'ESCF tel que c'est expliqué dans notre récente intervention⁹, à commencer par revoir les anciennes activités administratives tout en exploitant d'autres applications de la boîte à outils GWE.

Il est à noter que l'exploitation des *comptes institutionnels* et des *mails de groupes* créés suite au lancement de la cellule e-learning a été d'une grande utilité pour pouvoir adopter une approche centrée sur l'e-administration. Ceci étant, deux volets phares sont de mise à savoir: *les stages pratiques et les évènements scientifiques*.

2.2.1. *Traitement des stages pratiques*

La planification des stages des étudiants s'est vue transformée grâce aux TIC pour mieux servir l'étudiant, celui-ci utilise à présent un guide comprenant des *codes QR* ainsi que des formulaires en ligne qui sont directement reliés aux deux outils *Google Forms* et *Google Sheets*. Cette nouvelle approche a permis d'atteindre les objectifs suivants:

- Absorption des chaînes d'attente des étudiants car la demande se fait en ligne ce qui encourage notre mobilité personnelle;
- Notifications instantanées sur le nombre de demandes et célérité dans leur traitement;
- Un meilleur accompagnement des stagiaires: Suivi de cas par cas des étudiants affectés au niveau des entreprises.

Avec cette nouvelle approche, la gestion des statistiques de l'Ecole est mieux opérante car l'ensemble des données est partagé sur le Cloud. A cet effet, l'on se félicite du gain de temps et de l'encadrement optimal des constatés jusqu'à lors, ce qui permet à l'ESCF de mieux viser l'employabilité de ses Alumnis qui gardent, grâce à ce nouveau système de gouvernance basée sur l'e-administration, une relation solide basée sur l'accessibilité et la perspicacité permettant ainsi une contribution édifiante à l'ouverture de l'ESCF sur l'environnement socio-économique.

2.3. *Organisation des évènements scientifiques*

L'idée de base est de faire appel à l'outil *Google Meet* exploité dans l'e-learning pour promouvoir les évènements scientifiques¹⁰ de l'Ecole. En effet, nous avons réussi en seulement six mois en pleine période de confinement à organiser onze Webinars¹¹, que nous avons pris le soin de modérer avec comme intervenants d'illustres experts internationaux qui ont

⁹ Maya Benabdelhafid, "L'e-administration au service de l'étudiant de l'ESCF de Constantine", In RIF 22, 11th Seminary of Computer Science Research at Feminine, "Recherche en Informatique au Féminin", 10th March 2022, Constantine, Algeria. Vidéo disponible sur: <https://www.youtube.com/watch?v=xH8CZqpMIW8>

¹⁰ <https://sites.google.com/escf-constantine.dz/scientificevent/>

¹¹ disponibles sur sa chaîne *Youtube*: <https://www.youtube.com/channel/UC0ev13ZGi-NEerGnvel2q65w>

contribué efficacement à la formation des étudiants et des enseignants de l'ESCF à travers les débats lancés sur des sujet qui sont toujours d'actualité. Une nouvelle approche qui a couté zéro dinar à l'Ecole et qui a contribué efficacement à l'augmentation de sa visibilité sur les réseaux avec ses nouveaux abonnés¹² formant aujourd'hui un réseau de qualité sur LinkedIn¹³.

De plus, les évènements scientifiques organisés sous forme de Webinars¹⁴ ont renforcé le lien avec le monde socio-économique. A titre d'exemple, nous avons réussi à organiser un Webinar avec comme invité la Direction de la banque Al Salam située au niveau de la capitale, et avec qui nous avons pu ensuite consolider les liens en signant une convention cadre au profit des étudiants qui arrivent aujourd'hui à réaliser des stages pratiques au niveau de cette banque.

3. DISCUSSION

A partir des deux volets dévoilés ci-dessus, nous présentons un tableau qui met en avant l'utilité des applications exploitées.

Volet	TIC utilisés par l'étudiant	TIC utilisés par l'enseignant	TIC utilisés par l'administration
E-learning	<ul style="list-style-type: none"> — Gmail — Google Classroom — Google Meet — Google Drive 	<ul style="list-style-type: none"> — Gmail — Google Classroom — Google Meet — Google Drive 	La cellule e-learning utilise entre autres: <ul style="list-style-type: none"> — Gmail — Google Meet — Google Admin Google Drive — Google Sites
E-administration	<ul style="list-style-type: none"> — Gmail — Google Meet — Google Forms — Codes QR 	<ul style="list-style-type: none"> — Gmail — Google Meet — Google Forms 	La sous-Direction utilise entre autres: <ul style="list-style-type: none"> — Gmail — Google Meet — Google Admin — Google Sites — Google Sheets — Google Drive — LinkedIn et Youtube

¹² 9862 abonnés, consulté le 28 Mars 2022 sur:

^h<https://www.linkedin.com/company/escfconstantine/mycompany/?viewAsMember=true>

¹³ Komljenovic, J. (2019). LinkedIn, platforming labour, and the new employability mandate for universities. *Globalisation, Societies and Education*, 17(1), 28-43.

¹⁴ Costa, F., & Servadei, F. (2021). Webinar During COVID-19 Pandemic: Necessity or Uncontrolled Phenomena?. *World Neurosurgery*, 154, 186-186.

Il est clair que l'ESCF, avec ses composantes, fait appel aux TIC dont l'évolution ouvre de nouvelles perspectives et recèle un potentiel d'évolution important.

5. CONCLUSION

L'e-learning revêt une importance incontestable. Toutefois, le Cloud demeure perfectible car l'on a pu observer sur terrain des déficiences ayant trait d'une part au débit instable de la connexion, et d'autre part à la contrainte du paiement requis de certaines fonctionnalités de GWE telles que l'enregistrement avec Google Meet. Néanmoins, et avec les nouvelles orientations du gouvernement pour renforcer cet aspect technologique, il est utile d'engager des réflexions pertinentes sur la question afin de voir proliférer des collaborations universitaires visant le perfectionnement d'une plateforme aussi performante que GWE. Il serait recommandé, à titre d'exemple, de travailler sur les limites de Moodle. En ce qui concerne le développement de l'e-administration, il suscite régulièrement des interrogations sur les voies socio-organisationnelles et technologiques les plus pertinentes à suivre pour améliorer la qualité et l'étendue des services en ligne. Le challenge serait d'introduire une véritable culture numérique dans l'administration de l'ensemble des départements de l'ESCF. Pour ce faire, une formation de qualité au profit du personnel s'impose, et ce dans le but d'asseoir les prémisses de ces nouvelles formules qui se veulent emprunts d'une logique de transparence et d'impartialité et que l'homme tend très souvent à contourner.

5. BIBLIOGRAFIE

- CIOTTI, M., CICOZZI, M., TERRINONI, A., JIANG, W. C., Wang, C. B., & Bernardini, S. (2020). The COVID-19 pandemic. *Critical reviews in clinical laboratory sciences*, 57(6), 365-388.
- COSTA, F., & SERVADEI, F. (2021). Webinar During COVID-19 Pandemic: Necessity or Uncontrolled Phenomena?. *World Neurosurgery*, 154, 186-186.
- KOMLJENOVIC, J. (2019). LinkedIn, platforming labour, and the new employability mandate for universities. *Globalisation, Societies and Education*, 17(1), 28-43.
- MAYA BENABDELHAFID, "L'e-administration au service de l'étudiant de l'ESCF de Constantine", In 11th Seminary of Computer Science Research at Feminine, RIF 22, March, 10th 2022, Constantine, Algeria.
- POKHREL, S., & CHHETRI, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141.
- PRASETYA, T. A., HARJANTO, C. T., & SETIYAWAN, A. (2020, December). Analysis of student satisfaction of e-learning using the end-user computing satisfaction method during the Covid-19 pandemic. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1700, No. 1, p. 012012). IOP Publishing.

CHAPTER VII
THE RELEVANCE OF MOTIVATION FOR TOURISM STUDENTS:
A PRACTICAL EXAMPLE

M.^a LUISA BLANCO GÓMEZ
Universidad Rey Juan Carlos, Spain
marialuisa.blanco@urjc.es

RÉSUMÉ

L'enseignement est une profession qui implique un développement continu des compétences et des connaissances. Toutefois, une caractéristique essentielle incluse dans les compétences pédagogiques est la façon d'encourager la motivation de vos élèves à apprendre. La motivation est essentielle à l'apprentissage: plus les élèves sont motivés, plus ils s'engageront dans leur processus d'apprentissage et, sans aucun doute, ils apprendront davantage. Senior (2006) affirme que les enseignants en langues apprécient les moments où ils sentent que leurs élèves sont profondément engagés dans leur processus d'apprentissage, c'est pourquoi nous devons prendre en considération les différentes façons d'engager nos étudiants dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous analyserons ici l'importance de certaines stratégies de motivation (Dörnyei, 2010) parce que nous savons que les élèves motivés réussissent beaucoup mieux que leurs camarades de classe non motivés. C'est pourquoi Harmer (1983) suggère que la motivation des élèves est peut-être la chose la plus importante qu'il [l'enseignant] apporte en classe.

Comme nous voulons rendre les leçons plus pertinentes et mémorables pour les étudiants, nous nous concentrerons ici sur un groupe d'étudiants en tourisme; il est essentiel de leur faire prendre conscience de l'utilité des activités utilisées en classe. Cameron et McKay (2010) font référence à l'importance d'amener le monde réel dans la salle de classe. Il est généralement admis que l'utilisation par l'enseignant de stratégies de motivation renforce la motivation des étudiants. Nous analyserons donc les matériaux authentiques utilisés avec ce groupe d'étudiants et ils seront ainsi en mesure d'apprécier l'application dans l'industrie du tourisme réel, leur offrant la possibilité d'apprendre d'une manière plus naturelle et facile.

ABSTRACT

Teaching is a profession that involves continuous development of skills and knowledge. Nevertheless, one essential characteristic included in teaching skills is how to foster your students' motivation towards learning. Motivation is essential for learning: the more motivated students are, the more they will get engaged in their learning process and, undoubtedly, they will learn more. Senior (2006: 186) states that «Language teachers value moments when they sense that their students are deeply engaged in their learning process», which is why we have to bear in mind the different ways to enthrall our students in learning a foreign language. Here we will analyze the significance of some motivational strategies (Dörnyei, 2010) because we know that motivated students do significantly better than

their non-motivated classmates, which is why Harmer (1983: 3) suggests that motivating students is «perhaps the single most important thing that he [the teacher] brings to the classroom».

As we want to make lessons more relevant and memorable for students, here we will focus on a group of Tourism students; it is essential to make them aware of the usefulness of the activities used in class. Cameron and McKay (2010: 75) refer to the importance of «bringing the real world into the classroom». It is usually accepted that the teacher's use of motivational strategies is generally believed to enhance student motivation, which is why we will analyze the authentic materials used with this group of students and thus how they will be able to appreciate the application in the real tourism industry, offering them the possibility of learning in a more natural and easier way.

1. DEFINITION AND TYPES OF AUTHENTIC MATERIALS

Authentic materials are not considered as teaching materials to be used in a language classroom but are real world texts or audios. However, as Gilmore (2007: 100) emphasizes, authenticity might be considered a «slippery concept» since it could refer to authentic language produced in an authentic situation, to the real interaction between teachers and students, to culture, to assessment, to the social situation in the classroom, etc. It is admitted that the concept of authenticity involves innumerable aspects but we are going to keep the words by Tomlison (2011: ix), who points out that a kind of authentic material refers to «A text which is not written or spoken for language teaching purposes. A newspaper article, [...] a novel, a radio interview and a traditional fairy story are examples of authentic texts». As opposed to printed materials for didactic purposes, it can be stressed that this kind of materials are not originally thought of as to illustrate and learn specific language issues. Therefore, here we will mention the two major types of authentic materials teachers use in the class: a) printed materials: for example, newspapers, magazines, posters, flyers, brochures, restaurant menus, etc.; b) audio materials: songs, videoclips, TV ads, radio spots, podcasts, among others.

When dealing with authentic materials a major aspect Day (2004: 101) refers to is «appropriateness». As teachers, it is our role to choose the kind of materials students will benefit from, which is why Albiladi (2019) mentions the benefits and challenges of authentic materials. It is not only a question of selecting a nice text; it is our work to look for attractive materials that will cover different aspects we want our students to master. First and foremost, the exercises we provide our students with and the actions we take as teachers should be meaningful for learners. Throughout many teaching years in the Tourism Degree I have observed that the following is proven: authentic materials are usually seen as more appealing, interesting and motivating on the student's part. Nevertheless, we should carry out very careful research and make a decision before choosing them because sometimes, and as Sample (2015) found out, although students' motivation did increase when they were exposed to some specific kinds of authentic materials, some other times other materials created de-motivation since they were too difficult or not well chosen.

Some years ago I started looking for other kinds of materials far from textbooks since undoubtedly there exist some books focusing on tourism but none of them was suitable for my students. All teachers are aware of the fact that it is extremely easy to follow a coursebook; on the other hand, looking for other kinds of materials involves a big effort and it is very time-consuming but also extremely rewarding and as teachers, it is important to try to create an authentic learning environment for our students so that they feel learning will be positive and useful in their professional life in their near future. As Spelleri (2002), stresses, «Learners can bridge the gap from lessons to life with facilitated exposure to authentic material by making immediate use of classroom lessons in their lives».

Perhaps the choice of materials is more difficult in earlier stages but with university students, they are closer to the real world since when they finish their degree and even before that -they have to go through an internship prior to graduating- they will deal with real tourists and here lies the importance of using authentic materials. In this way students will be familiar with situations and some vocabulary and structures they will face very soon. When we work with fourth year students, who are about to graduate, it depends on the teacher to present the subject as another one they have to pass or as something really interesting, practical and useful in their close professional career. Thus, we should take into account the «motivational potential of authentic materials» (Kaltseis 2021: 22). In the same trend, Lin (2004) argues that the use of authentic texts make students think that they are learning a real language and not something artificial, created for the occasion and they also feel that they learn the real context of the target language, which is the reason why we are going to focus on some kinds of authentic materials in the tourism and hospitality industry and how to exploit them in the English class.

2. AUTHENTIC MATERIALS AND ACTIVITIES IN THE TOURISM CLASS IN ORDER TO MOTIVATE STUDENTS

Motivation is seen as «one of the key factors in learning achievement» (Dörnyei *et al.*, 2006: vii, quoted in Kaltseis 2021: 20). At present there are countless materials in the tourism industry to be used as classroom materials. Most of us often travel in our everyday lives so we can take advantage of our experience as tourists in order to look for and find many different kinds of materials. When we travel we come across catalogs, flyers, and other kinds of promotional texts, among others; we normally use tourist Apps and in the 21st century we can find many materials online as well as printed materials. We can mention different sources to get materials in the tourism and hospitality industry: travel magazines, guidebooks, business websites, leaflets, newspaper articles and ads, TV commercials, radio spots, tourism podcasts, job advertisements, travel notebooks, restaurant menus, tourism blogs, different Apps such as Tripadvisor and all sorts of social media (Twitter, Facebook, Instagram, etc.). There are many kinds of genres in the tourism discourse (Calvi, 2010), and this richness offers us different sources to get materials for our classes.

By using the chosen materials, we should try to improve our students oral and written skills. Many aspects could be covered: from grammar to vocabulary, that is linguistic competence, but we can also cover sociolinguistic and pragmatic competence. Students can learn new vocabulary when dealing with real texts. For example, the difference between destiny and destination, a problem they seem to have quite often. By listening to some advertising videos, or some documentaries students might learn the real meaning of the word destination. Watching other kinds of videos, students can discover the meaning of new ideas in the tourism industry, such as glamping (glamorous camping) or flyboard (a machine attached to the feet that propels a person through the air due to action of jets of water pumped through a hose attached to a jet ski¹). New types of tourism appear every year and there are many new concepts associated to them, as the ones just mentioned.

Apart from vocabulary, we can use genuine texts in order to make students aware of collocations in English as well as compound nouns: examples could be «pillow menu, wine tasting, adventure water sports, four-wheel truck camper, Segway sightseeing experience. Boryeong Mud Festival in Korea, food tourism», etc. Students enjoy printed ads and TV commercials. There we can analyze real structures, e.g., comparing the use of past simple as opposed to present perfect. We can learn the use of imperatives: «Imagine visiting the Maldives», «Order your favorite dish», «Fuel your soul with travel», «Experience the uncommon element». On the other hand, when a famous person appears in a spot, that results very attractive for learners, and we know that celebrity endorsement is very common in tourism advertising since that influences potential customers very much. We can remember Kobe Bryant, the well-known basketball player, promoting Turkish Airlines, or Leo Messi, famous sports people who will raise students' interest in the text and in its contents. For example, by using airline commercials, we can learn many characteristics from other countries, and interculturality or multiculturalism, which is another aspect to be taught in a English Tourism class. Moreover, this gives the student the opportunity to learn the target culture or even other cultures in the world she will have to face in her professional career (customs, timetables, food types) in due course. Apart from this, in video advertisements we come across famous people from different nationalities who have distinct accents; in this way students will be exposed to different kinds of accents in the world and they will realize one's accent does not have to be perfect since they are not native speakers of English, another motivating aspect for them.

We should highlight that the right choice of materials is crucial but to design effective tasks for those materials is time-consuming and sometimes that involves much difficulty and not the desired results, but apart from these problems, the outcome is always positive.

¹ <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/flyboard#:~:text=Flyboard%20in%20British%20English,Collins%20English%20Dictionary>.

However, we mentioned before that if the level of the materials chosen is very difficult this could be extremely demotivating for the student. It is clear now that we are not going to speak English as a native speaker but it is very positive to be exposed to real language, real pronunciation, real language speed, etc. and as teachers, we should adapt our choices to our students' level and produce the right kind of tasks according to learners' progress.

One common activity for students is to write essays, which sometimes students find quite boring and not really motivating. On the other hand, they are familiar with social media and we have to take advantage of this. Consequently, if we give them the opportunity of using digital media by means of making use of some Apps such as TripAdvisor or Airbnb, or some other which are not so popular such as Couchsurfing or Hostelworld, their motivation automatically raises significantly. They can write their own opinion or they can also analyze other people's texts on the web and sometimes this helps them to learn new vocabulary, or to deduce meaning from context. They sometimes create new words because they have learnt about word formation in English. In this way they feel their learning is more authentic than with artificial or «created» texts for a teaching purpose, which is why, according to Oguz and Bahar (2008: 329), «authentic learning leads to student creativity, discovery, awareness, and development in and outside the classroom». It is obvious that students will be more engaged in the process since it is more meaningful than just learning a grammatical structure or isolated vocabulary. Therefore, educators choose genuine materials but the tasks chosen should also be authentic. According to Will (2018), authenticity in tasks coincide with materials authenticity in the sense that authentic materials are produced for real people -not in an artificial way for students- and then refer to the real world.

It has to be pointed out that at the end of the semester students are asked their opinion by means of surveys about their course in Tourism and they are generally pleased with the materials as well as the methodology used. In general, they have the feeling of having seen practical aspects of their future profession and they have the impression of having learned something real and useful for them, which is why Ramezanzadeh & Rezaei (2019) refer to the fact that the student needs to discover their authentic voice and they can achieve this by dealing with all these authentic materials. We have mentioned general aspects when exploiting authentic materials but in the next section we are going to focus on real tourism websites and newsletters from a well-known tourist company.

3. A PRACTICAL EXAMPLE IN TOURISM

As it has been previously highlighted, authentic materials tend to be more motivating for students; therefore, if we as teachers choose real and appealing materials, this could be excellent for the teaching and learning process. I am a fortunate teacher who is used to travelling a lot and that gives me the opportunity of getting first-hand materials wherever I go. In this case I have decided to select texts from TAUCK Tours, an American

company founded in 1925 which has been expanding for almost a century now thanks to their outstanding promotional ideas. My students' level is B2 of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)² and these texts are extremely beneficial for them since they are easy to understand because they are addressed to all kinds of tourists, whether they are English native speakers or not. The texts are real, that is, as Gilmore (2007) points out, they are meant to be read either in order to get some information or sometimes just for curiosity or for pleasure. If we have a look at TAUCK Newsletter from March 16th 2022, we can see they try to attract former tourists or potential new customers by inviting them to explore Europe. And then we can read "Spring River Cruising".



If we go on browsing around the web for more information, we can find the following text regarding Seine River Cruising:

«Like a Monet painting, the French landscapes you'll explore from aboard your riverboat will impress with color and charms that change with the light and the lay of the land... in Normandy, with its seaside villages posing in picturesque images... in the gardens of Giverny blooming with Impressionist inspirations... and in the city of Paris with its art and architecture immortally loved. And this is just a taste³».

If we work with authentic materials, students will not only improve their grammatical competence but also their pragmatic, sociolinguistic and discourse competence, as Gilmore (2011) clearly highlights, and the previous text is a clear example. Language has to be seen and learnt as a whole and by using this kind of materials, students are exposed to real language and will learn how things work outside the classroom. In the Degree in Tourism students will take other subjects such as Art, Touristic resources in the world and similar subjects, and this text can help them understand museums and art through Monet's painting and where Giverny is. If we have a look at grammar structures we can ask students to analyze a pattern that is repeated twice in the text: «seaside villages posing» and «the gardens of Giverny blooming», where the -ing form plays the role of a relative clause: «villages that pose» and «gardens that bloom», where we can also observe a kind of metaphorical language.

² <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

³ https://www.tauck.co.uk/tours-and-cruises/european-river-cruises/seine-river?WT_mc_id=2022RIVSPRG_2022AEWQ

In their previous Newsletter, from March 10th, 2022, TAUCK Tours makes a proposal about Switzerland, another country in Europe and we can read regarding «Alpine landscapes... naturally beautiful»:

«Truly an outdoor playground, summer and autumn -picturesque rolling hills, sunlit wildflower meadows and pastures, glistening Alpine lakes, snow-covered mountaintops, green valleys that speak serenity – Switzerland possesses a natural beauty that must be experienced at least once in a lifetime».

In this chunk of text, we can make our students aware of word formation in English («picturesque, glistening, lifetime», etc.) as well as compound nouns, which usually pose a high degree of difficulty for them: some examples are «sunlit wildflower meadows, snow-covered mountaintops».

In this practical example taken from TAUCK Tours Newsletters, we can notice that exploitation of genuine materials is positive for the teaching-learning process. Undoubtedly these texts could have some more difficulties than other adapted materials, but they also represent contextualized communication and learners have the opportunity of analyzing meaning in context, which on many occasions offers them the possibility of deducing the meaning or guessing the meaning of ambiguous terms). On the other hand, many times students work in groups and regarding feedback, working in groups could be positive since they can share their results and perceptions with other groups. It can be affirmed that working in this way, their learning is more meaningful for them and beneficial at the same time because this kind of materials produce a positive impact on students and moreover, we have to add that the Newsletters used undoubtedly expose students to culture.

4. CONCLUSION

Keeping learners motivated has always been one of the most important challenges for teachers since motivation stimulates and nurtures learning. Authentic materials not only motivates students but also teachers. If we are dealing with no so artificial texts or audios, we will feel more comfortable teaching and the same happens with the student. We know that using authentic materials might entail a higher degree of work but the advantages of using authentic materials in the class exceed the drawbacks we can come up with. I have personally checked throughout all my teaching years that students with a bigger purpose stay motivated: the more you give them, the more you get from them and the more satisfied they are with their learning. The confidence level of the student rise since they are «treated» as responsible and real people, not as students just being there to pass an exam. In this way students experience «real language», whether it is written or in an oral way.

It is true that motivation increased when teachers made use of authentic materials, but always bearing in mind the kind of material and the activities associated to that. In my opinion it is an advantage to use this kind of authentic materials since students become

more motivated when realizing the applicability in real world. It is true that reaching native-like competence is almost impossible but the closer our students are, the better, which is why our role is to enhance our students' motivation and consequently, their learning, since they are more likely to succeed when they are really motivated.

One of the teacher's roles is to offer students the necessary tools to be competent in the tourism industry when using English, and the use of these authentic materials have proved to offer higher social and academic benefits since, undoubtedly, they increase students' motivation and cultural awareness as well, and all this is definitely linked to academic achievement. In this paper, we have seen that teachers are crucial influencers when dealing with student motivation.

5. BIBLIOGRAPHY

- ALBILADI, W.S.: «Exploring the use of written authentic materials in ESL reading classes: Benefits and challenges». *English Language Teaching*, Vol.12, (1) 2019: 67-77.
- CALVI, V.: «Discursive genres in the language of tourism: A classification proposal». *Ibérica* 19 (19), 2010: 9-31.
- CAMERON, L. & P. MCKAY: *Bringing Creative Teaching into the Young Learner Classroom*. Oxford: Oxford University Press 2010.
- DAY, R.R.: «A critical look at authentic materials». *The Journal of Asian TEFL*, Vol.1 (1) 2004: 101-114.
- DÖRNYEI, Z.: *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press 2010.
- DÖRNYEI, Z. K. CSIZÉR, N. NEMÉTH TARSAY: *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon, UK: Multilingual Matters 2006.
- GILMORE, A.: «Authentic materials and authenticity in foreign language learning». *Language Teaching*, 40 (02) 2007: 97-118. Available in https://www.researchgate.net/publication/231910134_Authentic_materials_and_authenticity_in_foreign_language_learning [accessed March 18th, 2022].
- GILMORE, A.: «“I prefer not text”: Developing Japanese learners' communicative competence with authentic materials». *Language Learning*, 61 (3), 2011: 786-819.
- HARMER, J.: *The Practice of English Language Teaching*. London & NY: Longman 1983.
- KALTSEIS, M.: «Is authentic equal to motivating? Authenticity and Motivation in Second Language Education». *DiSlaw, Didaktik slawischer Sprachen*, 2021, 1 (1): 16-29. Available https://www.researchgate.net/publication/356809518_Is_Authentic_Equal_to_Motivating_Authenticity_and_Motivation_in_Second_Language_Education [accessed March 10th 2022].
- OGUZ, A. & H.O. BAHAR.: «The importance of using authentic materials in prospective foreign language teaching». *Pakistan Journal of Social Sciences*, 3 (4) 2008: 328-336.
- RAMEZANZADEH, A. & S. REZAEI.: «Reconceptualising authenticity in TESOL: A new space for diversity and inclusion». *TESOL Quarterly*, 53 (3) 2019: 794-815.
- SAMPLE, M.: «Authentic materials: A motivational Tool for the EFL classroom?». *Education and Linguistics Research*, 1 (2) 2015: 100-119.

- SENIOR, R.M.: *The Experience of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press 2006.
- SPELLIRI, M.: «From lessons to life: Authentic materials bridge the gap». *ESL Magazine*. 2002. Available in https://www.academia.edu/36084962/From_Lessons_to_Life_Authentic_Materials_Bridge_the_Gap [accessed March 20th 2022].
- TOMLISON, B.: (ed.) *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press 2011.
- WILL, L.: *Authenticity in English Language Teaching, An analysis of academic discourse*. Münster & New York: Waxmann Verlag 2018.

CHAPTER VIII

أقطاب الامتياز الجامعي كمدخل لتحسين جودة الخريج نموذج مقترح

AMIRA BOUCENNA

Université de Sétif 1, Algérie

boucennaamira90@gmail.com

SALIHA REGGAD

Université de Sétif 1

RÉSUMÉ

Nous abordons dans cette intervention, les pôles d'excellence universitaire en mettant en lumière l'amélioration de la qualité des diplômés et en abordant chacun: l'excellence universitaire et les axes et indicateurs de qualité dans l'enseignement supérieur, et enfin présenter une proposition de modèle visant à améliorer la qualité des diplômés par l'excellence universitaire, et pour y parvenir nous sommes appuyés sur les approches descriptives et analytiques.

Mots-clés: Enseignement supérieur, excellence, Qualité, Diplômé.

ABSTRACT

We approach in this intervention, the centers of excellence by highlighting the improvement of the quality of the graduates and by approaching each one: the academic excellence and the axes and indicators of quality in higher education and finally present a model proposal aimed at improving the quality of graduates through academic excellence. To achieve this we relied on descriptive and analytical approaches.

Keywords: Higher Education, Excellence, Quality, Graduate.

1 . تمهيد:

تحظى مؤسسات التعليم العالي بأهمية بالغة في حياة المجتمعات، فهي تعد منارة العلوم والركيزة الأساسية لتطوره وتقدمه، غير أنها تشهد العديد من التحديات التي تؤثر على جودة مخرجاتها بصفة عامة وخريجها بصفة خاصة، الأمر الذي دفعها نحو التوجه الى خلق أقطاب الامتياز الجامعي كمدخل لتحسين جودة خريجها.

وقد جاء بحثنا لمعالجة الإشكالية التالية:

ما التصور المقترح لقطب الامتياز الجامعي لتحسين جودة الخريج؟

2 . أقطاب الامتياز الجامعي؛

2.1 . مفهوم أقطاب الامتياز في التعليم العالي؛

عرف الباحث أنينوس (Anninos) الامتياز في التعليم العالي على أنه: "مرادف لتحقيق رسالة ورؤية الجامعة، تطبيق وتجاوز المعايير الداخلية، تبني أفضل الممارسات، مشاركة المجتمع، تحقيق رضا العملاء وأصحاب المصالح، التحكم في التكاليف، الاستغلال الأمثل للموارد المالية والمادية والبشرية، نشر وتعميم الممارسات الجيدة وطنياً وعالمياً، خلق مناخ إيجابي للموظفين والطلبة يحفزهم على الإبداع والابتكار، تكامل وظيفتي التعليم والبحث العلمي، تحقيق الجودة في التعليم وتحقيق الأهداف وتجاوزها"¹. وتعرف رابطة الكليات والجامعات الأمريكية (AAC&U) في أربعة أبعاد، هي: التركيز على التطور الفكري والمعرفي والاجتماعي للطلبة، وتوفير بيئة تنظيمية محفزة على تحقيق كل الطلبة لمستويات دراسية عالية، والاهتمام بالاختلافات الفكرية والثقافية لكل الأفراد في الجامعة من طلبة وموظفين، وأخيراً إنشاء ارتباط فيما بين كل الأفراد لخلق مجتمع علمي متفتح على الاختلافات واستغلالها في خدمة الطلبة والتعليم.²

2 . 2 . أهمية أقطاب الامتياز الجامعي؛

يحظى تحقيق الامتياز الجامعي من خلال أقطابه بأهمية كبيرة على مستوى مؤسسات التعليم العالي للأسباب التالية: 3

- الثورة المعرفية وما تتطلبه من إعداد كفاءات عالية للالتحاق بوتيرة التطور المتسارعة، من خلال وإعداد اطارات وعلماء يقودون ويوجهون الاقتصاد والمعرفة؛
- ازدياد حدة المنافسة بين المؤسسات على جذب الطلبة والحصول على الدعم المالي من الحكومات، الشركات الكبرى والوكالات الدولية المانحة؛
- التوجه نحو تدويل التعليم العالي، ما يحتم على كل الجامعات مواجهة منافسة شرسة مع أضخم الكليات والجامعات في العالم؛
- الاتجاه إلى جودة التعليم العالي من خلال تبني مفاهيم بحث على ضرورة تقويم الأداء ووضع نظم للاعتماد. —

3 . مؤشرات تحسين جودة الخريج من مؤسسات التعليم العالي؛

نلخص محاور جودة الخريج فيما يلي:

- أ . سياسة انتقاء وقبول الطلبة الجدد: ويعتبر انتقاء جودة مدخلات العملية التعليمية من الطلبة أول خطوة لتحقيق الجودة 4؛
- ب . تعزيز الدافعية للتعلم لدى الطلبة: من خلال تهيئة الظروف المناسبة للمتعلمين لتشجيعهم على بدء التعليم العالي والمواصلة فيه؛
- ج . عدد الطلبة فيما بعد التدرج: ويعتبر هذا المؤشر مهماً لأنه يعبر عن مدى دافعية الطلبة لمواصلة التعليم في المؤسسة، كما يمثل في المستقبل بحثاً وإنتاجاً علمياً يساهم في ترقية البحث العلمي للمؤسسة؛

¹ Anninos, L. (2007). The archetype of excellence in universities and TQM. *Journal of management history*, 13(4). p. 311.

² Williams, D., Berger, J., & McClendon, S. (2005). Toward a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions. *Work paper. Association of American colleges and universities*. p. VI.

³ نور الدين كروش، وليلى اولاد إبراهيم. (8102). متطلبات تطبيق إدارة التميز في مؤسسات التعليم العالي. *مجلة العلوم الإدارية والمالية*، المجلد 02(العدد 02)، 11-12. ص. 16.

⁴ Braxton, J., & Nordvall, R. (1985, September - October). Selective arts colleges: Higher quality as well as higher prestige? *The journal of higher education*, 56(5), 538-554. p. 538. doi:https://doi.org/10.2307/1981210

د . انسجام التخصصات المعروضة مع احتياجات التنمية وسوق العمل؛ يجب أن يكون هذا العامل مدروسا بالطريقة التي تضمن تدفق الخريجين بالتوازي مع استراتيجيات التنمية المحلية والوطنية، من أجل تقليص المدة بين تخرج الطالب وحصوله على أول وظيفة تناسب تخصصه، والتي تعتبر بدورها مؤشرا يدل على جودة مؤسسات التعليم العالي في مجال الاستشراف المهني لطلبتها؛

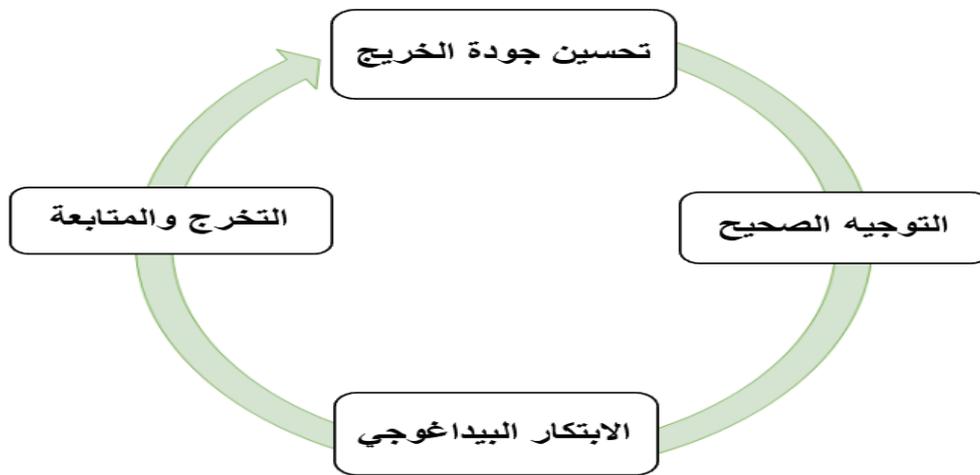
ه . مشاركة الطلبة في اتخاذ القرارات وتحقيق الأهداف؛ من خلال تعريف الطلبة برسالة الجامعة وبرامجها⁵.

4 . نموذج أقطاب الامتياز الجامعي لتحسين جودة الخريج؛

نقترح من خلال تطرقنا لأقطاب الامتياز الجامعي، وكذلك مؤشرات

الجودة، النموذج التالي لتحسين جودة الخريج؛

الشكل رقم 10: نموذج تحسين جودة الخريج في قطب الامتياز الجامعي



المصدر: من إعداد الباحثين

1.4. التوجيه الصحيح؛

ينقسم التوجيه الصحيح في نموذج جامعة الامتياز المقترح إلى جزئين، نوضحهما فيما يلي؛

1.1.4. ما قبل التسجيل؛ من خلال إبرام اتفاقيات تعاون بين الجامعة والثانويات، وذلك بهدف تعريف الطلبة بالتخصصات الموجودة في الجامعة التي تنشط في إقليمهم، وتعريفهم باحتياجات المؤسسات من كل مجال تخصص، ومنع التسرب الناتج عن التخلي على الدراسات العليا قبل شهادة الليسانس، ويكون ذلك من خلال التوجيه الصحيح للطلبة الذي يضمن توافق اختيارهم مع رغباتهم وطموحهم المهني؛

2.1.4. ما بعد التسجيل؛ من خلال إقامة أيام دراسية خلال السنة الجامعية لإعلام الطلبة المقبلين على إختيار التخصصات الفرعية المناسبة وتمكين الطلبة الحاليين والمستقبليين الاطلاع على خرائط التخصصات على الموقع الرسمي للجامعة ومواقع التواصل الرسمية للجامعة، وذلك لمعرفة الغاية المهنية من كل تخصص واحتمالية التوظيف في السنة الأولى من التخرج إن أمكن.

⁵ صليحة رقاد. (2014/2013). تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: أفاقه ومعوقاته.

جامعة سطيف 1 رسالة دكتوراه في العلوم الاقتصادية. ص. 47

2.4. الابتكار البيداغوجي:

يولي نموذج جامعة الامتياز محل الاقتراح أهمية كبيرة لمرحلة تصميم البرامج الدراسية والتخصصات من خلال التركيز على النقاط التالية: دراسة المحيط الاجتماعي والاقتصادي بالمشاركة مع الشركاء الاقتصاديين والاجتماعيين لتحديد الاحتياجات الحالية والمستقبلية لسوق العمل؛ تطوير تخصصات تساهم في تنمية الإقليم وتدعم تنافسية المنطقة التي تنشط فيها وبالتالي تشارك الجامعة بفعالية في دفع التنمية المحلية والوطنية؛ تعرض الجامعة تخصصات مهنية قصيرة المدة تخول لمتخرجيها التوجه إلى الحياة المهنية مباشرة، كما تدعم جامعة الامتياز التخصصات الهجينة بالمشاركة مع المؤسسات الاقتصادية التي يقضي الطالب فيها نصف أيام الأسبوع لتطوير مهاراته التطبيقية وتفاعله في مكان العمل منذ سنته الأولى؛ تحدد الجامعة التخصصات العلمية بوضوح منذ بداية المسار التكويني، والتي غالباً لا تتوقف في مرحلة التدرج بل يكمل الطالب فيها إلى غاية مراحل البحث العلمي المتقدمة؛ تقدم الجامعة عروض تخصصات لشهادات هجينة بين الكليات أو الجامعة ومعاهد تنشط في نفس الإقليم، كأهم خطوة في تبني تعدد التخصصات، ويتحصل الطالب في نهاية الطور الدراسي بشهادة ثنائية أو ثلاثية؛ تقدم الجامعة عروض تكوين ومقاييس متداخلة التخصصات (Pluridisciplinaire)) بهدف الانفتاح على كل المجالات العلمية، وتطوير الحس البحثي وحب الاطلاع لدى الطلبة، وتحضير الطلبة للبحوث التي تنتجها حالياً نحو تداخل التخصصات في معالجة القضايا وحل المشكلات؛ تعمل جامعة الامتياز على إشراك الطلبة في تصميم الحقيبة التعليمية التي تمتد على عدة سنوات، من خلال طرح مقاييس يمكن للطلاب اختيارها حسب رغباته ومؤهلاته وتوجهه المهني؛ تعرض الجامعة مسارات تكوين على الخط بنسبة 001% أو هجينة للوصول إلى كل فئات طالبي الخدمات التعليمية كالموظفين وأصحاب المؤسسات؛ تقوم الجامعة بعرض دورات تكوين في علم النفس والبيداغوجيا وتحفيز الأساتذة على التميز في تقديمهم لمحتوى برنامجهم الدراسي، وأن يكون الحوار والنقاش محرك الحصص التعليمية؛ تحيين البرامج التدريسية واتباعها لآخر المستجدات العلمية والمعرفية في العالم؛ اتباع منهج التدريس بالأهداف وعلى الطالب أن يحقق الأهداف المرجوة في نهاية المقياس، وعلى أساسها يكون تقييم الطلبة؛ تشجيع المقاولاتية، من خلال تنظيم تظاهرات تجمع بين كل من الطلبة الراغبين في المشاركة من مختلف المؤسسات والهيئات التابعة لقطب الامتياز، ومقاولين ورجال أعمال من المحيط الاقتصادي، كما تعرض كل المشاريع على لجنة تحكيم لتحديد الفائزين بأفضل مشروع للفوز بتمويل مشروعهم وتطبيقه على أرض الواقع ومتابعتهم من طرف مختصين خاصة في السنوات الأولى للمشروع.

3.4. التخرج والمتابعة:

تتمثل في عملية التغذية العكسية التي تسمح بتحديث برامج التدريس وتكييفها مع ما يواجهه الطلبة فعلاً في الحياة المهنية بعد التخرج، تقوم الجامعة بمتابعة خريجها باعتماد عدة أدوات، منها: إنشاء قاعدة بيانات خاصة بالخريجين وتحديثها باستمرار، تخصيص مكتب خاص بمتابعة الخريجين والسعي نحو توظيفهم، وتنعكس أهمية متابعة الخريجين في جمع المعلومات حول سرعة التوظيف ومجال العمل الذي يشغل فيه الطلبة المتخرجين، ما يخدم وظيفة التغذية العكسية للجامعة و رصد مدى توافق تخصصاتها مع سوق العمل، وبالتالي تعديل وتحيين عروض التكوين بما يتوافق مع متطلبات المحيط الذي تنشط فيه الجامعة، كما ستكون الإحصائيات والمعلومات المتعلقة بالطلبة المتخرجين، محفزاً للطلبة في تخصصات دون غيرها، بما يخدم عملية التوجيه الصحيح التي سبق لنا ذكرها، كما تتابع الجامعة الطلبة المتخرجين منها لمعرفة مدى استفادتهم من المهارات المكتسبة في مدة

التكوين في وظيفتهم، كما تقترح الجامعة دروسا حسب احتياجات الطلبة السابقين المستعنين بها، لزيادة ارتباط وولاء الطلبة والمجتمع للجامعة.

5. خاتمة:

يتبين لنا من خلال ما تم التطرق اليه في بحثنا هذا، بأن التوجه نحو خلق أقطاب الامتياز الجامعي أصبح ضرورة حتمية لتحسين جودة الخرجين، فقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ، نذكر منها: تعمل أقطاب الامتياز على تحقيق جودة الخريج من خلال عملية انتقاء المدخلات (التوجيه المناسب للطلبة) وتكوينها في التخصصات الملائمة؛ توظف أقطاب الامتياز الجامعي أدوات الإعلام والتوجيه في تعزيز معرفة الطلبة المستقبليين بالتخصصات التي تعرضها الجامعات لاختيار التكوين المناسب لإمكانياتهم العلمية وبناء مشروع مهني يتوافق مع طموحاتهم، مع الأخذ بعين الاعتبار احتياجات التنمية المحلية؛ يعزز قطب الامتياز الجامعي التخصصات المتداخلة الميادين من خلال عدم عزل الكليات عن بعضها البعض، من خلال تنظيم أيام الاندماج التي تهدف إلى جعل الطلبة يفكرون في تداخلات لتخصصاتهم تتيح لهم فرصا كبيرة للابتكار في مجالات علمية جديدة؛ يعتبر التعليم مدى الحياة أولوية في أقطاب الامتياز الجامعي، كما تعمل الجامعات على تكوين الموظفين في المؤسسات التي تربطها معهم علاقات تعاون، بهدف الحصول على مصادر تمويل جديدة؛ تشجع اقطاب الامتياز روح المقاولاتية لدى طلبتها من خلال دعم وتمويل أفضل المشاريع ضمن مسابقة سنوية، تهدف هذه المبادرة إلى تشجيع خلق المشاريع المبتكرة التي تخدم أكبر شريحة من المجتمع؛ تمثل عملية المتابعة بعد التخرج للطلبة في أقطاب الامتياز الجامعي، عملية التغذية العكسية ودراسة سوق العمل في آن واحد، حيث تسمح للجامعة بتعيين وتحسين جودة برامجها وملائمتها مع المتطلبات الفعلية لسوق العمل.

قائمة المراجع

- ANNINOS, L.: The archetype of excellence in universities and TQM. *Journal of management history*, 13(4), 2007.
- BRAXTON, J., & NORDVALL, R.: Selective arts colleges: Higher quality as well as higher prestige? *The journal of higher education*, 56(5), 1985, 538-554. doi:https://doi.org/10.2307/1981210
- WILLIAMS, D., BERGER, J., & MCCLENDON, S.: Toward a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions. *Work paper*. Association of American colleges and universities, 2005.
- صليحة رقاد. تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته. جامعة سطيف ١ رسالة دكتوراه في العلوم الاقتصادية، ٢٠١٣/14.
- نور الدين كروش، وليلى اولاد إبراهيم. متطلبات تطبيق إدارة التميز في مؤسسات التعليم العالي. مجلة العلوم الإدارية والمالية، المجلد ٢٠ (العدد 2٠)، 2008 11-21.

CHAPTER IX
LA FORMATION FACE À UN MARCHÉ DE L'EMPLOI MULTIVARIÉ.
LA TRADUCTION COMME MODÈLE

MOHAMED RÉDA BOUKHALFA

Université Alger 2, Algérie
reda.boukhalfa@gmail.com

MOHAMED YASSINE TAIBI

Université Alger 2, Algérie
mohamedyassine.taibi@univ-alger2.dz

NESRINE BOUKHALFA LOULI

Université Alger 2, Algérie

RÉSUMÉ

Intervenant dans l'industrie des langues, certains profils d'employés – c'est-à-dire acteurs de production de richesses intellectuelles et/ou économiques- s'inscrivant dans une démarche interdisciplinaire dite de «slashing», s'adaptent aux exigences d'un marché de l'emploi en quête de créativité. L'université algérienne, à travers ses offres de formation fait office d'une plaque tournante desservant un marché local et répondant à un besoin d'adaptation aux standards internationaux du travail exprimé par ses étudiants. A travers ce papier nous souhaitons nous pencher sur les nouveaux défis auxquels ces offres de formation font face, étant pensées avec émancipation pour s'ouvrir sur l'international, et conçues après maturation pour répondre aux besoins du marché local. L'ensemble, s'agissant comme système d'orientation des étudiants à telle ou telle formation diplômante et une préparation à telle ou telle carrière professionnelle. A ce stade nous serions intéressés de savoir comment l'université algérienne arrive à combiner ces deux paramètres tellement différents à travers les offres de formation de traduction, et comment la traduction comme profession mettrait les traducteurs en relation d'action et de rétroaction avec un environnement social complexe de travail. Pour ce faire, nous faisons un retour sur la disciplinarisation de la formation des traducteurs au sein de l'Institut de traduction d'Alger 2, pour montrer que sans prétendre à être exhaustive, s'avère efficace pour apprendre aux futurs traducteurs à s'adapter face à un marché de l'emploi en pleine mutation. Or une telle efficacité n'étant pas mesurable, jusqu'à plus ample informé, pourrait constituer un champ d'études prometteur.

Mots-clés: formation en traduction; marché de l'emploi; Slashing; disciplinarisation.

ABSTRACT

Intervening in the language industry, certain employee profiles – i.e. actors in the production of intellectual and/or economic wealth - that are part of an interdisciplinary approach known as “slashing”, are adapting to the demands of a job market which is in search of creativity. The Algerian university, through its training offers acts as a hub coextensively serving a local market and responding to a need to adapt to international standards of work expressed by its students. Through this paper we wish to assay the new challenges that these training offers are dealing with, being thought with emancipation

to open up to the international market, and designed after maturation to meet the needs of the local market. The whole acting as a system of orientation of the students to such or such degree-leading training and a preparation for such or such professional career. We would, at this stage, be interested to know how the Algerian University manages to combine these two so different parameters in the case of the translation training offers, and how translation as a profession would put translators in an action and a feedback relationship with a complex social working environment. To do this, we consider the “disciplinisation” of translator training at the Algiers 2 University -Translation Institute-, to show that, far from being comprehensive, this “disciplinisation” is effective in teaching future translators to adapt to a changing job market. However, such effectiveness is not measurable, until further notice, and could constitute a promising field of study.

Key-words: translation training; job market; slashing; disciplinisation.

1. INTRODUCTION

Outre son caractère de fédératrice de sciences, l’université se compartimente au gré de la disciplinarisation de ces dites sciences, qui à leurs tours sont à l’écoute et au service des pratiques professionnelles. Or, ces pratiques s’adaptent à un marché de l’emploi qui est en continuelle mutation.

Ainsi, les trois composantes Université-Etudiant-Marché de l’emploi s’assemblent en boucle réursive pour former un système de nature complexe, où l’Université est le noyau.

Partant, nous nous intéressons à la manière dont l’université algérienne arrive à combiner les deux paramètres de la formation, à savoir, satisfaire un marché de l’emploi local, et répondre aux besoins d’adaptation aux standards internationaux du travail exprimés par ses étudiants.

Pour ce faire, nous examinons l’aspect historique de l’université, tout on relevant l’absence de ruptures entre université médiévale, humboldtienne/moderne et poste-moderne pour aboutir à l’internationalisation du système universitaire à travers le LMD et sa posture face à un marché de l’emploi multi-varié. Nous nous penchons ensuite sur le cas des étudiants de traduction en Algérie, où nous soulignons un intérêt pré-LMD au marché de l’emploi, et un regain de cet intérêt après l’adoption de ce système.

Nous concluons par une mise en lumière du rôle en puissance des «enseignements transversaux» à contribuer dans l’adaptabilité des futurs professionnels (les étudiants), et a servir de lien interdisciplinaire au sein de l’institution universitaire.

2. FORMATION UNIVERSITAIRE: STANDARDS INTERNATIONAUX

On ne peut parler d’un système international de l’université qu’après l’expansion du système ‘humboldtien’ au début du 19ème siècle, d’abord aux Etats Unis d’Amérique et de là, mondialement. Ses caractéristiques principales: «liberté de personne; liberté dans la recherche; liberté de la formation ‘éducation’; et un savoir libre» (Savvina, 2016) , ne font pas de lui un système marquant une rupture avec l’institution académique connue jusqu’au là, mais plutôt une synthèse de ses mutations. (Meulemeester, 2011)

Si ces principes semblent être en synergie avec les principes de la mondialisation, les objectifs initiaux du projet d'Humboldt, à savoir, entre autres, un maintien de l'Etat-nation et de l'Etat providence, ne le sont pas. Humboldt " ... made the new university in Berlin and the national state the reliable allies to each other." (Savvina, 2016) de surcroît, « le processus de la globalisation (internationalisation) de l'économie, comme le plus important exemple de la reproduction des capitaux, apporte un déclin relatif de l'Etat-nation. » (Readings, 1999, p. 03) nous éclaire Bill Readings dans sa chronique de l'enseignement supérieur intitulé en anglais «The University in Ruins».

Ainsi, l'université moderne dans son modèle de masse, en quête d'adaptation à une réalité mondialisée, s'est vue contrainte de remettre en cause les principes fondateurs du modèle 'humboldtien'.¹ Ce modèle de masse " ...contradicts the autonomy of the university. It makes the university dependent on financing, decreases the level of intellectual exclusiveness and education quality." (Petrova *et al.*, 2015) C'est dans ce contexte que le philosophe espagnol Ortega y Gasset dit: "Society needs good professional men –judges, doctors, engineers- and therefore the university is prepared to furnish professional training." (Ortega y Gasset & Nostrand, 2002, p. 45), donc elle est de toute évidence dépendante, dans son activité, du marché de l'emploi qu'elle contribue à sa création.

Selon Ortega y Gasset, le modèle allemand de l'université a focalisé sur la science, et a oublié qu'elle n'est pas tout dans les existences des individus. Il est postulé d'ailleurs que " Not all applicants desire to be scientists; many of them just want to learn a profession and to be in demand in the labor market. Prestigious professions and professions in demand are determined by global economy and some of them by national states." (Savvina, 2016)

On peut dire alors que cette contradiction inhérente au système humboldtien d'être tiraillé entre l'Etat-nation et l'Etat providence d'un côté, et entre son aspect international de l'autre, a une situation analogue dans le système moderne (ou postmoderne selon Jean-François Lyotard), où l'université est contrainte de pourvoir aux besoins d'un marché local de l'emploi qui tend vers l'internationalisation, tout en étant un système –universitaire- international. On trouve cette idée aussi, chez Kerr Clark, président de l'université de la Californie (58-67) qui voyait que "The university is so many things to so many different people that it must, of necessity, be partially, at war with itself." (Kerr, 2001, p. 07)

Dans cette lignée d'idées, l'université moderne se voit attribuée outre ses fonctions classiques articulées sur «recherche scientifique et enseignement» à l'humboldtienne, une

¹ Notons ici que parmi 85 institutions recensées comme existantes depuis 1520, sans changement durant la 2^{ème} moitié du 20^{ème} siècle (donc sans rupture historique), on compte 70 universités. «Les universités sont les institutions les plus conservatives.» (Kerr, 2001, p. 220)

fonction de formation adaptée à un marché de l'emploi intrinsèquement international et aux désirs exprimés par ses étudiants aspirant à être adaptés aux paramètres de ce marché.

3. LE LMD: D'ABORD UN SYSTÈME D'INTERNATIONALISATION

Après la conférence de Bologne, le système LMD s'est imposé comme moyen d'internationalisation de l'université européenne. Se fondant sur quatre socles entre lesquels figurent: 1. La restructuration des cours en trois niveaux (LMD), et 2. Le réalignement de l'enseignement supérieur pour répondre aux besoins d'une économie globalisée du savoir (Bachmann in Class & Schneider, 2019) il a constitué à son tour un modèle pour les systèmes universitaires africains en général, et le système algérien en particulier. Le processus de Bologne et la mondialisation ont tenu lieu de forces motrices impactant l'enseignement supérieur africain. (Obasi & Olutayo, 2009)

A partir de 2004 en Algérie, le LMD se présentait comme résultat d'une volonté d'harmonisation avec les objectifs affirmés du Processus de Bologne impliquant «... la nécessaire pertinence des formations par rapport au marché de l'emploi.» (Benghabrit-Remaoun & Rabahi-Senouci, 2009)

Or, cette harmonisation ou «adéquation formation-emploi» est une notion polysémique. (Félix B, 2017) Philippe Lemistre et Mireille Bruyère de l'université de Toulouse, ont même abouti à l'issue d'une étude empirique, au résultat que «... la correspondance entre spécialité de formation et d'emploi n'est –donc- pas le cas général.» (Lemistre & Bruyère, 2009)

Mais, malgré cette absence de correspondance stricte entre spécialité de formation et d'emploi, en Algérie, des travaux de recherche montrent que les diplômés de l'enseignement supérieur sont plus avantagés dans le processus de l'insertion, et d'une manière plus importante dans le secteur public que dans le secteur privé. (Benghabrit-Remaoun & Rabahi-Senouci, 2009)

Ces études qui relèvent de la théorie «adéquationniste» portent sur les emplois dits «conventionnels» ou «normés», mais qu'on est-il des cas des nouvelles tendances en matière de l'emploi, comme le *slashing*. Les *slasheurs*, nous dit Marielle Barbe, sont des «... travailleurs multitâches, qui pensent 'out of the box', sont et seront grâce à leur agilité, leur extraordinaire capacité d'adaptation, de rebond et de réinvention, les mieux préparés et outillés pour répondre et s'adapter à l'évolution exponentielle de la société.» (Barbe, 2017)

Cette tendance, faisant que la situation du *slasheur* soit imprédictible de par sa complexité, requiert de l'université une formation plus axée sur l'adaptabilité que sur la compétence. S'ajoute à cela que le *Slashing* étant essentiellement un cumul d'activités professionnelles plus ou moins disparates, annonçant un «nouveau rapport au travail» (Barbe, 2017) vient accentuer la pluridisciplinarité de l'université à visées multiples, ou de ce que Clark Kerr appelle «multiversité» oscillant entre enseignement traditionnel de type classique et enseignement à visées industrielles. (Robert, 2004)

4. LE CAS DES ÉTUDIANTS DE TRADUCTION ALGÉRIENS

L'université algérienne a depuis toujours œuvré pour offrir une formation s'articulant sur les besoins –exprimés ou ressentis- de ses usagers, et sur les besoins des secteurs utilisateurs, en l'occurrence le marché de l'emploi.

Dans le cas de l'enseignement supérieur de la traduction, on note déjà qu'en 1980, la «... Commission «Livres et publications universitaire» de la conférence nationale sur la formation supérieure de juillet 1980, a préconisé la création d'une «Ecole supérieure de traduction» capable de répondre plus adéquatement aux besoins nouveaux ressentis par les usagers –enseignant et étudiants- des bibliothèques universitaires...» (Elfoul, 2007, p. 13) Une telle école aurait été censée «... fournir un nombre suffisant de traducteurs solidement formés aux secteurs utilisateurs: les administrations, les sociétés nationales, le CNTTA et l'Université.» (Elfoul, 2007, p. 13)

En revanche, si lesdits «secteurs utilisateurs» étaient typiquement étatiques à une ère où régnait le socialisme, on ne peut pas être dans la même situation de nos jours. Un marché de l'emploi multivarié exigeant de cette «multiversité» un professionnel capable de s'adapter aux multiples situations, et un étudiant qui aspire à acquérir un savoir (universitaire) lui permettant une adaptabilité au marché de l'emploi multivarié et non pas seulement une compétence lui qualifiant à un emploi prédéfini, oblige l'université algérienne à adapter elle aussi ses offres de formation à cette situation nouvelle.

Toutefois, le Système Européen du Transfert de Crédit (ECTS) et ses exigences de transparence, de compatibilité et de reconnaissance mutuelle de crédits de cours (Class & Schneider, 2019) vient complexifier le rôle de l'université en général, et celui des instances de formation en traduction en particulier. Mais sans être rigide, ce système permet partiellement d'intégrer des «enseignements transversaux» définis par l'université selon les exigences du marché de l'emploi et/ou de la formation universitaire classique, et choisit par les étudiants suivant leurs projets personnels. Une telle possibilité de choix n'étant pas offerte aux étudiants algériens, il n'en reste pas moins que les instances de formation en traduction assurent des unités d'enseignement transversales plus ou moins adaptées au marché de l'emploi «cours de TIC, de recherche documentaire, etc...»).

5. CONCLUSION

Si le système LMD semble être, dans sa totalité, plus adapté à répondre au marché de l'emploi et aux besoins exprimés par les étudiants, son application en Algérie comporte quelque biais. Il est le cas d'une liberté moindre des étudiants à choisir les «unités d'enseignement transversales», qui délibérées dans le cadre de projets personnels –des étudiants- leur aurait permis d'acquérir une adaptabilité plus accrue au marché de l'emploi auquel ils se destinent.

On se basant sur les principes fondateurs du système d'Humboldt, notamment celui de «liberté de la formation», et sachant qu'il est de mise dans les universités mondiales

d'offrir aux étudiants l'opportunité de choisir, donc d'être libre, à suivre telle ou telle «unité d'enseignement transversale», censée leur permettre une meilleure insertion dans le marché de l'emploi -local mais qui s'internationalise-, rend la réflexion sur une refonte potentielle des programmes de ce volet, une action qui est de rigueur.

Une transversalité qui serait potentiellement aussi, plus qu'une promotrice d'adaptabilité à une réalité socio-économique, une pierre angulaire à un système universitaire promouvant une conscience qui se déclare contre ce «compartimentage même de l'institution scientifique — qui — nous rend irresponsables» (Morin & Le Moigne, 1999) disait Edgar Morin en invoquant cette réponse dramatique de Wernher Von Braun (l'un des principaux ingénieurs du premier missile balistique de l'histoire) «Ecoutez, les missiles s'en vont et qu'ils tombent, qu'est ce que vous pensez? Il répondait 'ce n'est pas l'affaire de mon département.»

6. RÉFÉRENCES

- BARBE, M. (2017). *Profession slashéur: Cumuler les jobs, un métier d'avenir*. <http://banq.pretnumerique.ca/accueil/isbn/9782501129657>
- BENGHABRIT-REMAOUN, N., & Rabahi-Senouci, Z. (2009). Le système L.M.D (Licence-Master-Doctorat) en Algérie: De l'illusion de la nécessité au choix de l'opportunité. *Journal of Higher Education in Africa / Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 7(1/2), 189-207. JSTOR.
- CLASS, B., & SCHNEIDER, D. (2019). La ressource: De la réforme de Bologne à l'ingénierie pédagogique. Des ressources numériques pour ressourcer les pratiques. Actes du 2ème colloque scientifique, Ludovia. ch.
- ELFOUL, L. (2007). *Traductologie littérature comparée, études et essais*. Casbah.
- FÉLIX B, S. (2017). Adéquation formation-emploi: De quoi parle-t-on? *Bulletin de l'OCE*, 18(1).
- KERR, C. (2001). *The uses of the university* (5th ed). Harvard University Press.
- LEMISTRE, P., & BRUYÈRE, M. (2009). Spécialités de formation et d'emploi: Comprendre l'absence de correspondance. *Net. doc*, 52, 1-23.
- MEULEMEESTER, J.-L. D. (2011). Quels modèles d'université pour quel type de motivation des acteurs ? Une vue évolutionniste. *Pyramides. Revue du Centre d'études et de recherches en administration publique*, 21, 261-289.
- MORIN, E., & LE MOIGNE, J.-L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Harmattan.
- OBASI, I. N., & OLUTAYO, A. O. (2009). Globalization, the Bologna Process and African Universities: Limits and Contradictions of Market-oriented Higher Education Reforms. *Journal of Higher Education in Africa / Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 7(1/2), 159-187. JSTOR.
- ORTEGA Y GASSET, J., & NOSTRAND, H. L. (2002). *Mission of the university*.
- Petrova, G., GURAL, S., BRYLINA, I., KORNIIENKO, A., KORNIIENKO, A., NIKITINA, U., & KACHALOV, N. (2015). Humanitarian Meaning of University Professional Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 206, 455-458. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.082>

- READINGS, B. (1999). *The university in ruins* (4. print). Harvard Univ. Press.
- ROBERT, F. (2004). L'Enseignement supérieur aux États-Unis: L'exemple de Clark Kerr et de l'université ou « multiversité » de Berkeley en 1964. *Revue LISA / LISA e-journal*, Vol. II-n.° 1, 127-138. <https://doi.org/10.4000/lisa.3081>
- SAVVINA, O. (2016). Humboldt's university model in the contemporary world. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия*, 3, 42-50.

CHAPTER X

المضامين التعليمية في منصة موودل «Moodle» بجامعة أم البواقي، بين
ضمان الجودة العلمية وتحدي الثقافة الرقمية -دراسة وصفية تحليلية-

NAOUEL BOUMECHTA

Université d'Oum El Bouaghi, Algérie

naouelboumechta@gmail.com

RÉSUMÉ

La plateforme Moodle est l'une des plateformes numériques adoptées par l'Université Algérienne pour faire face aux répercussions de l'épidémie corona sur le processus éducatif. En conséquence, cette étude vient rechercher les contenus pédagogiques qui sont placés au niveau de cette plateforme, notamment en termes de conception des leçons et soumis aux normes en vigueur dans la conception des leçons sur cette plateforme. Nous avons choisi l'Université Oum Al-Bouaghi comme modèle.

L'étude s'est appuyée sur la méthode d'analyse descriptive et l'outil d'analyse de contenu, et l'étude a atteint un certain nombre de résultats, notamment que les leçons placées sur la plateforme Moodle ne répondent pas aux normes de conception des leçons à distance, en raison de l'absence de culture numérique à la faculté, et du manque de sensibilisation à l'importance d'utiliser tous les éléments fournis par la plateforme, en particulier l'élément d'interaction et de communication avec l'étudiant pour atteindre les objectifs du processus éducatif.

ABSTRACT

The Moodle platform is one of the digital platforms adopted by the University to face the repercussions of the corona epidemic on the educational process. Accordingly, this study comes to research the educational contents that are placed at the level of this platform, especially in terms of the design of lessons and subject to the standards in force in the design of lessons on this platform, we chose Oum Al-Bouaghi University as a model.

The study relied on the descriptive analytical method and the Content Analysis tool, and the study reached a number of results, most notably that the lessons placed on the Moodle platform lack the standards for the design of remote lessons, due to the absence of Digital Culture at the faculty, and lack of awareness of the importance of employing all the elements provided by the platform, especially the element of interaction and communication with the student to achieve the goals of the educational process.

1. مقدمة

لقد خلف وباء كورونا منذ ظهوره تأثيرات سلبية على العديد من القطاعات في المجتمع، أبرزها قطاع التعليم، حيث تسببت فترات الحجر والغلق الجزئي في تعطيل المدارس والمؤسسات الجامعية عبر العالم، مما أدى إلى تذبذب في العملية التعليمية والتحصيل الدراسي في مختلف الأطوار التعليمية.

ولمواجهة هذه التداعيات، عملت الجزائر كغيرها من الدول على إيجاد أنماط جديدة من التعليم عن طريق توظيف التكنولوجيا والتقنيات الحديثة لاعتماد التعليم الإلكتروني أو التعليم عن بعد، ضمانا لسير العملية التعليمية وتفادي الانعكاسات السلبية خاصة في الجامعة الجزائرية، حيث اعتمدت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي هذا النمط خلال فترات الحجر الصحي والغلق الجزئي منذ بداية هذا الوباء، وتواصل اعتماده إلى جانب التعليم الحضوري لتعزيز العملية التعليمية وضمان الجودة الأكاديمية.

وفي هذا الصدد تم إنشاء منصات خاصة للتعليم عن بعد عبر مختلف الجامعات الجزائرية، منها منصة موودل «Moodle» وهو برنامج حديث ويعتبر وسيلة تدريس وتعليم للطلاب، صمم وفق معايير واضحة ودقيقة. تعد اختصاراً لبيئة التعلم الديناميكي الموجهة للأشخاص، وهو أحد أنظمة إدارة التعلم الأكاديمي الذي يسمح للمعلمين وطلابهم برفع مستواهم من خلال وحدات التعليم المختلفة والتقييم، لكن ما يثير الإشكال هنا هو مضامين العملية عبر هذه المنصة ومدى خضوعها للمعايير المطلوبة لتصميم الدروس وتحقيق التفاعل بين الطالب والأستاذ، بما تتطلبه الجودة العلمية الأكاديمية موازاة لتلك المحققة في التعليم الحضوري، خاصة في ظل غياب الثقافة الرقمية لدى الطالب والأستاذ، وتحدي الجودة العلمية لمحتوى هذه المنصة، وعليه تطرح الورقة البحثية التساؤلين الآتيين: هل تخضع المضامين التعليمية في منصة موودل بجامعة أم البواقي لمعايير تصميم الدروس عن بعد، وهل تراعي متطلبات الجودة الأكاديمية؟

وتندرج تحت هذه التساؤلات مجموعة من التساؤلات الفرعية وهي:

كيف يتم وضع الدروس عبر منصة موودل في الجامعة الجزائرية؟ —

هل يراعي الأستاذ تصميم الدرس وفق ما تنتجه هذه المنصة؟ —

هل يضمن خاصية التفاعلية بينه وبين الطالب؟ —

ما هي الفروق في تصميم الدروس حسب الكليات والتخصصات؟ —

تكمن أهمية الورقة البحثية في كونها تبحث عن كيفية تصميم وبناء الدروس على منصة موودل التعليمية، خاصة وأنها أصبحت ضرورة في عصرنا الحالي، كما أنها تسلط الضوء على أبرز المعايير التي تبنى تضمن الجودة الأكاديمية للدروس التعليمية حتى تتماشى مع أهداف التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، كما تكمن الأهمية العملية لهذه الدراسة في تبيان العناصر الأساسية لتصميم الدروس على منصة موودل والفروق التي نلمسها بين مختلف الكليات للكشف عن الثقافة الرقمية وأبعادها في المؤسسة الجامعية.

تهدف الورقة البحثية إلى التعرف على مدى مراعاة المضامين التعليمية على منصة موودل بجامعة أم البواقي للمعايير المعمول بها في تصميم الدروس عن بعد، ومدى توظيف طاقم التدريس لخصائص هذه المنصة في تصميم الدروس المختلفة.

تعتمد الورقة البحثية على المنهج الوصفي التحليلي، عن طريق تحليل المضامين التعليمية الموجودة بمنصة موودل لجامعة أم البواقي، وفق فئات تتضمن الشكل والعناصر الأساسية لتصميم الدروس التعليمية على منصة موودل والاستفادة من المميزات والخصائص التقنية التي تتميز بها، كما تستخدم المنهج المقارن من أجل استخراج الفروق بين مختلف الدروس الموضوع على المنصة وفقا حسب الكليات والتخصصات الموجودة بجامعة أم البواقي.

تتمثل عينة الدراسة في مجموع الدروس الموجهة لطلبة مرحلة الليسانس، وتم تعيينها بصورة عشوائية وحسب إمكانية الدخول إليها عبر المنصة، وتم اختيار هذه المرحلة باعتبارها الأساس في التعليم الجامعي والخطوة الأولى لاستيعاب الطالب طبيعة التعليم عن بعد، وهذه الدروس تم اختيارها من أربع كليات ومعهد، في تخصصات علمية وتقنية وأدبية.

2. الإطار النظري

1.2. مفهوم التعليم عن بعد

يشير مفهوم التعليم الإلكتروني إلى «استخدام آليات الاتصال الحديثة من كمبيوتر وشبكات ووسائط متعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث وبوابات الانترنت سواء عن بعد أو في الفصل الدراسي»¹، وهو أيضا «نظام تفاعلي للتعليم عن بعد ويقدم للمتعلم وفقا للطلب ويعتمد على بيئة إلكترونية رقمية متكاملة تستهدف بناء المقررات وتوصيلها بواسطة الشبكات الإلكترونية والإرشاد والتوجيه وتنظيم الاختبارات أو إدارة المصادر والعمليات أو تقويمها»².

أما التعليم عن بعد فيعرف على أنه «التعلم بواسطة الانترنت وتطبيقاتها على الشبكة العنكبوتية سواء كان تعلمًا تزامنيًا أو غير تزامني، ويوظف طرق وأساليب وتقنيات التعليم التي تتصف بالمرونة وتستجيب لحاجاتهم وتناسب قدراتهم والفروق الفردية بينهم»³، ومنه التعليم الإلكتروني أو التعليم عن بعد يعتمد على التقنيات الحديثة للاتصال من أجل التفاعل بين الأساتذة والطلبة بشكل تزامني أو لا تزامني، في بيئة رقمية تستهدف بناء وتصميم الدروس عبر منصات خاصة تتيح التعلم والتقييم.

2.2. الفرق بين التعليم التقليدي والتعليم عن بعد

هناك عديد الفروق بين التعليم التقليدي والتعليم عن بعد ونبرزها في الجدول الآتي:

جدول رقم 1: يبين الفرق بين التعليم التقليدي والتعليم عن بعد

المعيار	التعليم عن بعد	التعليم التقليدي
أسلوب التعليم	بواسطة صفحات الويب وأدوات التكنولوجيا المختلفة	أدوات التكنولوجيا المختلفة الأدوات التكنولوجية في بعض الأحيان
مدى التفاعلية	يقوم على مدى التفاعلية بين المتعلم و الوسائط المتعددة و بين المعلم و المتعلم أيضا	يسمح فقط بين المعلم و المتعلم ولا يكون بين المتعلم و الكتاب
إمكانية التحديث	سهله غير مكلفه تكون بعد النشر أيضا	صعبه جدا لأنك بحاجة إلى جمع جميع الكتب و إتلافها من اجل التعديل مكلفه جدا
التوافر / الإتاحة	متوفرة بأي مكان وأي زمان	متوفرة بأماكن محددة و زمن محدد

¹ طلال بن حسن كابلي وآخرون، التعليم الإلكتروني التقنية المعاصرة ومعاصرة التقنية، مكتبة دار الإيمان للنشر والتوزيع، المدينة المنورة، ٢٣٤١ هـ، ص 225.

² طارق عبد الرؤوف، التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، 2014، ص ٤٢.

³ حذيفة مازن عبد المجيد ومزهر شعبان العاني، التعليم الإلكتروني التفاعلي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، ٢٠١٠، ص 17-27.

⁴ مروان عبد الله مصطفى العوايشة، أثر التعليم عن بعد والتعليم التقليدي على التحصيل الأكاديمي عند طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 45، الجزء الأول، 2021، ص 19.

المعيار	التعليم عن بعد	التعليم التقليدي
الاعتمادية	يعتمد على المعلم من حيث الإرشاد والنصح وتقديم المشورة و المتعلم بصورة اكبر بسبب استخدام الأدوات التكنولوجية في البحث عن المعلومة و استخدامها	يعتمد على المعلم فهو الناقل والملقن وله الدور الأساسي في تبسيط وإيصال المعلومة
نظام التعليم	مرن غير محدد بمكان و زمان	غير مرن محدد بمكان و زمان
المحتوى التعليمي	يتطلب كلفة مالية كبيرة لأنه يحتاج إلى بنية تحتية وأجهزة ومعدات إلكترونية	كتاب مطبوع به نصوص كتابية، وبعض الصور
المتابعة و التقييم	تتم بطريقة الكترونية بحتة	تتم بطريقة بشرية بحتة

3.2.فاعلية التعليم عن بعد

حتى يكون التعليم عن بعد فاعلا لا بد أن تلتزم هيئة التدريس بالنقاط الآتية:5
تنظيم المحتوى التعليمي؛ فقد يلجأ المعلمون إلى تبني تصميماً تعليمياً لإعداد مادة تعليمية تحقق الأهداف بفاعلية، ودراسة احتياجات الطلاب التعليمية، وتحديد الأهداف والوسائل المناسبة لتحقيقها، واختيار أدوات القياس والتغذية الراجعة.

اختيار الوسائل التعليمية المناسبة؛ ويتحدد اختيار الوسائل التعليمية باختيار البرمجية التعليمية المناسبة للتواصل، ووسيلة التواصل الفعالة والمنتشرة بين الطلبة.

تحديد أدوات القياس؛ لأن التعليم عن بعد يعاني من ضعف في موثوقية التقييم وصعوبة ضبط تنفيذ الاختبارات، وتعذر عملية المراقبة تفادياً للغش، فقد يلجأ المعلمون إلى التقويم التكويني خلال التفاعل مع الطلبة، أو استخدام التقويم الحقيقي.

تفريد التعلم، وتلبية احتياجات وأنماط التعلم المختلفة؛ وذلك بمراعاة تنوع أنماط التعلم بين الطلبة، ومراعاة كفاياتهم الحاسوبية، ومراعاة ظروفهم من حيث أوقات الدراسة واختلاف جودة الشبكات والأجهزة لديهم.

النمو المهني؛ وتحسين المعلم باستمرار لكفاياته الإلكترونية، وتحسين مستوى الجاهزية استخدام التكنولوجيا الحديثة في عملية التعليم.

3.الإطار التطبيقي

1.3.تصميم الدروس عبر منصة موودل من حيث توافر العناصر المطلوبة

معظم الدروس المتوفرة على منصة موودل تعتمد على وضع ملفات PDF والتي ظهرت بنسبة %41، كذلك كتابة الدروس من خلال توصيفها وذكر المقرر الدراسي بنسبة %19، وتأتي بعدها توظيف غرف الشات والمنتديات التفاعلية بنسبة %14.5، وتوظيف الصور بنسبة %9، ونجد أن الامتحانات التفاعلية ظهرت بنسبة ضعيفة وهي

⁵ سمير مهدي كاظم، واقع التعليم عن بعد في الجامعات العراقية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير في التربية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن، ٢٠٢٠، ص ٠٢.

2.5%، وإدراج المراجع المعتمدة بنسبة 3%، ومنه يمكن القول أن اهتمام الأستاذ بتصميم الدروس عن بعد في منصة موودل ضعيف حيث يعتمد بشكل عام على وضع المحاضرات والتطبيقات في شكل ملفات PDF، وتوصيف الدرس من حيث ذكر المقرر الدراسي وأبرز العناصر التي يتطرق لها الطالب خلال السداسي، وهذا ينعكس على البناء العام للدرس واستغلال كل التقنيات التي توفرها المنصة لتصميم دروس تتماشى مع المعايير المعمول بها في التعليم عن بعد، حيث أننا نلاحظ نسبا ضعيفة جدا لتوظيف الصور والفيديوهات والروابط التشعبية التي تساعد في جذب الطالب وتسهيل عملية استيعابه للدرس من خلال الإطلاع على المزيد من المعارف والشروح التي تتوفر على وسائل أخرى تتيحها شبكة الانترنت، كذلك عملية إدراج المراجع والمصادر التي قد يعتمد عليها الطالب ضرورية في تسهيل عملية التعلم الذاتي والإطلاع على التفاصيل التي لا يمكن إيجادها في المحاضرات. الموضوع على المنصة.

ولأن التعليم عن بعد يعتمد بشكل كبير على التفاعلية بين الطالب والأستاذ إلا أن ذلك شبه غائب في الدروس الموضوع على منصة موودل الخاصة بجامعة أم البواقي، حيث نجد أن 14.5% من الدروس عينة البحث فقط خصصت مساحة للتفاعل بين الطالب والأستاذ عن طريق غرف الدردشة والمنتديات التي تتيحها هذه المنصة، وهي ضرورية لتواصل الأستاذ بالطالب في حالة التدريس عن بعد وتوقف الدروس الحضورية كما حدث خلال جائحة كورونا، بالإضافة إلى غياب الامتحانات التفاعلية التي تسمح بتقييم الطالب عن بعد وتفادي الإشكالات التي تطرحها الأزمات الصحية من انقطاع في سير العملية البيداغوجية، كما أن الامتحانات التفاعلية تسمح بتدريب الطالب على استخدام التقنيات الحديثة في التعليم، وتسهيل عملية التقييم للأستاذ، خاصة في ظل التوجهات الحديثة لتعميم التعليم الإلكتروني.

كما يمكن إرجاع كل هذه النقائص التي يعاني منها تصميم الدروس على منصة موودل إلى ضعف الثقافة الرقمية لدى الأستاذ الجامعي، وغياب آليات لترسيخ هذه الثقافة لدى الأسرة الجامعية، والتي أصبحت ضرورية لمواجهة تحديات العصر وتخفي الصعوبات التي قد تصنعها الظروف الطارئة، وعليه نجد أن الأستاذ يستغل هذه المنصة لوضع دروس في شكل ملفات فقط دون الاعتناء بالصميم الكلي وتوظيف مختلف الأدوات والوسائط المتعددة التي توفرها منصات التعليم عن بعد.

2.2. تصميم الدروس من حيث توافر العناصر المطلوبة حسب كل كلية

هناك اختلافات في كيفية توظيف العناصر الخاصة بتصميم الدروس حسب الكليات، فعلى مستوى كلية العلوم الدقيقة والعلوم الطبيعية نجد أن هناك تقارب بين استخدام مختلف العناصر وتأتي في مقدمتها دوما PDF بنسبة 39.21%، وتوصيف الدروس بنسبة 35.29% في حين استخدام الصور بنسبة 67.11%، أما باقي العناصر فكانت ضعيفة رغم أهميتها مثل منتديات الدردشة، كما أن نسبة تواجد الصور ضعيفة رغم أن التخصصات الموجودة الكلية تخصصات علمية ودقيقة تتطلب الصور التوضيحية والرسوم التي تجذب الطالب، من جهة أخرى غياب الفيديوهات يعكس قصور هذه الدروس حيث أن الفيديو ضروري في هذه التخصصات العلمية وقد يغني عن الكثير من الدروس والتطبيقات العلمية التي تستدعي الحضور والتواجد في المخبر، حيث أنها تساعد الطالب على الإطلاع بشكل مفصل على بعض النقاط التجريبية والتوضيحية لما يأتي في الدرس.

أما كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير هي الأخرى اعتمدت بشكل كبير على ملفات المحاضرات في شكل PDF وجاءت بنسبة 75.82%، وتوصيف الدروس بنسبة 52% وغرف الشات والمنتديات بنسبة 23.21%، في حين نسجل دائما باقي العناصر بنسب ضعيفة وخاصة الامتحانات التفاعلية واستخدام الصور والفيديوهات كمدعمات للدروس التي تقدم للطالب.

من جهتها كلية الآداب واللغات اعتمدت على الدروس PDF والدروس بشكل WORD أي حوالي 60% من الدروس تتضمن هذا النوع من الدروس، بينما استخدمت غرف الدردشة والمنتديات في 13.33% من الدروس، بينما لم يتم إدراج الروابط التشعبية والمصادر المدعم للدروس رغم أهميتها في توسيع المعارف لدى الطالب والإطلاع أكثر على تفاصيل المواضيع التي يدرسها.

من جهة أخرى كلية الحقوق والعلوم السياسية اعتمدت على الدروس بشكل PDF بنسبة 06.06% والدروس بشكل WORD بنسبة 12.12% أي حوالي 08% من الدروس اعتمدت على هذين النوعين من العناصر فقط، وأصبحت المنصة حاملا للدروس فقط، في حين نسجل غياب الكثير من العناصر الأساسية لتصميم الدروس عن بعد مثل الصور والفيديو والروابط وقائمة المراجع والمصادر، وعيه نلمس عدم اهتمام الأستاذ بمعايير تصميم الدروس عن بعد واعتبار المنصة حاملا لها فقط.

أما معهد تسيير التقنيات الحضرية هو الآخر يعتمد على الدروس بشكل PDF بنسبة 66.63% ومنتديات التفاعل والنقاش بنسبة 66.61%، بينما نلاحظ تفاوت في نسب استخدام بقية العناصر مقارنة بالكليات الأخرى. ومنه يمكن القول أن الكليات ذات التخصصات الاجتماعية والأدبية لا يهتم أساتذتها بالمعايير اللازمة والضرورية لتصميم الدروس عن بعد وذلك يعود إلى نقص الثقافة الرقمية والوعي بأهمية الدروس عن بعد في اختصار الوقت والجهد وتسهيل عملية التواصل والتقييم مع الطلبة، والتفاعل معهم للإجابة عن كل الأمور الغامضة التي قد تواجه الطالب في مراجعته للدروس الموضوع على المنصة.

4. الخاتمة

يعد التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد من التحديات التي فرضتها أزمة وباء كورونا حيث تتسارع المؤسسات الجامعية في بداياتها إلى اعتماد أنظمة تدريس فعالة عبر المنصات الرقمية، من أجل ضمان استمرارية العملية التعليمية وعدم تأثرها بفعل إجراءات الحجر والتوقف عن الدراسة، ومن بين المنصات التي اعتمدها جامعة أم البواقي منصة موودل Moodle ، حيث تمكنت من خلالها ضمان استمرارية التعليم عن بعد عن طريق وضع الدروس الخاصة بمختلف التخصصات، لكن ما يلاحظ أن هناك نقائص في كيفية تصميم الدروس وفق المعايير والأدوات التي تتيحها المنصة بما يتماشى مع تحقيق التواصل والتفاعلية بين الطالب والأستاذ، وانطلاقا من تحليل وتفسير البيانات توصلنا إلى النتائج الآتية:

المضامين التعليمية في منصة موودل بجامعة أم البواقي تفتقر للمعايير المطلوبة لتصميم الدروس عن بعد بما يتنافى والجودة الأكاديمية، وهذا يعكس ضعف الثقافة الرقمية لدى الأستاذ الجامعي من حيث توظيف الإمكانيات الرقمية المتاحة لتطوير الدروس عن بعد.

الدروس الموضوع على مستوى هذه المنصة أغلبها عبارة عن ملفات PDF، وذلك عبر مختلف الكليات ذات التخصصات العلمية أو الاجتماعية أو الأدبية.

تصميم الدروس على منصة موودل تغيب فيها بعض العناصر والأدوات التي تتيحها هذه المنصة على غرار الصور والفيديوهات والروابط التشعبية، والتي تعد أساسية في دعم الدروس وتعزيز الفهم لدى الطالب.

تصميم الدروس عن بعد لا يضمن التواصل والتفاعلية المطلوبة عن طريق قاعات الدردشة ومنتديات النقاش التي تسمح بعملية رجوع الصدى والإجابة عن مختلف النقاط الغامضة لدى الطالب، بالإضافة إلى غياب الامتحانات التفاعلية وهي أداة مهمة في التعليم عن بعد والتي تسمح بالتقييم الإلكتروني وتفاذي الإشكالات التي قد يقع فيها الأستاذ في ظل انتشار الوباء.

هناك اختلاف بين الكليات في عملية تصميم الدروس عن بعد، حيث نجد أن الكليات ذات التخصصات الأدبية والاجتماعية لا تهتم بمعايير تصميم الدروس، في حين الكليات والمعاهد ذات التخصصات العلمية والتقنية تهتم ببعض العناصر الخاصة بتصميم الدروس عن بعد، وهذا يرجع إلى اختلاف المهارات التقنية التي يتميز بها الأستاذ.

قائمة المراجع

- طلال بن حسن كابلي وآخرون، التعليم الالكتروني التقنية المعاصرة ومعاصرة التقنية، مكتبة دار الإيمان للنشر والتوزيع، المدينة المنورة، 2341 هـ.
- مروان عبد الله مصطفى العوايشة، أثر التعليم عن بعد والتعليم التقليدي على التحصيل الأكاديمي عند طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 45، الجزء الأول، 2021.
- حذيفة مازن عبد المجيد ومزهر شعبان العاني، التعليم الالكتروني التفاعلي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، 2014.
- سمير مهدي كاظم، واقع التعليم عن بعد في الجامعات العراقية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير في التربية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن، 2021.
- طارق عبد الرؤوف، التعليم الالكتروني والتعليم الافتراضي، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، 2014.

CHAPTER XI
QUELLE GOUVERNANCE UNIVERSITAIRE A L'ÈRE 4.0 ?

ALI ZINEDDINE BOUMEHIRA
Ecole Nationale Supérieure Agronomique – ENSA, Algérie
ali.boumehira@edu.ensa.dz

RÉSUMÉ

La mission principale de l'université est la diffusion et la création des connaissances. Mais avec le développement technologique et civilisationnel actuel, et l'émergence de l'industrie 4.0, l'université se trouve face à de nouveaux défis: technologie d'éducation, innovation pédagogique, création de la richesse, internalisation et développement durable. De ce fait, son système de gouvernance, doit être flexible et adapter à ces changements, tout en respectant le cadre académique et juridique. L'Algérie, avec plus de 111 établissements d'enseignement supérieur, n'est pas à l'abri de ces changements. Le présent travail, traite les modalités de gouvernance dans l'ère 4.0, à la lumière des développements actuels et les défis dans le contexte Algérien.

Mots-cles: Gouvernance universitaire, Ere 4.0, Gestion, Management, Algérie.

ABSTRACT

The main mission university is the dissemination and creation of knowledge. But with the current technological and civilizational development, and the emergence of industry 4.0, the university is facing new challenges: educational technology, educational innovation, wealth creation, internalization and sustainable development. As a result, its governance system must be flexible and adapt to these changes, while respecting the academic and legal framework. Algeria, with more than 111 higher education institutions, is not immune to these changes. This work deals with the modalities of governance in the 4.0 era, in the light of current developments and challenges in the Algerian context.

Keywords: University governance, Era 4.0, Management, Management, Algeria

1. L'INDUSTRIALISATION ET LE CONTEXTE 4.0

La civilisation humaine a connu plusieurs étapes importantes durant son évolution. L'industrialisation est un processus économique et technologique important qui a permis de répondre au développement démographique et civilisationnel. La première révolution industrielle est née après le développement de machine à vapeur. L'utilisation de l'énergie électrique et les chaînes de production en masse, ont donné naissance à la deuxième révolution industrielle. Les avancés technologiques en électronique, l'automatisation et l'informatique étaient des éléments déclencheurs de la troisième révolution industrielle. Avec le développement de l'intelligence artificielle et l'internet des objets, une nouvelle ère

apparaît, est celle de l'industrie 4.0 pour une éventuelle quatrième révolution (Dalenogare, Benitez, Ayala, & Frank, 2018; Lasi *et al.*, 2014).

L'industrie 4.0 nécessite des temps de développements réduits, une production à la demande, une efficacité dans l'exploitation des ressources et une gouvernance flexible tout en respectant la réglementation en vigueur. Elle est caractérisée par l'exploitation des données massives (Big Data), l'utilisation de l'intelligence artificielle dans différents domaines (santé, industries, militaire...). La réalité augmentée aussi sera un élément clés dans les technologies de la future (Ghobakhloo, 2020; Hughes *et al.*, 2022).

Un autre secteur important, est la transition énergétique et le besoin d'une énergie propre et durable. Surtout avec l'augmentation en vente de véhicule électrique et les restrictions sur les émissions des gaz (CO₂ et Méthane) (Baumann, Büscher, Rabe, & Unger, 2022).

Avec la récentes crises COVID-19, le développement de nouveaux outils biotechnologiques devient une nécessité. L'apparition de nouvelles générations de vaccin (vaccin à ARNm) et le développement rapide des tests de diagnostiques. Ce qui montre la nécessité que ce secteur stratégique soit adapté aux changement rapide et l'apparition de nouvelles pandémies (Sarfraz *et al.*, 2022).

L'industrie 4.0 repose sur l'économie de connaissance, pour la création de la richesse, de l'emploi, l'adaptation aux risques et le développement durable.

2. POUR CHAQUE RÉVOLUTION INDUSTRIELLE, UNE RÉVOLUTION UNIVERSITAIRE

L'université a traditionnellement deux rôles majoritaires: la formation des individus par la diffusion des connaissances, et la recherche par la création des connaissances. Donc, l'université est appelée à répondre au besoin du milieu socio-économique et les attentes des étudiants afin de délivrer les types de formations nécessaires et les recherches scientifiques appropriées. Nous pouvons alors penser que chaque révolution industrielle a besoin d'une révolution universitaire (Figure 1).

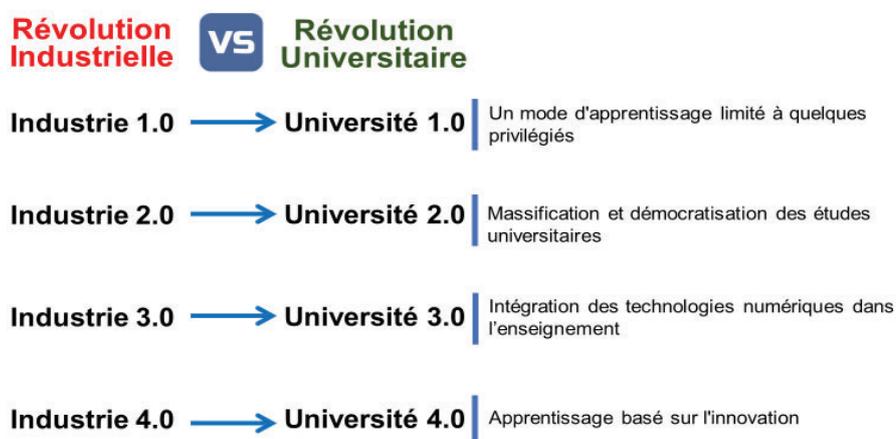


Figure 1. Adaptation de la formation universitaire à l'évolution industrielle

A l'époque de la première révolution industrielle, le nombre des étudiants étaient limités à quelques privilégiés, de ce fait les universités et les écoles supérieures étaient relativement petites et leur gouvernance était relativement simple. Avec la deuxième révolution industrielle, l'université a connu un accroissement du nombre des étudiants, suite à la demande socio-économique et l'évolution démographique de la population. Elle était aussi caractérisée par la démocratisation des études universitaires. L'intégration des technologies numériques dans les enseignements a permis d'atteindre l'université 3.0 au cours de la troisième révolution industrielle. Le besoin de la formation des étudiants innovants adaptés aux transformations rapides de l'ère 4.0, nécessite l'application d'un apprentissage basé sur l'innovation (Georgieva *et al.*, 2022; Giesenbauer & Müller-Christ, 2020; Gueye & Exposito, 2020).

3. QUELLE GOUVERNANCE UNIVERSITAIRE A L'ÈRE 4.0?

La gouvernance universitaire désigne l'ensemble des mesures et des règles qui permettent d'assurer le bon fonctionnement et le contrôle de l'université. Il est important d'instaurer une bonne gouvernance en harmonie avec la réglementation tout en étant flexible afin de ne pas tuer la créativité académique. Les points clés de la gouvernance universitaire dans l'ère 4.0 sont les suivants:

3.1. Des étudiants exigeants

Les étudiants pendant l'ère 4.0 sont de plus en plus exigeants en matière de la qualité de la formation et de la gouvernance universitaire. Surtout que l'université n'a plus le monopole de fournisseurs de connaissances avec le développement des sites internet, des réseaux sociaux et des ressources en ligne. De ce fait, il est nécessaire d'adapter les programmes de formation, et les méthodes pédagogiques selon les caractéristiques des étudiants et du domaine de formation. L'apprentissage par compétences, l'apprentissage par le service, la classe inverse, la gamification, et les méthodes d'apprentissage basées sur l'innovation sont toutes importantes. Il est primordial aussi d'installer une stratégie de veille sur l'innovation pédagogique (Clark, Kaw, & Braga Gomes, 2022; Piñero Charlo *et al.*, 2022). Les étudiants préfèrent, aussi, les universités qui assure l'accompagnement des étudiants et jeunes diplômés à l'insertion professionnelle.

3.2. Le besoin d'une formation continue et de la veille technologique

Les universités 4.0 sont appelés à assurer des cursus de formation continue afin de répondre à la demande en matière des formations. En effet, avec les développements technologiques, et socio-économiques rapides il y a un besoin croissant en matière de la formation continue et le recyclage du capital humain des entreprises et des institutions (Matkin, 2022).

3.3. L'existence d'un système de management qualité performant

Face aux défis pédagogiques et de gouvernance, surtout avec le nombre élevés des étudiants, il est primordiale que l'université soit dotée d'un système de management qualité efficace et qui peut garantir une formation acceptable dans des conditions convenables (Davlatmirzayevich, 2022). Il est aussi important d'assurer une bonne analyse de la situation afin de planifier les actions qui permettent l'amélioration continue des performances de l'université.

3.4. Le management du capital humain

Généralement il est demandé d'avoir un diplôme de Doctorat (ou équivalent) afin d'accéder au poste d'enseignant-chercheur ou de chercheur permanent. Cependant, ce diplôme bien qu'il montre que la personne ait une qualification dans son domaine d'expertise (mathématiques, biologie, géologie...), il ne garantit pas que le candidat au poste possède les compétences pédagogiques requises d'un enseignant. De ce fait, il important d'implanter un plan de formation pour les enseignants universitaires, afin de former les nouveaux recrues et assurer une formation continue de l'ensemble du capital humain. De même, il est important d'assurer un cadre de vie universitaire agréable (Kok, 2007).

3.5. L'ère de classement des universités

Le classement des universités est inévitable actuellement, différents types de classements sont effectués par différentes institutions, ce qui a des répercussions sur l'attractivité de l'université vis-à-vis des étudiants, des chercheurs et des fonds (Anowar *et al.*, 2015). De ce fait, il est important de développer une stratégie de communication adéquate qui assure une bonne visibilité de l'université. De même, le développement d'une stratégie d'internalisation est primordial non seulement pour le classement, mais aussi pour la mutualisation des ressources et l'internationalisation et technocratisation de l'élaboration des politiques.

3.6. Diversification des ressources financières

Il est clair que le financement public ne suffira plus pour assurer le fonctionnement des grandes universités. L'université doit œuvrer pour la mise en place d'un business *plan* adéquat. En plus de la formation, l'université peut assurer des ressources supplémentaires à travers la gestion de l'innovation (exploitation des brevets, *Spin-Off* universitaires, prestations, ...) et la mutualisation des ressources avec des partenaires socio-économiques (Lucianelli & Citro, 2017).

4. PARTICULARITÉS DU SYSTÈME UNIVERSITAIRE ALGÉRIEN

L'Algérie est le dixième plus grand pays du monde en matière de superficie, avec près de 45 millions d'habitants estimés en 2022 (APS, 2022). Les jeunes représentent la grande partie de la population et le nombre des étudiants universitaires est de 1.696.000 étudiants pour l'année académique 2021/2022 (APS, 2021). Ces étudiants sont répartis dans plus de 111 établissements d'enseignement supérieur. Le ministère de l'enseignement supérieure et de la recherche scientifique Algérien, assure aussi l'hébergement, le transport et la restauration des étudiants. L'université Algérienne doit jouer un rôle dans la diversification de l'économie du pays qui se base sur le secteur des hydrocarbures. De ce fait, la bonne gouvernance universitaire est primordiale pour accompagner l'université Algérienne dans la transition vers l'ère 4.0.

De même, l'ouverture sur les expériences des autres pays ne peut être que bénéfique. Comme c'est le cas du projet P3A «Appui au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique pour le renforcement des compétences pédagogiques des enseignants chercheurs et des capacités de gouvernance des gestionnaires» entre l'Algérie d'un côté et de l'autre côté l'Espagne et l'Union Européenne. Dans ce projet, il y a tout un volet, 3, sur la gouvernance universitaire. Ce volet, dont j'ai eu l'honneur d'être le responsable du coté Algérie, a permis un partage des expériences entre les enseignants et le staff administratif des universités Algériennes et les universités espagnoles. Plus de détails sur ce projet sur le site web: <https://p3a-papers.ufc.dz/>

5. CONCLUSION

Dans l'ère 4.0, les universités doivent, en plus de leurs rôles traditionnels de diffusion et création du savoir, jouer un rôle moteur du développement innovant et création de la richesse. De ce fait, la gouvernance universitaire doit être adaptée aux développements scientifiques, technologiques et socio-économiques.

6. BIBLIOGRAPHIE

- ANOWAR, F., Helal, M. A., Afroj, S., Sultana, S., Sarker, F., Mamun, K. A. J. N. t. i. n., computing, e-learning, systems sciences, & engineering. (2015). A critical review on world university ranking in terms of top four ranking systems. 559-566.
- APS, A. P. S. (2021). Nouvelle année universitaire: le nombre des étudiants passe à 1.696.000. *Algérie Presse Service*. Retrieved from <https://www.aps.dz/sante-science-technologie/128538-nouvelle-annee-universitaire-le-nombre-des-etudiants-passe-a-1-696-000>
- APS, A. P. S. (2022). Démographie: 44,6 millions d'habitants en Algérie en janvier 2021. *Algérie Presse Service*. Retrieved from <https://www.aps.dz/societe/134560-demographie-44-6-millions-d-habitants-en-algerie-en-janvier-2021#:~:text=A%20ce%20rythme%20de%20croissance,les%20pr%C3%A9visions%20de%20l'Office>.

- BAUMANN, F.-M., BÜSCHER, E., RABE, S., & UNGER, G. (2022). Yearbook Energy2020: Economy 4.0—Aspects of a Future Energy System. In *Yearbook of Sustainable Smart Mining and Energy 2021* (pp. 283-317): Springer.
- CLARK, R. M., Kaw, A. K., & BRAGA GOMES, R. J. C. A. i. E. E. (2022). Adaptive learning: Helpful to the flipped classroom in the online environment of COVID? , 30(2), 517-531.
- DALENOGARE, L. S., BENITEZ, G. B., AYALA, N. F., & FRANK, A. G. J. I. J. o. p. e. (2018). The expected contribution of Industry 4.0 technologies for industrial performance. 204, 383-394.
- DAVLATMIRZAYEVICH, A. A. J. W. o. S. I. S. R. J. (2022). Parameters and indicators of educational quality monitoring in Higher educational institutions. 3(3), 28-40.
- GEORGIEVA, T., YAHOU, H., BENCHEVA, N., DASKALOV, P., Banjerdpongchai, D., & Kittisupakorn, P. (2022). *Innovative PLC training laboratory for developing industry 4.0 skills*. Paper presented at the 2022 Joint International Conference on Digital Arts, Media and Technology with ECTI Northern Section Conference on Electrical, Electronics, Computer and Telecommunications Engineering (ECTI DAMT & NCON).
- GHOBAKHLOO, M. J. J. o. c. p. (2020). Industry 4.0, digitization, and opportunities for sustainability. 252, 119869.
- GIESENBAUER, B., & MÜLLER-CHRIST, G. J. S. (2020). University 4.0: Promoting the transformation of higher education institutions toward sustainable development. 12(8), 3371.
- GUEYE, M., & EXPOSITO, E. (2020). *University 4.0: The Industry 4.0 paradigm applied to Education*. Paper presented at the IX Congreso Nacional de Tecnologías en la Educación.
- HUGHES, L., DWIVEDI, Y. K., RANA, N. P., WILLIAMS, M. D., Raghavan, V. J. P. P., & Control. (2022). Perspectives on the future of manufacturing within the Industry 4.0 era. 33(2-3), 138-158.
- KOK, A. J. E. J. o. K. M. (2007). Intellectual capital management as part of knowledge management initiatives at institutions of higher learning. 5(2), pp181-190-pp181-190.
- LASI, H., FETTKE, P., KEMPER, H.-G., FELD, T., HOFFMANN, M. J. B., & engineering, i. s. (2014). Industry 4.0. 6(4), 239-242.
- LUCIANELLI, G., & Citro, F. J. F. s. i. p. a. (2017). Financial conditions and financial sustainability in higher education: A literature review. 23-53.
- MATKIN, G. W. J. A. J. o. D. E. (2022). Reshaping university continuing education: Leadership imperatives for thriving in a changing and competitive market. 36(1), 3-18.
- PIÑERO CHARLO, J. C., BELOVA, N., QUEVEDO GUTIÉRREZ, E., ZAPATERA LLINARES, A., ARBOLEYA-GARCÍA, E., SWACHA, J., ... Carmona-Medeiro, E. J. E. S. (2022). Preface for the Special Issue "Trends in Educational Gamification: Challenges and Learning Opportunities". In (Vol. 12, pp. 179): MDPI.
- SARFRAZ, A., SARFRAZ, Z., SARFRAZ, M., Abdul Razzack, A., Bano, S., Singh Makkar, S., ... Health, C. (2022). Industry 4.0 Technologies for the Manufacturing and Distribution of COVID-19 Vaccines. 13, 21501319211068638.

CHAPTER XII

L'ÉVALUATION DES RISQUES ET DE LA GARANTIE DE LA QUALITÉ DANS LE PROJET INSTITUTIONNEL «APPUI AU MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE POUR LE RENFORCEMENT DES COMPÉTENCES PÉDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS CHERCHEURS ET DES CAPACITÉS DE GOUVERNANCE DES GESTIONNAIRES (PAPERS)»

ANTONIO BUENO GARCÍA
Université de Valladolid, Espagne
antonio.bueno@uva.es

RÉSUMÉ

Depuis son lancement, le projet PAPERS a connu deux types de modalités de formation: en présentiel et en virtuel, qui ont présenté des spécificités sur la transmission des connaissances, la gestion des groupes, l'évaluation, ainsi que sur d'autres aspects personnels concernant le comportement des experts et des participants. Pour mesurer l'ampleur de ces types de formation et leurs conséquences vis-à-vis des résultats attendus du projet, il s'avère très important de compter sur une analyse des risques et une évaluation de la qualité dans chacune des deux modalités de formation, qui fera l'objet du présent travail.

Mots clés: Formation présentielle, formation virtuelle, PAPERS, évaluation des risques, garantie de la qualité

ABSTRACT

Since its beginning, the project PAPERS has experienced two types of training modalities: face-to-face and virtual, which have shown specificities on knowledge transmission, group management, evaluation, as well as on other personal aspects regarding the behavior of experts and participants. In order to measure the impact of these types of training and their consequences regarding the expected results of the project, it is very important to rely on a risk analysis and quality evaluation for each of the two modalities. That will be the object of this study.

Keywords: Face to face training, virtual training, PAPERS, risk assessment, quality assurance

1. INTRODUCTION

Évaluer la qualité ainsi que les risques d'un projet est toujours une tâche très importante afin de mesurer les attentes, et plus encore dans un projet international tel que PAPERS, l'acronyme court d'«*Appui au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique pour le renforcement des compétences pédagogiques des enseignants chercheurs et des capacités de gouvernance des gestionnaires*».

Ce projet représente un formidable laboratoire pour analyser le comportement des projets de jumelage dédiés à l'enseignement supérieur, ainsi qu'à l'adaptation concrète du système universitaire LMD avec l'emploi, notamment, des nouvelles méthodologies éducatives dans un pays comme l'Algérie.

La durabilité et la qualité d'un projet dépend de la façon dont on prévoit et prévient les risques en les transformant en opportunités. Un certain nombre de contraintes majeures peuvent avoir une incidence négative sur la mise en œuvre d'un projet d'une telle envergure.

Depuis son lancement, le projet a connu deux types de modalités différentes de formation: en présentiel et en virtuelle (celle-ci avec quelques éléments de formation hybride). Le changement de l'une à l'autre s'étant produit par les circonstances adverses résultant de la pandémie COVID-19, très vite les équipes ont dû réorganiser les enseignements et revoir la méthode de communication avec les différents intervenants. Cette réaction rapide, adaptative a été à la fois la marque distinctive du projet et aussi son grand mérite.

Pour mesurer l'ampleur de cette action de formation, ainsi que leurs conséquences sur la qualité de l'enseignement, nous allons analyser leurs particularités ainsi que les risques auxquels elles se sont confrontées.

2. LA FORMATION PRÉSENTIELLE OU EN FACE À FACE

Le projet a vu son démarrage dans une grande salle au niveau du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS), pourvue d'une grande table ronde pour une trentaine de personnes, bien décorée avec des fleurs, et équipée de microphones pour garantir l'écoute. Les sessions ont été enregistrées par un service audiovisuel qui a déployé un service de plusieurs journalistes avec un caméraman professionnel. L'expert, ayant à ses côtés l'interprète et le CRJ, disposait d'un ordinateur et d'un data-show pour projeter sa présentation sur un écran mobile disposé à l'extrémité gauche.

Cet espace, configuré en table ovale, permettait la proximité des intervenants et les interactions avec le public, et constituait le premier lieu de rencontre du jumelage.

Après cet espace de table ronde, que nous avons dû quitter pour le manque de logistique nécessaire, nous avons connu celui du Centre de la Recherche sur l'Information scientifique et technique (CERIST), un petit amphi avec une dizaine des rangs disposant de pupitres de deux ou quatre places, qui regardaient en bas vers l'estrade où se trouvait l'expert et son interprète derrière lesquels était installée un grand écran sur lequel la présentation était projetée. Cet espace comptait aussi sur une régie audiovisuelle, disposant d'une caméra placée au niveau des derniers rangs qui enregistrerait le déroulement de la session.

À la différence de la première salle où la communication avait l'air d'un partage et d'une mise en commun conviviale, l'amphi du CERIST produisait un effet beaucoup plus conventionnel du point de vue académique avec un enseignant qui s'adressait aux participants depuis son poste prioritaire.

Dans les deux cas, le groupe partageait un campus virtuel de Moodle où étaient disposés les outils pédagogiques: agenda, présentations des experts, forums, tâches, enquêtes (y compris celle de satisfaction). Pour les questions des participants, on mettait en place différentes procédures: pour les questions urgentes, ayant rapport avec la compréhension des explications, on levait la main pour prendre la parole, ou bien on écrivait les questions sur un post-it qu'on collait sur un panneau disposé dans la salle pour avoir une réponse préparée par l'expert à la fin de la présentation ou le lendemain au début de la nouvelle session, ou bien on la posait dans le forum de la plateforme Moodle.

Il est à noter que les pauses dans la formation, généralement toutes les heures, servaient aussi pour poser des questions à l'expert et pour faciliter des rencontres amicales où experts et participants partageaient des expériences (positives ou frustrantes) de leur vie professionnelle, en dégustant du thé, du café, des petits gâteaux ou des dattes. A la fin des sessions quotidiennes, les experts rentraient à l'hôtel pour se reposer un peu, préparer le travail du lendemain et partaient ensuite pour la découverte de la ville (vie et culture), accompagnés habituellement du CRJ et/ou de quelques participants.

3. LA FORMATION VIRTUELLE

Lorsque, en raison de circonstances indépendantes de la volonté du projet, l'activité en présentiel a été interrompue, il a été jugé nécessaire de la poursuivre virtuellement. Il s'agit d'un scénario qui n'avait pas été prévu au départ et qui a dû être géré à la volée et en un temps record. Sans en avoir l'intention, ce modèle s'est avéré être la meilleure solution pour orienter le bénéficiaire dans les détails de la formation virtuelle, ce qui était considéré comme une urgence depuis longtemps, étant donné la géographie de l'État (l'Algérie couvre une superficie de 2 381 740 km²) et la nécessité de toucher un large public cible. Le projet est donc devenu beaucoup plus technologique et réaliste à l'aube du 21^e siècle.

En ce qui concerne les modalités de communication, deux communautés se sont naturellement constituées: la communauté espagnole, qui transmettait depuis différentes régions d'Espagne, en fonction de la localisation des experts et du Conseiller Résident (qui devait passer en mode télétravail depuis l'Espagne); et la communauté algérienne. Les participants ont dû suivre la formation depuis leur domicile ou depuis l'université s'ils s'y trouvaient; les chefs de projet algériens étaient également chacun dans un lieu différent.

La connexion internet, disparate d'un territoire à l'autre, a causé quelques problèmes qui ont nécessité des solutions rapides et ponctuelles afin de maintenir le signal. Si l'interprétation depuis l'Algérie posait problème, le Conseiller Résident prenait le relais afin de ne pas interrompre la séance. Si un participant quittait la visioconférence ou se déconnectait soudainement, il était possible d'y remédier en revoyant l'enregistrement, qui était automatiquement généré à la fin de la session.

Les experts ont continué à apporter leur expérience en partageant leurs présentations à l'écran et leurs fichiers de contenu sur le campus virtuel Moodle. Quant aux participants,

ils disposaient d'un canal de communication ouvert avec les experts par le biais du chat de la plateforme Blackboard Collaborate, du forum du campus virtuel et également en intervenant en direct dans la vidéoconférence, en levant la main.

Quelque chose d'important a également changé dans cet environnement technologique: le nouvel outil de vidéoconférence a permis d'accueillir un maximum de 250 participants, c'est-à-dire beaucoup plus que le nombre de personnes qui y assistaient en présentiel, ce qui a augmenté de façon exponentielle le nombre d'adeptes et leur a permis d'utiliser les ressources de formation en ligne, l'un des principaux intérêts du ministère algérien.

Mais quelle est la signification profonde d'un tel changement?

L'un des changements les plus significatifs dans la transition du système en présentiel au système virtuel a été l'utilisation de l'ordinateur et des écrans comme outils de réception.

4. CONSIDÉRATIONS SUR LES COMPÉTENCES EN MATIÈRE DE TIC DANS DIFFÉRENTS TYPES DE FORMATION

le problème de la formation ne peut être traité sans tenir compte du contexte social ou de l'évolution de la société dans laquelle elle est immergée, car toute formation a un sens dans un contexte donné, et le contexte dans lequel nous nous trouvons est celui de la progression conjointe entre collègues d'un pays et d'un autre. L'objectif fondamental est de préparer l'avenir.

L'incorporation des TIC est aujourd'hui décisive pour la formation tant présente que virtuelle, et ne doit pas être traitée comme une avancée quantitative (en moyens et ressources), mais qualitative, car elle modifie le style et la manière d'accéder à la connaissance.

Pour bien avancer, nous devons garder à l'esprit certains concepts clés, tels que la société de l'information ou la société de la connaissance.

La société de l'information est fondée sur le soutien des nouvelles technologies, qui facilitent l'accès à tous les types d'informations, quelle que soit la zone géographique dans laquelle elles se trouvent, et sur l'interconnexion entre les individus. (García Aretio *et al.* 2007: 27) Dans un projet entre l'Algérie et l'Espagne, la société de l'information est un cadre qui dépasse la territorialité des deux espaces.

La société de la connaissance est une «société cognitive issue d'une civilisation scientifique et technique, immergée dans une mondialisation de l'économie et de la culture qui exige une réponse interdépendante» (Idem, 29).

Dans cet enjeu technologique dans lequel vivent nos sociétés, une question se pose: peut-on ignorer ses avancées dans l'enseignement supérieur? De toute évidence, non, si l'on tient compte des données fournies par la National School Board Association en 2002: «Dans certains domaines, la base de connaissances mondiale double tous les deux ans. Environ 7 000 articles scientifiques et techniques sont publiés chaque jour dans le monde. Les données envoyées par les satellites en orbite terrestre pourraient remplir 19

millions de volumes toutes les deux semaines. Les diplômés du secondaire dans les pays industrialisés ont été exposés à plus d'informations que leurs grands-parents durant toute leur vie» (Cit, dans García Aretio *et al.*: 2007: 36).

Il est clair que les TIC entraînent des transformations dans la manière de développer la formation, et surtout dans le passage des modèles d'enseignement en présentiel à l'apprentissage virtuel ou à distance, même s'il faut être clair sur la valeur de la distance. Une nouveauté apportée par les TIC a été la possibilité de développer une formation synchrone dans laquelle les formateurs et les participants à la formation peuvent s'écouter, lire et/ou se voir en même temps, qu'ils se trouvent dans des espaces physiques différents (Marcelo *et al.*, 2004: 535).

Une autre des singularités du nouveau système basé sur les TIC est celle de l'adaptation ou de l'accès à la connaissance. Le problème de la formation à l'aide des TIC ne réside pas dans le contenu à transmettre, mais dans les compétences qui peuvent être développées avec ces outils. L'innovation dans les modèles de formation des institutions est comprise comme une action délibérée (la demande même du projet par les autorités algériennes l'indique clairement) pour introduire des changements qui transforment la structure et les compétences de l'enseignant afin de les améliorer ou d'offrir d'autres alternatives efficaces.

5. ANALYSE DES RISQUES ET DES PROCÉDURES DE GARANTIE DE LA QUALITÉ DU PROJET

5.1. Évaluation des risques du projet institutionnel

5.1.1. *Risques d'exécution*

Un projet d'une telle envergure comporte un nombre important de risques qui pourraient jouer un rôle négatif dans la non-réalisation des résultats. Voici les plus importants:

1. La **résistance au changement**, qui est un facteur humain très classique et très difficile à éviter.
2. Les **retards de mise en œuvre** à divers degrés, qui peuvent freiner l'avancement des actions ou entraîner la suspension de certaines d'entre elles.
3. La **lourdeur réelle et / ou perçue des règles et des procédures institutionnelles** de jumelage qui pourraient représenter un obstacle dans le développement du programme.
4. La **capacité d'absorption limitée** de la part du bénéficiaire (par exemple, le manque de disponibilité du personnel d'appui du bénéficiaire, le manque de budget ou l'absence de préparation de la part des gestionnaires), qui mettrait des obstacles de tout ordre dans la gestion ordinaire du projet.
5. Le **budget élevé**, qui pourrait représenter une difficulté pour l'utilisation raisonnable des fonds.
6. Les **temps et les contraintes de financement**, qui causeraient des perturbations dans l'utilisation raisonnable des ressources.

7. L'absence de **législation efficace** dans le pays bénéficiaire, qui empêcherait la mise en marche de certaines réformes.

8. La **différence linguistique et culturelle**, qui causerait la distance entre les communautés en contact.

9. La **difficulté de contrôle des activités de gestion**, qui causerait avec le temps une défaillance générale.

10. La **difficulté de contrôle des activités de formation**, qui produirait des désajustements sur la progression du projet.

5.2. Procédures de garantie de la qualité

Ces risques pourraient être compensés pour une gestion efficace, par une évaluation des hypothèses et des risques et une adéquation au niveau des résultats. Les facteurs externes imprévus jouent, en effet, un rôle dans la réalisation / non-réalisation des résultats, la flexibilité démontrée par les gestionnaires du projet pour adapter et atteindre les objectifs, ainsi que par le Comité de Pilotage, la Délégation de l'UE, l'institution bénéficiaire, le gouvernement local, etc., devrait compenser ces défaillances.

— Le risque de la **résistance au changement** pourrait être corrigée avec une bonne communication préliminaire.

— Les **retards de mise en œuvre** devront être contrôlés par l'action efficace des organismes qui veillent sur l'accomplissement du projet.

— La **lourdeur réelle et / ou perçue des règles et des procédures institutionnelles** devra être compensée par une communication efficace et une pédagogie convenable à propos des normes à suivre.

— La **capacité d'absorption limitée** de la part du bénéficiaire devrait être compensée par un accompagnement efficace de la contrepartie.

— Quant au **chiffre d'affaires élevé**, on devra compter sur un budget clair et une procédure fiable et respectueuse avec les normes comptables.

— Le manque de **législation efficace** dans le pays bénéficiaire, pourrait être remplacé par un accompagnement normatif dans d'autres niveaux.

— La **différence linguistique et culturelle** devrait être compensée par des moyens professionnels (recours à un traducteur/interprète ou un médiateur linguistique) et par un respect culturel scrupuleux.

— Les **Temps et contraintes de financement** pourraient être compensés par une gestion efficace des ressources au jour le jour et une planification des dépenses.

— La **formation inadaptée** par rapport aux objectifs fixés est la responsabilité du Conseiller Résident de Jumelage (CRJ) et de son homologue. Ils devront veiller à l'équilibre de la formation, et s'assurer que les sessions se concentrent sur les aspects qualitatifs plutôt que quantitatifs des composantes du projet liées à la formation. L'objectif n'est pas de s'entraîner en masse, mais plutôt de s'assurer que le matériel de qualité soit livré et que les compétences utiles soient transférées de manière appropriée, conviviale et durable.

— Le **contrôle des activités de gestion** est aussi une compétence du CRJ et de son homologue. Ce contrôle sera fait pour toutes les activités du projet avec une grille d'analyse. Un bref rapport de suivi interne devra être joint à tous les rapports trimestriels avec des diagrammes explicatifs et des graphiques. Les séances de formation devront être évaluées immédiatement après leur achèvement («évaluation instantané de la formation «-» évaluation à chaud») et aussi 6-7 mois plus tard («évaluation de formation retardée»-» évaluation à froid «).

Les acteurs du projet institutionnel veilleront toujours et en toute circonstance à la transparence interne et la responsabilité, la cohérence, la pertinence des coûts, la résolution des conflits, l'évitement des conflits d'intérêts, le professionnalisme et le travail dans les délais approuvés, la communication efficace et rapide, la confiance mutuelle, l'intégrité, le respect des règles et règlements du Jumelage.

En ce qui concerne la prise de décision, plusieurs niveaux de gestion de projet devront être considérés: au niveau académique, la prise de décision sera menée par chaque leader de composante à la suite d'un procès de réflexion et d'une décision conjointe. Tout conflit qui pourrait émerger dans le cadre du projet doit être signalé au CoPil en temps opportun et être résolu par la compréhension et la confiance mutuelles. Le CoPil peut demander le rapport de la Coordination Centrale des Jumelages pour des conseils de résolution de conflit.

Une autre question importante est la communication et les rapports efficaces qui, outre les réunions de coordination, devront être assurés. Le CoPil est le responsable de la stratégie de communication du projet. Selon l'importance et les restrictions de temps, des outils de communication électroniques (courrier électronique, FAQ) ou écrits (courrier) devront être utilisés régulièrement (téléphone, vidéoconférence en ligne).

6. ANALYSE DES RISQUES ET DES PROCÉDURES DE GARANTIE DE LA QUALITÉ DE LA FORMATION

Le projet est fondé sur l'action formative. Tenir compte d'un bon plan de risques et d'une évaluation de la qualité est donc de rigueur.

6.1. Évaluation des risques de la formation présentielle et virtuelle

6.1.1. *Risques communs de la formation présentielle et virtuelle*

1. Une **programmation de la formation inadaptée** par rapport aux objectifs fixés pourrait poser des doutes sur l'opportunité des actions entreprises ou provoquer un sens contraire.

2. L'**absence de diagnostic** préalable peut empêcher un traitement convenable de l'action formative.

3. L'absence de **planification d'objectifs précis et/ou de résultats** attendus provoquerait le désintérêt des apprenants.
4. Les problèmes de **socialisation et/ou émotionnels** pourraient survenir lors des sessions et provoquer une distance entre les intervenants.
5. Les problèmes de **communication et/ou de participation** (avec le formateur et/ou avec d'autres membres du groupe) causeraient des dommages indéniables dans le but général du partage.
6. La difficulté d'**accès aux connaissances** empêcherait les avancées et l'approfondissement pédagogique et scientifique.
7. Une mauvaise **prévision des tâches et de l'évaluation** des apprenants impacterait les résultats.
8. Les **problèmes physiques** dérivés du suivi prolongé des missions mettraient à rude épreuve l'endurance physique des participants.
9. La non-**reconnaissances de la participation des assistants à la formation** produirait un détachement.
10. L'**absence d'un plan d'essaimage** limiterait les attentes du projet.

6.1.2. *Risques concrets de la formation présentielle*

1. Les problèmes d'**espace et d'adéquation de la salle de classe** peut impacter la formation
2. Le manque de **moyens techniques** peut limiter les résultats
3. La **taille des groupes, petits ou grands**, peut générer une désaffection
4. Les problèmes de **communication enseignant-apprenant et/ou apprenant-apprenant** peut limiter la participation.
5. La limitation des **sources documentaires et bibliographiques** sur place ralentit l'apprentissage.

L'espace de formation a une valeur fondamentale dans le travail développé et l'action du groupe. Les moyens techniques (qui peuvent varier notamment d'un espace à l'autre) peuvent impacter la formation. Dans notre projet, il s'agissait, entre autres, du besoin d'un climatiseur en été et d'un écran qui a motivé le changement d'espace; mais aussi la disposition des tables, du poste de l'enseignant, la disposition des tableaux d'affichage... Le nombre important de participants peut également impacter d'une manière négative l'activité; ce problème est à la base de la communication effective entre les diverses parties intervenantes et de la participation efficace.

6.1.3. *Risques concrets de la formation virtuelle*

Les problèmes concrets se posent dans d'autres dimensions: technologique, sociale, physique, psychique...

1. Les problèmes dérivés de l'**utilisation des écrans** peuvent avoir de conséquences sur la réalité sensorielle (physique ainsi que psychique).
2. La **transformation des rôles** des individus intervenants dans la formation (enseignant-modérateur; participants)
3. Les perturbations de la connexion **internet** peut interrompre la formation.
4. Les **maladies** associées au télétravail (problèmes de vision, douleurs corporelles, isolement, stress...)
5. Les **menaces du cyberspace** peuvent avoir des conséquences imprévues, dont la plus grave serait le hacking de l'utilisateur.

6.2. Procédures de garantie de la qualité

Devant tous ces risques, des solutions spécifiques s'imposent pour assurer la qualité.

— Le **contrôle des activités de formation** exigera une enquête d'évaluation, sous la forme d'un questionnaire composé de 5 à 7 questions, effectuée par les CRJ après conclusion de que chaque composante de formation. Ce questionnaire serait distribué aux stagiaires et couvriront les aspects suivants:

- Professionnalisme de l'intervenant;
- Qualité des interventions;
- Qualité des méthodes pédagogiques;
- Qualité de la logistique (temps alloué à l'atelier, calendrier de l'atelier, etc.);
- Pertinence de l'atelier par rapport aux activités du jumelage;
- Caractère innovant de l'atelier (contenu et approche).

Un espace devrait être laissé aussi pour les commentaires après chaque élément. Le système de notation pourra aller de la haute satisfaction à la plus basse, avec des notations comme: «Excellent» (5), «Bon» (4), «Satisfaisant» (3), «Insatisfaisant» (2) à «Mauvais» (1) Sur la base des résultats de ce type d'enquête, les CRJ prépareraient un rapport de validation concis. Ce rapport comprendrait des conclusions et des recommandations et proposerait également des actions correctives. Cela faciliterait le suivi et aiderait également les CRJ à évaluer leur performance, s'adapter au public et améliorer la qualité de leurs prochaines interventions et le matériel de formation.

— La **programmation de la formation inadaptée** exigera un travail méticuleux de révision des objectifs et des résultats de la part du CRJ et des responsables de volet. Elle pourra se faire aussi au sein du CoPil.

— Le **diagnostic** est indispensable avant toute formation. Face à son absence, il est impératif que l'expert déploie des tâches pour y accéder.

— L'**absence de planification d'objectifs précis et/ou de résultats** attendus devra être discutée et résolue lors des différents comités.

— Pour atténuer les problèmes de **socialisation et/ou émotionnels**, l'action efficace des experts avec l'aide précieuse du CRJ serait nécessaire.

— Les problèmes de **communication et/ou de participation** devront être traités individuellement avec les personnes affectées. Ces problèmes peuvent être résolus par l'expert ou bien par le CRJ et/ou son homologue. La socialisation, dans un espace de différence culturelle, est un processus adaptatif qui requiert la confiance dans les individus et le respect des conventions.

— L'**accès aux connaissances** doit être planifié et explicité lors de la formation.

— La **prévision des tâches et l'évaluation** concerne l'expert avec la tutelle du responsable de volet.

— Les **problèmes physiques** dérivés du suivi des missions doivent adopter une solution médicale. Il pourra être prévu aussi un programme de bonnes pratiques du projet.

— La **reconnaissance de la participation** des assistants est un droit inaliénable qui devra être compensé dans un moment bien précis par les organisateurs.

— L'**essaimage** est la garantie de la pérennité des actions formatives et le fondement du projet lui-même.

— L'**adaptation de l'espace** de formation relève de la responsabilité du bénéficiaire.

— La précarité des **moyens techniques** devrait être complétée par d'autres équivalents et/ou résolue par l'achat à travers des fonds destinés à cet effet. Quand il s'agit d'un manque au niveau des infrastructures, comme d'une salle mieux équipée, pourvue d'écran, de climatiseur, de tableaux d'affichage (comme il a été le cas dans notre projet), un changement d'espace s'impose.

— La **taille des groupes** doit être considérée avant l'action formative.

— La limitation des **sources documentaires et bibliographiques** doit être équilibrée par le Budget d'appui et/ou par la stratégie de l'expert. L'accès aux connaissances est en relation directe avec les moyens à disposition des formateurs et des apprenants.

— Les problèmes dérivés de l'**utilisation des écrans** exigent une formation à la base des utilisateurs. Les organisateurs veilleront à élaborer un agenda avec de pauses d'une durée variable fixées de manière stratégique (chaque heure).

— Pour éviter la déshumanisation des intervenants avec la **transformation des rôles** des individus (un expert-formateur qui dévient un «personnage»; un individu récepteur qui devient tout simplement participant, un interprète qui devient une voix), une communication émotionnelle s'impose avec l'aide occasionnelle de la connaissance en présentiel.

— Pour éviter que les **déconnexions internet** n'affectent le suivi de la formation, un enregistrement automatique des sessions sera mis en place, que les participants pourront revoir à la fin de l'intervention.

— Les **maladies** associées à l'activité en télétravail (problèmes de vision, douleurs corporelles, isolement, stress...) devront être traitées par des spécialistes en soins de santé au travail.

— Les **menaces du cyberspace** seront évitées à travers une formation préalable des utilisateurs, qui veilleront à une meilleure utilisation des passwords, à la réalisation de copies des ressources, à l'application des précautions nécessaires sur les réseaux sociaux,...

7. CONCLUSION

La gestion des risques et des procédures de garantie de la qualité devient l'enjeu le plus important pour la réalisation du projet. La pérennisation des actions de formation compte énormément sur un plan bien détaillé des objectifs, des résultats qui devront être assurés dans les meilleures conditions. Les effets survenus ne peuvent en aucun cas mettre en risque une opération de jumelage dont les effets s'avèrent très importants dans l'amélioration du système universitaire.

7. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- GARCÍA ARETIO, Lorenzo (coord.), Marta Ruiz Corbella & Daniel Domínguez Figueredo, 2007: *De la educación a distancia a la educación virtual*, Barcelona: Ariel Educación.
- MARCELO, C. y otros, 2004: "Aprender con otros en la red. El análisis de los foros de debate como espacio de comunicación asíncrona". *Bordón*, 56 (3-4), 533-558.

CHAPTER XIII

مقاييس جودة الخدمات و دورها في ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي

MOHAMED CHETIOUI

Université de Guelma, Algérie

chetiouimohammed1@gmail.com

RÉSUMÉ

Atteindre la qualité des services est essentiel pour les établissements d'enseignement supérieur, et ces dernières années, ils ont constaté un intérêt manifeste pour la question de la qualité et de l'accréditation de leurs activités et services. Des normes unifiées et des spécifications standard, pour la mesure et l'évaluation afin d'assurer la qualité pour tous les aspects de la performance institutionnelle, L'étude a traité des critères les plus importants pour mesurer la qualité des services des établissements d'enseignement supérieur du point de vue de l'utilisateur, qu'il soit interne ou externe, et leur rôle dans l'amélioration des services. Elle a également mis en lumière en particulier les critères de base suivants en matière de qualité et de performance critères: Les principaux modelés existants de la qualité des services: (ServQual). (Servperf). (LibQUAL), où nous essaierons de définir ces normes et leur applicabilité, ainsi que leur relation avec l'assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur.

Mots-clés: Qualité des services- Performance- Satisfaction de l'utilisateur- ServQual- Servperf- LibQUAL .

ABSTRACT

Achieving quality of services is essential for higher education institutions, and in recent years they have seen a clear interest in the issue of quality and accreditation of their activities and services. Unified standards and standard specifications, for measurement and evaluation to ensure quality for all aspects of institutional performance, The study dealt with the most important criteria for measuring the quality of services of higher education institutions from the point of view of the user, whether internal or external, and their role in improving services. It also highlighted in particular the following basic criteria in terms of quality and performance criteria: The main existing models of service quality: (ServQual tool), (Servperf tool), (LibQUAL tool), where we will try to define these standards and their applicability, as well as their relationship with Quality assurance in higher education institutions.

Keywords: Quality of services- Performance- User Satisfy- ServQual- Servperf- LibQUAL.

مقدمة

يشهد العصر الحالي تحولات عميقة و على كافة المستويات المحلية و الإقليمية والعالمية ، و تظهر هذه التحولات بوضوح في مجال العلم والتكنولوجيا ، مما يتطلب معه ضرورة الاهتمام بالتنمية البشرية ؛ التي تهتم بالإنسان القادر على إنتاج المعرفة و تطبيقاتها، و أدى كل ذلك إلى أن تكون السمة الرئيسية لهذه المرحلة هي المنافسة المستمرة ؛ التي تعد أهم عناصرها الجودة لما لها من تأثير حاكم في تقرير حاضرها و ضمان مستقبلها، مما أدى إلى تزايد الاهتمام برفع مستوى جودة الخدمة التعليمية؛ وذلك يتطلب آليات و أدوات لتقييم أعضاء هيئة التدريس وقياس مستوى جودة التعليم ؛ إضافة إلى التقييم الدوري و المستمر للمنهجية البيداغوجية. وبناء على ما سبق فقد جاءت هذه الدراسة لتقدم إطار نظري لأهم معايير قياس جودة الخدمات في مؤسسات التعليم العالي، وإمكانية تطبيقها؛ مع إبراز علاقتها بضمان الجودة في تلك المؤسسات.

1. الجودة في مؤسسات التعليم العالي:

1.1. مفهوم الجودة في التعليم:

تعرف بأنها: " مجموعة من الأنشطة والمهارات التي يقوم بها المسؤولون لتسيير شؤون التعليم، التي تشمل التخطيط للجودة وتنفيذها وتقويمها وتحسينها في كافة مجالات العملية التعليمية". ويرى آخرون أن جودة التعليم العالي هي "التحسين المستمر لعمليات الإدارة التربوية أو المدرسية، وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء والإنتاجية بالمؤسسة التعليمية، وتقليل الوقت اللازم لإنجاز العملية التعليمية، باستبعاد المهام عديمة الفائدة وغير الضرورية للطالب، مما يؤدي إلى تخفيض التكلفة ورفع مستوى الجودة".

2.1. مفهوم ضمان جودة التعليم العالي:

يقصد بضمان جودة التعليم العالي، " تلك العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الأكاديمية المتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذي يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء على المستوى القومي أو العالمي ، وأن مستوى جودة فرص التعلم والبحث العلمي والمشاركة المجتمعية وتنمية البيئة تعتبر ملائمة أو تفوق توقعات كافة أنواع المستفيدين النهائيين من

الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية".¹

3.1. معايير الجودة في التعليم العالي:

لقد أكد الزهراني على تعدد معايير الجودة في مجال التعليم العالي، ومن أهمها تلك المعايير التي ذكرها الغافري (2004) (لتشمل:2

- معايير جودة عضو هيئة التدريس - معيار جودة الطالب - معايير جودة المناهج الدراسية- معايير جودة البرامج التعليمية - معايير جودة طرق التدريس - معيار جودة تقويم الطلاب- معيار جودة العلاقة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع - معيار جودة الإمكانيات المادية - معيار جودة تقييم الأداء.

4.1. جودة الخدمات الجامعية وأنواعها:

إن جودة الخدمات الجامعية هي كل الخدمات الجامعية التي تُقدم للمستفيدين، وتؤدي إلى تحقيق الرضا لهم من خلال الوفاء بالموصفات في الأبعاد الأساسية التالية: العناصر الملموسة، والاعتمادية، وسرعة الاستجابة، والأمان، والتعاطف. و ينظر البعض إلى جودة الخدمة من زاويتين، **داخلية و خارجية** فبينما تركز وجهة النظر

¹ اليحيوي، صبرية. تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتطوير التعليم العام للبنات في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه: الإدارة التعليمية، جامعة طيبة السعودية. ص.33.

² الغافري، صالح بن عبيد. درجة تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان كما يتصورها مديرو المدارس. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك، 4002.

الخارجية على جودة الخدمة كما يدركها العملاء External Quality ، بينما وجهة النظر الداخلية تركز على جودة الخدمة كما تراها الإدارة Internal Quality ، أو الجودة القياسية.

كما يوجد هناك عدة تصنيفات لأنواع جودة الخدمات: الجودة المدركة والجودة المتوقعة، وتنقسم الجودة المدركة إلى جودة فنية وجودة وظيفية، كما تنقسم الجودة المتوقعة إلى الجودة المتوقعة الحدوث والجودة كما يجب أن تكون، بينما التصنيف الثاني للجودة يقسمها إلى نوعين: إجرائي وشخصي.

2. أشهر النماذج في قياس وتقييم مستوى جودة الخدمات:

في قطاع التعليم العالي، أصبحت الطرق التقليدية لتقييم الجودة غير كافية كتحليل التمويل والإنفاق لكل طالب، أو عدد الكتب المتوفرة في المكتبات، أو عدد الجامعات، مما أدى إلى التوجه نحو قياس جودة الخدمات من خلال تصورات الطلاب فيما إذا كانت المناهج التعليمية والخبرات المتعلقة بها ذات جودة عالية أو موفرة للموارد المالية.

2.1. نموذج الفجوات: The Gaps Model

تنسب أولى المحاولات لقياس جودة الخدمات إلى باراشورمان وزملائه Parasuraman, et al., (1985)؛ حيث تمكنوا من تصميم مقياسهم الشهير نموذج الفجوات Deficiencies Model والمعروف باسم SERVQUAL والجودة Quality Gaps of والمشهور بـ (SERVQUAL) ويعنى جودة الخدمة، ومكون من كلمتان الخدمة Service ، والجودة Quality ، لقياس ما يعرف بالفجوات بين الخدمات المتوقعة من العملاء والخدمات التي يدركها العملاء فعلياً، ويعد SERVQUAL أحد المقاييس الشائعة وتعود أسسه النظرية لنموذج الفجوات، ويعرف جودة الخدمة من حيث الفرق بين توقعات العميل وتصورات الأداء على مقياس من 22 عبارة. ويمكن تعريف توقعات العميل على أنها "المعتقدات حول تقديم الخدمة التي تشكل معايير أو نقاط مرجعية يحكم من خلالها على الأداء"، بينما تعرف تصورات أو إدراك الأداء على أنها "تقييمات ذاتية للتجربة الفعلية للخدمة" عبر التفاعل مع مقدمي الخدمة.³ والتي تم تقديمها في خمسة أبعاد معروفة في أداة SERVQUAL ، وهم: الاعتمادية Reliability ، وسرعة الاستجابة Responsiveness ، والأمان Assurance ، والتعاطف Empathy ، والعناصر الملموسة Tangibility ؛ حيث يتكون المقياس من مجموعتين تضم كل مجموعة (22) فقرة ؛ حيث تهدف المجموعة الأولى إلى قياس توقعات العملاء للخدمة التي يتلقونها من المؤسسة، بينما تهدف المجموعة الثانية إلى قياس اتجاهات العملاء نحو المؤسسة.⁴

2.2. نموذج خواص جودة الخدمة: Attribute Service Quality Model

حدد Haywood-Farmer (1981) ثلاث خصائص أساسية لجودة الخدمة، وهي: التسهيلات المادية، والعمليات وسلوك الأفراد، وأخيراً الحكم الشخصي، وكل خاصية تتكون من مجموعة من العوامل، وفي هذا النموذج فإن كل مجموعة من الخصائص تشكل قمة مثلث، وقد حاول المؤلفون من خلال هذا النموذج أن يقدموا في هذا النموذج خريطة للأنواع المختلفة لتجهيزات الخدمة مثل: درجة الاتصال والتفاعل، ودرجة كثافة العمل، ودرجة تحول الخدمة.⁵

³ Brochado, Ana. Comparing Alternative Instruments To Measure Service Quality In Higher Education, Quality Assurance in Education, Vol. 17 Iss 2 pp. 174 – 190, 2009, p.176 .

⁴ Mahmoud, Ali Bassam & Khalifa, Bayan . A Confirmatory Factor Analysis for SERVPERF Instrument Based on A Sample of Students From Syrian Universities. Education + Training, Vol. 57 No. 3, Pp. 343 – 359, 2015.

⁵ Vanniarajan, T. & Gurunathan, P. Evaluation of Linkage Between Service Quality, Customer Satisfaction and Repurchase Intentions: An Application of SEM. Asia-Pacific Business Review, Vol. V, No. 4, October – December, pp. 108-118 , 2009.

3.2. النموذج التركيبي لجودة الخدمة Synthesized Model of Service Quality:

حاول الباحثون Brogowicz, et al. (1990) من خلال هذا النموذج تقديم نوع من التكامل بين الإطار الإداري التقليدي، وتصميم الخدمة والعمليات وأيضا الأنشطة التسويقية، وهدف النموذج هو تحديد وتعريف الأبعاد المرتبطة بجودة الخدمة من خلال الإطار الإداري التقليدي من تخطيط وتنفيذ ورقابة، والنموذج التركيبي لجودة الخدمة يعتمد على ثلاثة عوامل هي: الصورة الذهنية للمنظمة، والتأثيرات الخارجية، و الأنشطة التسويقية كعوامل ثلاثة تؤثر على توقعات الجودة الوظيفية والفنية.

2.4. نموذج الأداء الفعلي للخدمة: SERVPERF

جاء هذا النموذج نتيجة الانتقادات التي وجهها كلا من Cronin & Taylor (1992) لنموذج الفجوات SERVQUAL، ويعد هذا النموذج أسلوباً معدلاً من نموذج الفجوات؛ حيث يستبعد فكرة الفجوة بين الأداء والتوقعات، وذكر أن جودة الخدمة تتحدد من "الأداء" بدلا من "طرح الأداء من التوقعات"، ومن ثم وضعت أداة قياس بديلة، وهي SERVPERF التي تهتم بالأداء فقط.

(Vanniarajan & Gurunathan, 2009, 108) فهو يركز فقط على الأداء الفعلي لقياس جودة الخدمات، ويستند هذا المقياس إلى التقييم المباشر للأساليب والعمليات المصاحبة لأداء الخدمة، اعتماداً على الأبعاد الخمسة للجودة وهي: العناصر الملموسة، الاعتمادية، سرعة الاستجابة، الأمان، التعاطف، وقد رفض كل من Cronin & Taylor مقياس الفجوة، واعتمدت فكرتهما في الرفض على أنه لا توجد موضوعية في قياس الفجوة بين إدراك العملاء وتوقعاتهم، بالإضافة إلى الصعوبة في العمليات الحسابية التي يتضمنها القياس في ظل هذا النموذج، فهو لا يركز فقط على نتائج الخدمة بل أيضا على عمليات تسليم الخدمة، والعلاقة التفاعلية بين مقدمي الخدمة والعملاء، وهذا مما يزيد في صعوبة تطبيقه، بينما نموذج SERVPERF يمتاز بالبساطة من حيث القياس والتحليل، ويركز على تقييم الأداء الفعلي للخدمة المقدمة للعميل، ويرى Karami and Olfati (2012,661) أن مقياس SERVPERF أفضل من مقياس SERVQUAL كونه قادر على إعطاء تفسير أفضل للنتائج والفروق بين المجموعات، وهذا ما يفسر الاستخدام الكبير له في قياس جودة الخدمات التعليمية، وقدر كبير من الأدبيات تدعم أداة SERVPERF هذا ليس فقط لكونها كفاء في التقييم الحقيقي لجودة الخدمة المدركة، ولكن أيضا لكونها فعالة في تقليل عدد العناصر إلى 50% مقارنة بـ SERVQUAL، كونها أقل انحيازاً ولديها صدق وثبات وعلى الرغم من الاختلافات بين نموذجين SERVQUAL و SERVPERF إلا أن كلا النموذجين يعتمد على نفس الأبعاد (الاعتمادية، سرعة الاستجابة، العناصر الملموسة، التعاطف، الأمان)، ولهما نفس أسلوب القياس المتمثل في مقياس ليكرت الخماسي (للموافقة أو عدم الموافقة)

2.5. الأداة المعيارية LibQUAL+:

إن الحديث هنا ينصب على الأداة المعيارية LibQUAL+ التي تصدرها جمعية المكتبات البحثية الأمريكية. (ARL) Research Libraries Association of Manual LibQUAL+ Procedures بأنها عبارة عن «مجموعة من الخدمات صممت من قبل جمعية المكتبات البحثية LRA لتمكين المكتبات من تحري وتتبع انطباعات ووجهات نظر المستفيدين إزاء جودة ما تقدمه كل منها من خدمات، ومن ثم استيعابها واتخاذ التدابير اللازمة للارتقاء بتلك الجودة وتحسينه» ويزيد قاموس ODLIS على التعريف السابق أنها «تتضمن استبيان دقيق ومحكم يجرى عبر شبكة الإنترنت بعد الحصول على تدريب مكثف للمكتبات الراغبة في تطبيق الأداة، مما يمكن تلك المكتبات من تقييم وتطوير خدماتها، وتسويقها».

وقد قامت جمعية المكتبات البحثية LRA بالتعاون مع جامعة تكساس Texas A&M University (TAMU) في عام 9991 بتطوير واختبار أداة معيارية لتقييم جودة خدمات المكتبات، وقد نتج عن ذلك إصدار النسخة الأولى من LibQUAL والتي تم إطلاقها في عام 2002.

وفي عام 2002 تم إطلاق LibQUAL+ بعد تسجيله في مكتب العلامات التجارية وبراءات الاختراع بالولايات المتحدة الأمريكية، بعد أن تم اختبار درجة الثبات والثقة في نتائجه من خلال تطبيقه على 87 ألف مستفيد من 164 جامعة في شمال أمريكا. كما أظهرت نتائج هذا الاختبار إمكانية اختبار جودة خدمات المكتبة من خلال عدد من الأسئلة (22 سؤالاً) تتوزع على ثلاثة جوانب رئيسية، هي:

1. **تأثير الخدمة (AS) Affect of Service**: ويشتمل على تسعة تساؤلات تقيس الجوانب المرتبطة بجودة الخدمة؛ مثل طبيعة تفاعل المستفيد، وحجم الحرص على المساعدة والكفاية في تقديم الخدمة التي يظهرها ويقوم بها موظفو المكتبة. 2. **التحكم في المعلومات (CI) Control Information**: ويشتمل على ثمانية تساؤلات تقيس إلى أي مدى يستطيع المستفيدون العثور على المعلومات التي يريدونها في الشكل الذي يرغبونه (مطبوع و/أو إلكتروني) بمفردهم باستقلالية. 3. **المكتبة كمكان (LP) Library as a Place**: ويشتمل على خمسة تساؤلات تقيس مدى ملائمة البيئة المادية بالمكتبة كمكان يتيح للأفراد الاستذكار، العمل الجماعي، واستلهاهم المعرفة والخبرة. **الأهداف التي يحققها LibQUAL+® 1**: مساعدة المكتبات على فهم آراء وانطباعات المستفيدين عن جودة الخدمات التي تقدمها. 2- تجميع وتحليل آراء وانطباعات وتقييم المستفيدين بشكل دوري ومنتظم 3 - توفير معلومات مقارنة من جانب المكتبات المناظرة يمكن أن تستفيد منها المكتبة في عملية التقييم. 4- الوقوف على أفضل الممارسات في تقديم الخدمات المكتبية. 5- تحسين مهارات التحليل للعاملين في المكتبة لتفسير البيانات والعمل وفقها. 6- ترسيخ ثقافة التميز في تقديم خدمات المكتبة.

المزايا التي يتسم بها LibQUAL+® 1: أنه بمثابة أداة للتقييم متاحة للمستفيدين عبر الإنترنت على مدار اليوم أيًا كان مكان وجودهم. 2- أنه بمثابة أداة معيارية للتقييم تدعم كثير من الأهداف التي تسعى المكتبة لتحقيقها. 3- يوفر على المكتبات مشقة وتكلفة إعداد أداة تقييم خاصة بها، قد لا تكون بالدقة والشمول اللازمين. 4- يتطلب وقتاً قصيراً نسبياً في جميع مراحل تطبيقه: الاستيفاء والإرسال، تلقي الاستجابات وتحليلها، إعداد النتائج وتأويلها.

الخلاصة

إن من بين الطرق التي تؤدي إلى تحسين خدمات مؤسسات التعليم العالي القياس، والتقييم حيث يعتبر عنصر مهم وفعال يمكن المؤسسة من تقييم مستواها ومدى رضا المستفيد عنها، وبذلك تتمكن من تحسين خدماتها وتطوير نفسها، وكما سبق الإشارة إليه فإن معايير الجودة وقياس الأداء أثبتت جدارتها من خلال بساطتها وسهولة استعمالها وتطابقها مع واقع المؤسسات الخدمية، وهذا ما يعكسه انتشارها الواسع واستعمالها في العديد من المؤسسات، ومن خلال هذه الدراسة استنتجنا بأنه يمكن لمؤسسات التعليم العالي الاستفادة من هذه المعايير في تقييم خدماتها وهذا للتطابق بين مبادئها ومؤشراتها مع طبيعة الخدمات التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي.

قائمة المراجع

- أحمد، وائل حسن الجراحي. نماذج قياس جودة الخدمات؛ دراسة مسحية انتقادية. إدارة الأعمال- مصر، ع 321، 38 - 67. متاح على: <http://search.mandumah.com/Record/63249>
- الأداة المعيارية libqual متاح على: <http://www.libqual.org/>
- حمود، خضير كاظم. إدارة الجودة وخدمة العملاء. عمان؛ دار المسيرة، 0102.
- زيدان، سلمان. إدارة الجودة الشاملة؛ الفلسفة ومداخل العمل. عمان؛ دار المناهج، 0102.
- صالح محمد، نسرين. تقييم جودة الخدمات الجامعية باستخدام نموذج الأداء الفعلي SERVPERF؛ دراسة حالة كلية التربية جامعة عين شمس. 6102 متاح على: <https://www.researchgate.net/publication/312146882>
- عبد الهادي، محمد فتحي. الجودة وقياس الاداء في مرافق المعلومات العربية. القاهرة؛ دار الجوهرة، 2015.
- العلي، عبد الستار. تطبيقات في إدارة الجودة الشاملة. عمان، دار المسيرة، 201.
- الغافري، صالح بن عبيد. درجة تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان كما يتصورها مديرو المدارس. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك، 2004.
- اليحيوي، صبرية. تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتطوير التعليم العام للبنات في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه؛ الإدارة التعليمية، جامعة طيبة السعودية.

- BROCHADO, Ana .Comparing Alternative Instruments To Measure Service Quality In Higher Education,Quality Assurance in Education, Vol. 17 Iss 2 pp. 174 – 190,9002.
- MAHMOUD, Ali Bassam & KHALIFA, Bayan. A Confirmatory Factor Analysis for SERVPERF Instrument Based on A Sample of Students From Syrian Universities. Education + Training, Vol. 57 No. 3, Pp. 343 – 359,2015.
- VANNIARAJAN, T. & GURUNATHAN, P. Evaluation of Linkage Between Service Quality, Customer Satisfaction and Repurchase Intentions: An Application of SEM. Asia-Pacific Business Review, Vol. V, No. 4, October – December, pp. 108-118, 2009.

CHAPTER XIV
RESOURCE GUIDE FOR THE ORIENTATION
OF MIGRANT WOMEN WORKING IN THE CARE SECTOR"
(SERVICE-LEARNING PROJECT, IN THE FRAMEWORK OF THE EUROPEAN
ERASMUS+ PROJECT WE CARE, INSTITUTE FOR THE PROMOTION
OF DEVELOPMENT AND TRAINING).

JESÚS BOYANO

Instituto para el Fomento del Desarrollo y la Formación

MARINA ABRIL

Instituto para el Fomento del Desarrollo y la Formación

VICTORIA PERDIGÓN

Universidad de Valladolid, Spain

SUSANA LUCAS

Universidad de Valladolid, Spain

susana.lucas@uva.es

RÉSUMÉ

This Final Degree Project focuses on offering, as an action service, a Resource Guide for the orientation of migrant women working in the care sector and for professionals who intervene with them.

Priority needs and challenges for action to promote the empowerment of migrant women in the care sector and the validation of their non-formal and informal competences in this sector are assessed as priority needs and challenges for action.

Based on these needs-challenges for action, and in the framework of the European Project Erasmus+ We Care (Providing access to guidance, training and validation of non-formal and informal learning for migrant women working in care sectors), coordinated in Spain by the INFODEF team (EU partner) participates in the construction of the Spanish theoretical framework of Erasmus+ We Care and designs and produces a Guide of resources and good practices for professionals who intervene with migrant women working in the care sector in the field of guidance, training and validation of non-formal and informal learning.

The Conceptual Framework of the Human Rights-based approach serves as a reference for human rights education and human rights education for the achievement of the linked Sustainable Development Goals, and underpins the needs, competences and resources assessment on the basis of which we developed this service-learning project.

The analysis of the results obtained through the competency learning acquired and the external evaluation of the project's impact confirms its relevance and opens up future lines of action within the framework of this project.

ABSTRACT

This Final Degree Project focuses on offering, as an action service, a Resource Guide for the orientation of migrant women working in the care sector and for professionals who intervene with them.

Priority needs and challenges for action to promote the empowerment of migrant women in the care sector and the validation of their non-formal and informal competences in this sector are assessed as priority needs and challenges for action.

Based on these needs-challenges for action, and in the framework of the European Project Erasmus+ We Care (Providing access to guidance, training and validation of non-formal and informal learning for migrant women working in care sectors), coordinated in Spain by the INFODEF team (EU partner) participates in the construction of the Spanish theoretical framework of Erasmus+ We Care and designs and produces a Guide of resources and good practices for professionals who intervene with migrant women working in the care sector in the field of guidance, training and validation of non-formal and informal learning.

The Conceptual Framework of the Human Rights-based approach serves as a reference for human rights education and human rights education for the achievement of the linked Sustainable Development Goals, and underpins the needs, competences and resources assessment on the basis of which we developed this service-learning project.

The analysis of the results obtained through the competency learning acquired and the external evaluation of the project's impact confirms its relevance and opens up future lines of action within the framework of this project.

1. ¿INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA?

La Universidad de Valladolid (UVA), a través del presente proyecto de aprendizaje-servicio, participa en el Proyecto Europeo Erasmus+ We Care que pretende facilitar el acceso a la orientación, la capacitación y la validación del aprendizaje no formal e informal a las mujeres migrantes que trabajan el sector de los cuidados. Esta colaboración se ha hecho a través del Instituto para el Fomento del Desarrollo y la Formación (INFODEF), socio de investigación de Erasmus+ We Care en España, junto con los siguientes socios: IFRTS (socio francés), Gobierno de Estambul (socio turco), IASIS (socio griego), La Bien Pagá (socio español especialista en integración comunitaria) e Innoquality System (socio irlandés).

Este Proyecto, con el fin de contribuir al desarrollo sostenible, enmarca esta línea de acción en el Proyecto de Innovación Docente (PID): una forma de aprendizaje-servicio para la protección de derechos humanos, desde el Área de Educación en Derechos Humanos y que coordina mi tutora académica (Observatorio de Derechos Humanos y Clínica Jurídica de la UVA).

En coherencia, se considera fundamental contribuir a que la orientación a lo largo de la vida sea algo más que un derecho y se lleve a cabo bajo unos parámetros de igualdad y calidad para todos los seres humanos y se desarrollen servicios de orientación integrados que se dirijan a personas de cualquier edad y situación, no únicamente en contextos institucionales y a nivel de competencias profesionales, sino con una nueva perspectiva y cultura basada en la coordinación y cooperación comunitaria (CEDEFOP, 2019; PNUD, 2019). La función principal

de nuestra decisión se basa en la compatibilidad de estas demandas de orientación profesional contextualizándolas en el acceso a la orientación, la capacitación y la validación del aprendizaje no formal e informal a las mujeres migrantes que trabajan en el sector de los cuidados.

Para lograr este cometido, desarrollamos un proyecto de aprendizaje-servicio, en tanto “estrategia de intervención psicosocial desde la educación (ubicada en proyectos formativos y/o de investigación) que articula procesos de aprendizaje y de servicio junto con la comunidad (más próxima o más lejana geográficamente, con un prisma local o más global, incluso planetario), en un proyecto emprendedor de diálogo cooperativo, en el que quienes participan se forman al implicarse en necesidades y retos del entorno con la finalidad de contribuir al desarrollo humano-comunitario sostenible, a promover su calidad de vida” (Lucas, 2021: 51); proyecto en el que realizamos un servicio dirigido al colectivo de mujeres que trabajan en el sector de los cuidados.

En el año 2017 había en España alrededor de 565 mil personas trabajando en el sector de los cuidados, de las cuales el 90% eran mujeres y el 63% habían nacido fuera de España (Díaz-Gorfinkiel & Martínez-Buján, 2018) por lo que se trata de un sector altamente feminizado y su sustento depende de las mujeres migrantes. Gregorio (2017) pone de manifiesto que hablar de cuidados equivale a hablar de migración, ya que el sector de los cuidados demanda “cuerpos desterritorializados y disponibles a tiempo completo” al ser un trabajo altamente exigente en muchas ocasiones.

Además, junto con el equipo de Erasmus+ We Care, evaluamos dos necesidades principales, por un lado, la dificultad que encuentran las mujeres migrantes para poder validar su aprendizaje no formal e informal en el sector de los cuidados y, por otro, la falta de capacitación para realizar este tipo de trabajos de forma segura tanto para ellas como para las personas que atienden. En coherencia, es importante emprender iniciativas que trabajen en pro de una mejor calidad de vida y unas condiciones de trabajo dignas para las mujeres migrantes que trabajan en el sector de los cuidados, desde un Enfoque Basado en Derechos Humanos y en consonancia con los objetivos de la Agenda 2030 (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015; CEDEFOP, 2019; Consejo de Derechos Humanos, 2019 y PNUD, 2019).

2. ¿METODOLOGÍA?

2.1. Primera fase: preparación y evaluación de necesidades

2.1.1. *Definir por dónde empezar: en qué espacio ubicar el proyecto y cómo trabajar en red*

El Proyecto se desarrolla en el marco de la asignatura obligatoria del Trabajo Fin de Grado de Trabajo Social.

Participamos desempeñando los roles de coordinación, colaboración y cooperación con INFODEF, que es el socio español del proyecto Erasmus+ We Care, espacio en el que se lleva a cabo el “servicio” de este proyecto Erasmus+ We Care, proyecto europeo que

tiene como objetivo final facilitar el acceso a la orientación, la capacitación y la validación del aprendizaje no formal e informal a las mujeres migrantes que trabajan en los sectores de atención. Los objetivos del proyecto ponen de manifiesto que en Europa son muchas las dificultades a las que tienen que enfrentarse las mujeres migrantes trabajadoras, entre ellas, las trabas para la convalidación del aprendizaje no formal e informal y la consecución de una entrada regular al país receptor. Además, se menciona que principalmente en España y Grecia, la mayoría no cuenta con los conocimientos ni la formación necesaria para llevar a cabo este tipo de trabajos de forma adecuada (Project Erasmus+ We Care, 2020).

2.1.2. *Motivación personal*

Se decide investigar con el colectivo de mujeres migrantes que trabajan en el sector de los cuidados por ser unas de las grandes olvidadas. Sus características de mujeres, migrantes y trabajadoras en un sector altamente precarizado, hace que sea una población especialmente vulnerable y que requiera de una especial atención por parte del Trabajo Social. Es más, el hecho de tener la oportunidad de trabajar en un proyecto europeo contribuye a que el presente trabajo tenga un valor añadido, a la vez que contribuye al aprendizaje competencial como futura profesional tiene un impacto social de ámbito internacional.

2.1.3. *Establecer vínculos, alianzas, desde el trabajo en red*

El proyecto se desarrolla, en todas sus fases, a través del trabajo en red con INFO-DEF, como socio español del proyecto europeo para facilitar el acceso a la orientación, la capacitación y la validación del aprendizaje no formal e informal a las mujeres migrantes que trabajan en los sectores de atención Erasmus+ We Care. Se investiga en torno a la versión española de los dos primeros productos intelectuales de Erasmus+ We Care.

Trabajo en red viable a partir de la tutorización académica de este trabajo, posibilitando el establecimiento de sinergias, la cooperación y la forma de organización del trabajo cooperativo conjunto.

2.1.4. *Evaluar las necesidades sociales*

Utilizando la técnica de recopilación y análisis documental, se observa que esta propuesta conecta directamente con una de las principales necesidades detectadas que justifican la elaboración de este proyecto (Project Erasmus+ We Care, 2020): la dificultad de las mujeres migrantes para conseguir la validación del aprendizaje no formal e informal adquirido a lo largo de su ciclo vital y la falta de cualificación requerida en el sector de los cuidados.

2.2. Segunda fase: planificación

Objetivos de aprendizaje y de servicio, áreas de acción, recursos y duración del proyecto.

El siguiente paso, una vez se ha contextualizado de dónde partimos, cómo se va a trabajar y cuáles son las necesidades sociales que justifican el Proyecto de aprendizaje-servicio, pasamos a planificar el proyecto. En esta fase se establecen los criterios, acciones y recursos que se necesitan para alcanzar los siguientes objetivos a través del servicio prestado junto con la comunidad de mujeres migrantes que trabajan en el sector de los cuidados:

- Conocer sus derechos como trabajadoras del sector de los cuidados.
- Conseguir la validación de los aprendizajes no formales e informales en el sector de los cuidados que han adquirido a lo largo de su vida.
- Facilitar el acceso a una red social de apoyo.
- Promover sus condiciones laborales y calidad de vida.

De forma complementaria, los siguientes objetivos de aprendizaje:

- Elaborar un trabajo ético y de calidad.
- Conocer la situación de las mujeres migrantes que trabajan en el sector de los cuidados en España.
- Colaborar y cooperar con diferentes entidades para fomentar el trabajo en red coordinado.
- Contribuir a promover las condiciones laborales, y por lo tanto la calidad de vida, de las mujeres migrantes que trabajan en el sector de los cuidados.

Siguiendo otro de los criterios de calidad de este tipo de proyectos, su duración se temporaliza en torno a, aproximadamente, seis meses:

Tiempo en semanas desde mediados de diciembre del 2020 hasta mediados de junio del 2021																								
Fase	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Preparación																								
Planificación																								
Acción																								
Evaluación																								
Cierre																								

2.3. Tercera fase: realización "Guía de recursos para la orientación de mujeres migrantes que trabajan en el sector de los cuidados"

Las acciones de servicio llevadas a cabo en cooperación con el Proyecto Erasmus+ We Care han sido la creación de dos productos intelectuales que servirán como material para la creación de los productos finales del proyecto junto a las aportaciones de los

demás miembros de IFRTS (socio francés especialista en relaciones sociales y laborales en el sector médico y de cuidados), Gobierno de Estambul (socio turco representante del servicio público en el proyecto), IASIS (socio griego especialista en migraciones y refugiados), La Bien Pagá (socio español especialista en integración comunitaria) e Innoquality System (socio irlandés cuya área experta es la evaluación y en el proyecto ejerce el rol de evaluador interno). De esta manera, se obtiene una visión global de la situación de las mujeres migrantes que trabajan en el sector de los cuidados no sólo en España, sino en toda Europa.

Estos productos son:

— Producto intelectual 1: revisión bibliográfica y sistematización de recursos para apoyar a las mujeres migrantes que trabajan el sector de los cuidados y a los y las profesionales que intervienen con ellas: creación de una biblioteca virtual/base de datos para las personas que intervengan en el ámbito de la capacitación con las mujeres migrantes que trabajen en sector de los cuidados; Buenas Prácticas; Proyectos; desarrollo normativo, metodologías-enfoques educativos de orientación socio-laboral y herramientas y recursos internacionales.

— Producto intelectual 2: currículum de formación sobre orientación, capacitación y validación de los y las profesionales que intervienen con las mujeres migrantes que trabajan en los sectores asistenciales. Este producto se estructura en cuatro dimensiones: un breve análisis sobre el marco de cualificación nacional, un breve análisis de la aplicación del Sistema Europeo de Crédito para la Educación y la Formación Profesional en España (puntos a, b, c, d y e), una propuesta de marco de competencias (punto f) y una propuesta de las unidades de aprendizaje necesarias para el plan de estudio (punto g).

Cada producto intelectual especifica su objetivo, breve descripción de nuestra aportación dentro de él, enlaces y qué aporta en el marco del Proyecto Erasmus+ We Care.

2.4. Cuarta fase: evaluación y seguimiento

Los contenidos generados por la acción de servicio a través del Trabajo Fin de Grado se evalúan internamente por los siguientes socios europeos: IFRTS (socio francés especialista en relaciones sociales y laborales en el sector médico y de cuidados), Gobierno de Estambul (socio turco representante del servicio público en el proyecto), IASIS (socio griego especialista en migraciones y refugiados), La Bien Pagá (socio español especialista en integración comunitaria) e Innoquality System (socio irlandés cuya área experta es la evaluación y en el proyecto ejerce el rol de evaluador interno). Estos contenidos son evaluados también por la Agencia Nacional de Erasmus+ en Francia en la primera evaluación dispuesta para septiembre de 2021.

Se toma como referencia igualmente un Autoinforme sobre evaluación de aprendizajes académicos (citado por Lucas, 2021).

3. ¿DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES?

El Enfoque Basado en Derechos Humanos, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015) y la estrategia de intervención psicosocial del aprendizaje-servicio han sido claves para desarrollar las competencias académicas contempladas en la Guía de la asignatura de Trabajo Fin de Grado de Trabajo Social, al tiempo que ha permitido prestar un servicio a la comunidad, junto con ella, mostrando valores tan importantes para el Trabajo Social como son el compromiso y la responsabilidad social.

Los contenidos desarrollados dentro del marco del proyecto Erasmus+ We Care han seguido de forma excelente las directrices expuestas en la propuesta presentada a la Agencia Nacional Erasmus+ Francesa. En estas se indica que contribuirán a orientar las capacidades de las mujeres migrantes en el sector de cuidados a través del fortalecimiento de las competencias de orientación, capacitación y valoración de los profesionales que trabajan en la educación y orientación de adultos.

Esta investigación sirve para poner de manifiesto las necesidades específicas a nivel formativo que presentan las mujeres migrantes que trabajan en el sector de los cuidados, acorde con la revisión bibliográfica realizada: estas necesidades, en muchos casos, las sitúan en una inferioridad de condiciones respecto a la población no migrante, siendo un ejemplo de ello la cantidad de mujeres que, a pesar de tener titulaciones superiores en sus países de origen y debido a la demora en las homologaciones, no pueden optar a certificados de profesionalidad nivel II (equivalentes a un grado medio en España). Certificados que facilitarían la promoción de sus condiciones laborales, de su calidad de vida. De forma complementaria se contribuye a concienciar al personal profesional que trabaja con las mujeres migrantes en la formación y orientación sociolaboral.

Resultados que abren líneas de acción futura:

1. Empezar iniciativas destinadas a facilitar la homologación de los estudios cursados por las mujeres migrantes en su país de origen (junto con otros países europeos).
2. Concienciar sobre la importancia de la formación específica necesaria para una buena praxis en el sector de los cuidados que contribuya a un desarrollo de carrera de trabajadoras con mayor formación en este ámbito.
3. Seguir sensibilizando a los y las profesionales sobre las necesidades específicas de las mujeres migrantes trabajadoras.

Finalmente, queremos destacar la importancia del trabajo en red desarrollado y vivenciado en este Proyecto, y que tanto se requiere a cualquier profesional de Trabajo Social. Todo proyecto de desarrollo social, de educación para el desarrollo sostenible, requiere del trabajo conjunto con diversos profesionales y agentes sociales significativos (en coherencia con el 17 Objetivo de Desarrollo Sostenible -alianzas para lograr objetivos-, Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015).

4. BIBLIOGRAFÍA

- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS (2015). *Resolución 70/1 de 25 de septiembre de 2015, aprobada por la Asamblea General: Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de <https://unctad.org/>
- CEDEFOP. Lifelong Learning Platform y European Centre for the Development of Vocational Training. (2019). *Implementing a holistic approach to lifelong learning: Community Lifelong Learning Centres as a gateway to multidisciplinary support teams*. Lifelong Learning Platform and CEDEFOP.
- CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS. (2019). *Programa Mundial para la educación en derechos humanos*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/sp/issues/education/educationtraining/pages/programme.aspx>
- DÍAZ-GORFINKIEL, M. & MARTÍNEZ-BUJÁN, R. (2018). Mujeres migrantes y trabajos de cuidados: transformaciones del sector doméstico en España. *Panorama Social*(27), 105-118.
- GARCÍA-RAMÍREZ, M., ALBAR, M.J., MORANO, R, Y CASTRO, V.P. (2007). Metodología de la intervención social: implicaciones para la investigación y la práctica de la psicología comunitaria. En I. Maya, M. García y F. J. Santaolaya (Coords.), *Estrategias de intervención psicosocial* (pp. 45-75). Pirámide.
- GREGORIO, C. (2017). ¿Por qué hablar de cuidados cuando hablamos de migraciones transnacionales? *Quaderns-e*, 22(2), 49-64.
- LUCAS, S. (2021). *Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Desarrollo de proyectos emprendedores socialmente responsables con la comunidad*. Dykinson.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. (2019). *El trabajo de cuidados y los trabajadores del cuidado: para un futuro con trabajo decente*. Ginebra.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (2019). *Informe sobre el Desarrollo Humano 2019*. Nueva York: PNUD.
- PROJECT ERASMUS+ WECARE. (2020). *Providing access to guidance, training and validation of non-formal and informal learning for migrant women working in care sectors: project objectives*.

CHAPTER XV

L'ASSURANCE QUALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : ENJEUX ET DÉFIS : EXPÉRIENCE DE L'ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DE BIOTECHNOLOGIE DE CONSTANTINE

DJEHAL AMEL

Ecole Nationale Supérieure de Biotechnologie de Constantine, Algérie

RÉSUMÉ

L'enseignement supérieur connaît depuis cinquante ans une révolution, marquée par des transformations d'une ampleur et d'une diversité sans précédent.

Au cours des décennies passées, la demande sociale de l'enseignement supérieur a augmenté, en particulier dans les pays en voie de développement.

En Algérie, les besoins de l'économie en diplômés de niveau supérieur ne font que croître et, par conséquent, la préoccupation majeure du secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique est la mise en place d'un système de formation et de recherche performant, à même de répondre aux exigences internationales en matière de qualifications, de compétences, de savoirs et de savoir-faire.

Le Processus de Bologne, qui crée une structure de diplômes commune et des cadres de qualifications, représente un progrès immense dans la coordination de l'enseignement supérieur en Europe. Son but est d'introduire une certaine uniformité et une assurance qualité dans toute l'Europe tout en favorisant la transparence, la mobilité, l'employabilité et un apprentissage centré sur les étudiants.

En Algérie, le système LMD a été adopté officiellement en 2003. Cette nouvelle réforme porte en elle les exigences liées à la qualité et à la normalisation. Néanmoins, ce n'est qu'à partir de 2010 que le projet d'assurance qualité a vu le jour avec la création de la Commission d'Implémentation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur CIAQES.

Les premières actions réalisées par la CIAQES en 2011 ont été la création des Cellules Assurance Qualité CAQ et la nomination des Responsables Assurances Qualité RAQ.

Au niveau de tous les établissements. Les RAQs ont été formés par la suite et ont, à leur tour, formé les membres de leurs équipes.

Entre 2014 et 2016, un Référentiel national (RNAQES) a été créé, approuvé et vulgarisé. Aussi, un guide d'auto-évaluation a été élaboré. Ces deux documents supports ont été mis à la disposition de tous les établissements afin de mener à bien l'opération d'auto-évaluation institutionnelle lancée en 2017.

En 2018, les 18 établissements qui ont mené une autoévaluation pour tous les domaines du référentiel ont bénéficié d'une expertise préparatoire à l'évaluation externe. Durant la même année, les EES ont élaboré et présenté leurs projets d'établissement sur la base des résultats des évaluations.

Afin de s'aligner avec les universités étrangères, L'ENSB s'est attelé comme tous les établissements universitaires algériens à la mise en place d'une démarche qualité, afin d'organiser son pilotage au travers d'un système de management par la qualité. Nous partageons l'expérience de l'ENSB dans cette

démarche qui vise l'excellence, tant dans le domaine de la formation que dans celui de la recherche mais aussi de ses différentes fonctions et de leurs modes de gestion.

Mots clés: assurance qualité, enseignement supérieur, évaluation pédagogique, autoévaluation, référentiels de qualité.

ABSTRACT

Higher education has been undergoing revolution for fifty years, marked by transformations of unprecedented scope and diversity.

Over the past decades, the social demand for higher education has increased, especially in developing countries.

In Algeria, the needs of the economy for higher level graduates are only growing and, consequently, the major concern of the higher education and scientific research sector is the establishment of a training system and high-performance research facility, able to meet international requirements in terms of qualifications, skills, knowledge and know-how.

The Bologna Process, which creates a common degree structure and qualifications frameworks, represents a huge step forward in the coordination of higher education in Europe. Its aim is to introduce uniformity and quality assurance across Europe while promoting transparency, mobility, employability and student-centred learning.

In Algeria, the LMD system was officially adopted in 2003. This new reform brings with it the requirements related to quality and standardization. However, it was not until 2010 that the quality assurance project saw the light of day with the creation of the Commission for the Implementation of Quality Assurance in Higher Education CIAQES.

The first actions carried out by CIAQES in 2011 were the creation of CAQ Quality Assurance Units and the appointment of RAQ Quality Assurance Managers.

At all establishments, the RAQs were subsequently trained and, in turn, trained their team members.

Between 2014 and 2016, a national repository (RNAQES) was created, approved and popularized. Also, a self-assessment guide has been developed. These two supporting documents have been made available to all institutions in order to carry out the institutional self-assessment operation launched in 2017.

In 2018, the 18 institutions that carried out a self-assessment for all areas of the reference framework benefited from preparatory expertise for the external assessment. During the same year, the HEIs developed and presented their establishment projects on the basis of the results of the evaluations.

In order to align itself with foreign universities, the ENSB, like all Algerian university establishments, has set about implementing a quality approach, in order to organize its management through a management system by the quality. We share ENSB's experience in this approach, which aims for excellence, both in the field of training and in that of research, but also in its various functions and their management methods.

Keywords: quality assurance, higher education, educational assessment, self-assessment, quality benchmarks

1. INTRODUCTION

Une révolution émergente, marquée par des transformations d'une ampleur et d'une diversité sans précédent a envahi le secteur de l'enseignement supérieur. Au cours des décennies passées, la demande sociale de l'enseignement supérieur a augmenté, en particulier dans les pays en voie de développement.

Afin de pouvoir accueillir des effectifs supplémentaires, les systèmes d'enseignement supérieur se sont diversifiés et un nombre croissant de cours sont enseignés à distance a été développé. Suite à ces évolutions, les difficultés des autorités nationales à garantir la qualité par les méthodes traditionnelles se sont naturellement multipliées surtout en ce qui concerne la pédagogie. Le modèle classique d'enseignement est en pleine décomposition et il n'a pas de modèle alternatif pour le remplacer. Plusieurs raisons rendent l'émergence de nouveaux modèles difficile. Pour imaginer l'avenir de l'enseignement, il faut prendre en compte les forces du changement.

La pertinence de l'E.S. est aujourd'hui reconnue être étroitement liée à la qualité. Certains auteurs précisent à ce sujet qu'aujourd'hui la qualité de l'E.S. ne signifie rien sans sa pertinence. La pertinence de l'E.S. «doit se mesurer à l'aune de l'adéquation entre ce que la société attend des établissements et ce qu'ils font...». (Déclaration mondiale sur l'E.S., Paris, 1998). L'évaluation de la pertinence de l'E.S. doit être, selon toute la littérature récente sur cette question, en fonction de son rôle et de sa place dans la société, c'est-à-dire par rapport à la diversité des services qu'il rend à la société, et dans tous les domaines de la vie (éducation, savoir, recherche, liens avec le monde du travail, etc.). Il convient d'adapter nos manières d'enseigner à l'évolution de notre société. D'après M. Tardif et C. Lessard¹⁹, la fonction enseignante est prise entre modernité et tradition. Le système scolaire n'évolue pas au même rythme que tous ces changements. Erigé à l'époque de la société industrielle moderne, il continue sa course comme si de rien n'était et semble avoir beaucoup de peine à intégrer les changements en cours. De plus, le travail enseignant conserve par bien des côtés une dimension traditionnelle en continuité avec le passé et qui survit tant bien que mal au sein de la grande industrie scolaire de l'école de masse.

Ce qui est intéressant à noter, c'est que cette exigence accrue de la qualité de l'enseignement supérieur est aujourd'hui fortement soulignée, de la même manière, par les différentes réformes et orientations dans tous les pays du monde. Malgré les différences des contextes dans lesquels évoluent l'enseignement supérieur à travers le monde et les conditions plus difficiles des pays en développement.

La vaste question posée par N. Truong dans «Le Monde de l'Éducation»¹⁸ ne revient-elle pas à dire qu'il s'agit de repenser de manière complexe les savoirs dans une dynamique de «l'apprendre autrement» et d'oser d'autres approches pédagogiques?

Afin d'appréhender cette problématique, l'Université Algérienne est désormais confronté à la culture du paradoxe qui ne cesse d'immerger, d'un côté sa volonté dévorante d'être au même niveau que les universités prodigieuses à travers son engagement dans les démarches de l'implémentation de l'assurance qualité en passant par l'étape de l'évaluation, notamment l'évaluation pédagogique, et de l'autre côté la résistance du système archaïque qui se traduit par résistance au changement.

2. L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN ALGÉRIE

L'éducation est la priorité de l'état Algérien; d'ailleurs elle est obligatoire jusqu'à l'âge de 16ans et l'accès à l'enseignement supérieur est pour tout titulaire du baccalauréat ou titre étranger reconnu équivalent.

Avec 123 établissements universitaires, l'Algérie compte 54 Universités, 49 Ecoles Nationales Supérieures, 9 Centres Universitaires et 11 Ecoles Supérieures Normales.

Le Processus de Bologne, qui crée une structure de diplômes commune et des cadres de qualifications, représente un progrès immense dans la coordination de l'enseignement supérieur en

Europe. Son but est d'introduire une certaine uniformité et une assurance qualité dans toute l'Europe tout en favorisant la transparence, la mobilité, l'employabilité et un apprentissage centré sur les étudiants.

L'Algérie comme tous les autres pays s'est vue confrontée au défi du mouvement de la mondialisation du système de formation universitaire, mouvement ayant privilégié le LMD. La rénovation en profondeur de nos enseignements, l'introduction de pratiques pédagogiques nouvelles, la maximisation des opportunités et l'ouverture à l'internationale ont été les motifs essentiels du choix du LMD. Les enjeux majeurs de l'adoption de ce système se résument en la mise aux normes internationales du système d'enseignement algérien et la création d'une osmose entre l'université et l'environnement socioéconomique qui exige des qualifications de plus en plus élevées.

L'intégration à l'économie mondiale est subordonnée à l'existence d'une main- d'œuvre hautement qualifiée, ce qui suppose l'existence d'un système d'enseignement supérieur hautement performant et de qualité. D'où l'importance de plus en plus croissante de l'évaluation de l'enseignement supérieur.

Ainsi, «la qualité» de l'enseignement supérieur devient de plus en plus une exigence accrue de la part des différentes parties prenantes concernées par les résultats de la formation universitaire, à savoir les responsables du secteur, les pouvoirs publics, les étudiants et leurs parents, le secteur économique, et la société dans son ensemble.

3. L'ASSURANCE QUALITÉ EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Le concept de «qualité» est qualifié comme un concept multidimensionnel, complexe et évolutif. Dans le domaine de l'enseignement supérieur, on trouve de multiples conceptions de la qualité. Selon les cas, la qualité est définie comme adéquation aux objectifs, adéquation des objectifs, excellence, seuil ou référence minimale, amélioration continue, bon rapport qualité/prix, etc.

L'assurance qualité quant à elle vise les stratégies, les procédures, les actions et les attitudes nécessaires pour garantir un maintien et une amélioration de la qualité. (David Woodhouse, OCDE, 1999).

Un «système d'assurance qualité» est un moyen mis en place par une institution dans le but de lui permettre de confirmer à elle-même et d'autres concernés que les conditions nécessaires ont été mises en place pour que les étudiants puissent atteindre les standards que l'institution s'étaient fixés (Donald Ekong, 1998), qui s'appuie sur plusieurs approches tel que:

- l'audit de la qualité;
- l'évaluation de la qualité;
- l'accréditation.

Pour mettre en œuvre un système d'assurance qualité dans un pays, il est nécessaire d'élaborer et de mettre en place trois types de constructions complémentaires:

Construction N.º1: au niveau politique: objectifs, choix et régulation, à travers les objectifs du système: Etat/gouvernement. (Contrôle qualité, réédition; transparence; améliorer les pratiques), le choix des mécanismes: Evaluation; accréditation; audit sur la qualité et la portée et dimension du système

Construction N.º 2: assurance qualité interne: au niveau des établissements d'enseignement à travers le management de la qualité et référentiel et l'autoévaluation et rapport d'évaluation

Construction N.º 3: Assurance qualité externe: niveau politique à travers l'audit de la qualité, centré sur le système d'assurance qualité interne, l'évaluation de la qualité est orientée aussi vers l'amélioration et le développement et l'accréditation, qui impose un point de vue définitif sur ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas, est plus adaptée au contrôle de la qualité.

Ces trois constructions s'articulent selon les choix politiques et le contexte économique, social, historique, culturel et de la taille du système de l'établissement universitaire.

La mise en place d'un système d'assurance qualité dans les établissements universitaires est d'une nécessité capitale dans l'objectif de:

- Répondre efficacement aux attentes de la société en matière de qualité de la formation;
- Répondre aux soucis de l'employabilité des diplômés;
- Instaurer une gouvernance des établissements;
- Rendre compétitif sur le marché du travail, les diplômés tant au niveau national qu'international;
- Adapter continuellement les formations aux exigences de l'environnement sociétal et économique;
- Encourager et diversifier la coopération nationale et internationale.
- Internationalisation de l'enseignement supérieur.

4. L'EXPÉRIENCE DE L'ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DE BIOTECHNOLOGIE DE CONSTANTINE EN MATIÈRE D'ASSURANCE QUALITÉ

L'École Nationale Supérieure de Biotechnologie - Taoufik Khaznadar, a été créée par le décret exécutif N.°12-399 du 03 Moharrem 1433, correspondant au 28 Novembre 2011. Elle assure deux principales missions: une mission de formation supérieure et une mission de recherche scientifique, d'innovation, de veille, de transfert et de développement technologique,

L'ENSB est la seule école de Biotechnologie en Algérie, et a ouvert ses portes pour la première fois en 2014 où elle comptait 200 étudiants, aujourd'hui elle compte près de 1200 futurs ingénieurs.

4.1. Assurance qualité à l'ENSB

Afin de s'aligner avec les universités étrangères, L'ENSB s'est attelé comme tous les établissements universitaires algériens à la mise en place d'une démarche qualité, afin d'organiser son pilotage au travers d'un système de management par la qualité. Cette démarche a un objectif d'excellence, tant dans le domaine de la formation que dans celui de la recherche mais aussi de ses différentes fonctions et de leurs modes de gestion.

En novembre 2016, l'ENSB s'est engagé dans une démarche d'amélioration continue à travers la mise en place d'un système de management de la qualité (SMQ).

La direction de l'ENSB participe activement au développement et au soutien de cette démarche qualité.

Pour une optimisation de sa gestion et l'anticipation de ses actions l'ENSB mise sur une réactivité plus efficace face aux éventuels dysfonctionnements, la maîtrise des pratiques internes, la transparence, la crédibilité des processus et des personnes impliquées sont essentielles.

La démarche Assurance Qualité renforcera également la protection des bénéficiaires et fournira des informations fiables pour la définition des orientations stratégiques de l'École. A ce titre, il y a eu:

- Désignation d'un RAQ;
- Rédaction d'une politique qualité;
- Formation d'une cellule qualité;

En visant l'excellence, l'ENSB s'est lancé dans la mise en place d'une démarche qualité qui nécessite une démarche d'évaluation, ce pléonasme entre l'excellence et la qualité, concerne aussi la démarche qualité et la démarche d'évaluation.

4.2. Démarche d'Assurance Qualité Interne

Le processus d'évaluation interne au sein de l'ENSB s'est déroulé en quatre principales parties:

Préparation

Construction d'un comité d'auto-évaluation suivi d'une définition des référentiels d'évaluation et d'une formation de l'équipe d'évaluation.

Planification

Définition du périmètre d'évaluation et l'élaboration des outils de travail tel que les questionnaires et enfin l'élaboration du programme d'évaluation (planning des visites).

Réalisation

Diffusion des plans d'évaluation (par structure) ainsi que le lancement des visites d'évaluation et enfin le déroulement de l'évaluation et la collecte d'informations.

Analyse et suivi

Analyse et traitement des informations et l'élaboration des matrices SWOT en passant par l'analyse PESTEL et la rédaction des rapports, enfin l'élaboration et le suivi de mise en œuvre des plans d'action.

L'auto-évaluation a touché les sept domaines du référentiel national: la formation, la recherche, la gouvernance, les infrastructures, la coopération, la vie à l'université et la relation avec le milieu socioéconomique,

Évaluation externe,

La cellule assurance qualité de l'ENSB a également commencé à mettre en œuvre les exigences de

- L'ISO 17025 dans les laboratoires à travers des procédures, les fiches de vie des équipements ...
- L'ISO 14001 dans le traitement des déchets et la gestion environnementale
- L'ISO 26000 responsabilité sociétale et le développement durable.

4.3. Projet QUALS

Le projet QUALS: Internal quality assurance system for agriculture and biosystem engineering related HEI of Algeria, est un projet de capacity building cofinancé par le programme Erasmus+ de l'Union Européenne.

L'ENSB collabore dans le cadre de ce projet avec l'Ecole Nationale Supérieure d'Agromonie d'Alger ENSA et l'Ecole Nationale Supérieure d'Hydraulique de Blida ENSH, et nos partenaires européens: Vitautas Magnus University, Kaunas, Lituanie et The Estonian University of Life Sciences (EMU), Estonie.

Les principaux objectifs de ce projet:

- Développer un système d'assurance qualité interne (SAQI) au sein des trois écoles sur la base des normes européennes et internationales;
- Renforcer les capacités adéquates des établissements d'enseignement supérieur pour la mise en œuvre de l'AQ;
- Préparer les établissements d'enseignement supérieur à une évaluation externe en vue d'une accréditation;
- Contribuer à la politique nationale d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur.

A ce fait, plusieurs formations ont été assurées en présentiel puis en ligne (suite à la pandémie du COVID19) par des intervenants de l'Université Vitautas Magnus, Kaunas, Lituanie, de l'Université Estonienne des sciences, du centre de l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur, Vilnius, Lituanie.

L'inscription de l'ENSB au projet QUALS représentait un grand tournant dans l'orientation et l'application de l'assurance qualité. Elle nous a permis de développer la notion de l'assurance qualité au niveau de l'ENSB à travers l'implication des membres du projet ce qui nous a permis d'avoir une cellule d'assurance qualité pérenne et nous aider à être plus ouverts aux autres établissements universitaires.

Pourquoi entreprendre une telle approche?

Une démarche qualité assure une amélioration continue afin de satisfaire chacune des parties prenantes, à savoir nos collaborateurs, nos étudiants, nos entreprises partenaires et nos organes de contrôle.

Cette approche se concentre sur la formation de nos élèves ingénieurs et englobe tous les processus et activités qui y contribuent.

Principes de l'approche

Les principales étapes de notre démarche qualité sont les suivantes:

- Une première autoévaluation selon le référentiel de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur africain ASG-QA a été réalisée ainsi qu'un rapport d'autoévaluation et une analyse PESTEL et SWOT.(Avril 2019)
- L'élaboration et la mise en œuvre du manuel qualité et des procédures: Un manuel qualité énonçant la politique qualité et décrivant le système qualité de l'ENSB a été élaboré, ainsi que des procédures concernant les sept domaines du référentiel National,

suivie d'une opération de vérification de la mise en application de ces procédures et l'implémentation ainsi du system d'assurance qualité.

— La mise en place d'un système documentaire adapté à nos besoins; en assurant une traçabilité infaillible.

— Suivi et traitement des dysfonctionnements et améliorations; en corrigeant toutes les non conformités, mineurs ou majeurs et mettre en place des actions préventifs afin de prévenir toute éventuelle non-conformité, en assurant ainsi une amélioration continue.

— L'établissement d'indicateurs et d'objectifs de qualité; à travers les évaluations des enseignements, des programmes, de la gestion des projets de fin d'études auprès de toutes les parties prenantes.

— Effectuer des audits internes; un deuxième audit interne selon le référentiel de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur africain ASG-QA a été réalisé (Février 2022), et un autre selon le référentiel européen concernant la gouvernance, la recherche et la formation est en cours de réalisation.

— Sensibilisation et formation du personnel tout au long du processus: des sessions de formation et de consulting sont faites régulièrement depuis l'adhésion au programme.

— L'implication de tous les parties prenantes est nécessaire, qu'il s'agisse du personnel administratif ou technique, des enseignants-chercheurs et des étudiants: c'est là où ça coince, malgré tous les efforts de la direction et des membre de la cellule de qualité, les étudiants, les enseignants et même le personnel administratif restent sceptiques, une résistance de la part des enseignants, un non intérêt de la part des étudiants et une non complicité du personnel administratif, font que le processus que l'implémentation de l'assurance qualité au niveau de établissements universitaire prend du retard.

5. CONCLUSION

L'Algérie, consciente de la nécessité d'implémenter un système d'assurance qualité en harmonie avec les spécificités politiques, sociales et culturelles du pays pour faire face aux défis tant sur le plan national qu'international est en pleine dynamique de changement organisationnel qui nécessite une stratégie de pilotage prônant les valeurs de la participation et de la communication afin de surmonter les difficultés issues de diverses résistances des acteurs de l'université algérienne.

6. BIBLIOGRAPHIE

- N. TRUONG dans «Le Monde de l'Education»
 — Evolutions, perspectives et enjeux internationaux, Louvain-la Neuve, De Boeck, cité par CHAPELLE, G. & MEURET, D. (2006) in Améliorer l'Ecole. PUF. p 155
- BEDARD, D. & BECHARD, J-P (2009). Innover dans l'enseignement supérieur. Paris, PUF
- STELLA, A. 2002. External quality assurance in Indian higher education: case study on the National Assessment and

- Accreditation Council (NAAC). Paris: IIEP/UNESCO.
- Commonwealth Higher Education Management Service 1998. Benchmarking in higher education: an international review. London: CHEMS. Available at www.chems.org.
- HUGUET, P (2006). Apprendre et faire apprendre. Paris, Presses Universitaires de France.
- Référentiel National de la CIAQUES 2016 Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur africain (African Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education) ASG-QA— «El 11-11-11- Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur; Pr. Nabil Bouzid & Zineddine Berrouche (2012).
- David WOODHOUSE (1999), «Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur», IMHE, OCDE.
- John BRENNAN *et al.*, (1996). "Higher Education and Work", Higher Education Policy Series 23, JKP.
- Lazar VLASCEANU, Laura GRÜNBERG, and Dan PÂRLEA (2007), "Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definition", UNESCO-CEPES, Bucharest.
- Projet Aqi-Umed: Documentation du séminaire international de validation des références. Ecole normale supérieure de l'enseignement technologique. (ENSET). 27, 28 et 29 septembre 2011. <http://www.aqiumed.org>.
- OCIEP: Pistes méthodologiques pour la mise en oeuvre de l'autoévaluation: Note N.° 4.
- Projet Aqi-Umed. Janvier, 2012. http://www.aqiumed.org/IMG/pdf/note_no4_pistes_methodologiques_pour_la_mise_en_oeuvre_de_l_autoevaluation.pdf95.

CHAPTER XVI

NÉCESSITÉ D'UN CADRE DE RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES DE L'APPRENTISSAGE PAR LE SERVICE : L'EXEMPLE DE L'USTHB (ALGER, ALGÉRIE)

ZOUBIR GACI

USTHB- Alger, Algérie

zoubirgaci@gmail.com

ABDELOUAHAB DAHEL

USTHB- Alger, Algérie

dahelaw1958@gmail.com

ABDERRAHMANE CHELGHOUM

Université Alger 3, Algérie

abdou_lawt@hotmail.fr

RÉSUMÉ

Les compétences au sein de l'USTHB représentent un enjeu majeur lié à l'employabilité et à la mobilité. Elles constituent, pour un apprentissage formel, le point de départ dans la conception et le développement d'un contenu ou d'une activité pédagogique. Un apprentissage formel est un apprentissage intentionnel, organisé et hiérarchisée dans un cadre institutionnel avec des conditions d'admission, une inscription obligatoire et des méthodes d'enseignement et ce durant une période minimale d'un semestre. Ce type d'apprentissages dispose d'un programme reconnu par une autorité compétente (Cedefop, 2004.).

Les activités scientifiques et culturelles au sein de l'USTHB sont sous la tutelle d'une direction administrative. Les clubs scientifiques et culturels sont dans la plupart du temps accompagnés par un encadrement d'enseignants bénévoles. Ces entités estudiantines génèrent des activités intra et extrascolaires. Les résultats de toutes ces interactions génèrent des compétences globales et des compétences spécifiques. Une grande partie de ces compétences n'est pas enseignée à l'université. Les étudiants à travers les échanges avec le monde extérieur rendent service à la communauté et acquièrent des connaissances et un savoir-faire.

Ces compétences, non dispensées dans les cahiers de charges des formations universitaires, nécessitent un grand intérêt (Commission européen: catalogue de l'ESCO v1.1.0).

Pour aider l'enseignant dans sa démarche de conceptuelle de l'activité pédagogique, il est nécessaire de mettre en place une procédure de reconnaissance ou un catalogue-référence des compétences recherchées. Ce type de document doit répertorier non seulement les compétences enseignées à l'université mais aussi celles qu'un étudiant peut acquérir en dehors selon un cadre structuré avec un accompagnement pédagogique.

Une telle procédure augmentera indirectement l'intérêt des étudiants pour participer à la résolution des problèmes communautaires. Cette démarche offre aussi une vision large qui peut mener vers l'innovation. Le cadre de reconnaissance de ces compétences mettra à jour les offres de formations en concordance avec l'environnement socio-économique, ce qui facilitera l'employabilité la mobilité.

Mots clés: Compétences, Reconnaissance, Apprentissage par le service, Catalogue.

ABSTRACT

Competences within the USTHB are a major issue related to employability and mobility. They are the starting point for formal learning in the design and development of content and learning activities. Formal learning is intentional, organised and prioritised learning within an institutional framework with entry requirements, compulsory enrolment and teaching methods for a minimum period of one semester. This type of learning has a programme recognised by a competent authority (Cedefop, 2004.).

The scientific and cultural activities within the USTHB are under the supervision of an administrative directorate. The scientific and cultural clubs are in most cases accompanied by a framework of voluntary teachers. These student entities generate intra- and extra-curricular activities. The results of all these interactions generate global and specific competences. Many of these skills are not taught at the university. Students, through exchanges with the outside world, give back to the community and acquire knowledge and skills.

These competences, which are not included in the specifications of university courses, are of great interest (European Commission: ESCO catalogue v1.1.0).

To help the teacher in his or her conceptual approach to teaching activity, it is necessary to set up a recognition procedure or a catalogue-reference of the competences sought. This type of document should list not only the competences taught at the university but also those that a student can acquire outside in a structured framework with pedagogical support.

Such a procedure will indirectly increase the interest of students in participating in community problem solving. It also offers a broad vision that can lead to innovation. The framework of recognition of these competences will update the training offers in line with the socio-economic environment, which will facilitate employability and mobility.

Keywords: Competences, Recognition, Service learning, Catalogue.

1. INTRODUCTION

Le concept de l'apprentissage par le service, noté ApS, existe, bel et bien, en Algérie mais sous forme qui n'est pas bien définie et qui s'inscrit dans le contexte des activités scientifiques, sportives et culturelles intra ou extra-universitaires. Peut-on placer un ApS dans une unité d'apprentissage à l'université et l'institutionnaliser?

On commence d'abord par définir ce qu'un ApS: c'est un apprentissage formel qui possède des objectifs pédagogiques, un contenu, une méthodologie, des critères d'évaluation et une procédure du programme de formation.

Pour répondre à cette question, on prendra l'exemple de l'Université des Sciences et de la Technologie Houari Boumediene (USTHB). On doit aussi se poser d'autres questions, en cours de route, comme: Qu'est-ce que l'apprentissage par le service? Quels sont les types de projet d'apprentissage de service et qui sont applicables dans le cas de l'USTHB? Quel est l'apport de l'apprentissage de service en matière de compétences?

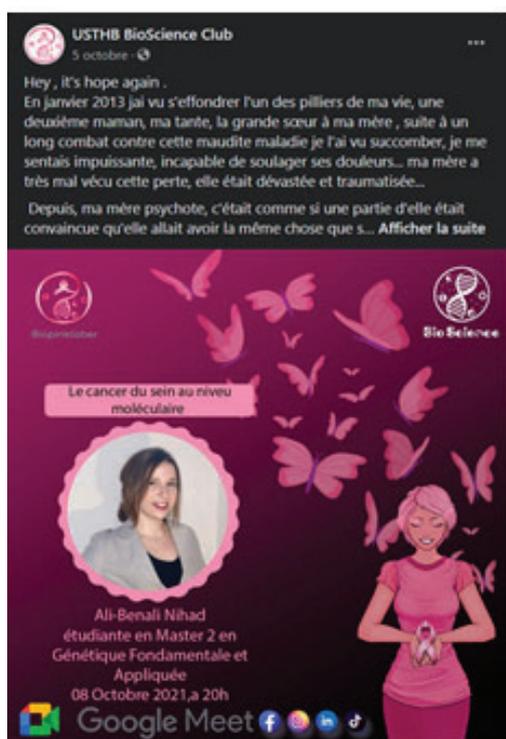
1.1. Classification des types d'apprentissage par le service

- On peut classer ce genre d'apprentissage selon trois critères généraux:
- En fonction du domaine d'application (ou du domaine de connaissance).
- En fonction des types des actions de service rendu à la communauté.
- En fonction du programme de référence.
- En fonction du domaine d'application

1.1.1. On peut classer un Aps selon:

L'environnement / promotion de la santé / participation citoyenne / patrimoine culturel / l'échange générationnel / l'aide de proximité / l'appui à la formation / coopération internationale / Solidarité.

L'orientation de l'université et la multidisciplinarité dont elle jouit nous conduisent à mettre en place des projets d'ApS multidisciplinaires. La multidisciplinarité augmentera le champ d'application de cet apprentissage. Pour ce genre d'application, on peut donner l'exemple «BioScience Club» qui est un club scientifique de la faculté de biologie à l'USTHB qui fait la promotion de la santé et organise des actions de solidarité. Ces actions sont coordonnées par des enseignants de l'université et des professionnels du secteur santé publique.



Témoignages des étudiants, encadrement par des enseignants et contact avec les spécialistes du secteur de la santé.

<https://www.facebook.com/USTHBBioScienceclub>

1.1.2. En fonction des types de services basés sur l'action

Dans ce cas, on essaie de mettre en avant la relation qui se fait entre les élèves et la communauté bénéficiaire ou cible du projet d'ApS.

L'action est la conséquence directe de la préparation et de la planification au préalable. Elle est aussi la concrétisation à travers les moyens matériels et humains de tout ce qui a été préparé. On peut donner quelque exemple de ce genre d'actions:

- a. **Echange directe** entre les élèves et la communauté bénéficiaire du service, comme par exemple les ateliers de formation, les portes ouvertes etc.
- b. **Echange indirecte** entre les élèves et la communauté bénéficiaire de service, dans ce cas il y a une prestation de service sans être en contact direct, comme par exemple l'élaboration de vidéos.
- c. **Compagne de sensibilisation** où l'étudiant va utiliser ses talents pour communiquer avec la population dans le but d'apporter un service.
- d. **Service de recherche** à travers la collecte (enquête sur terrain) et les statistiques, comme par exemple l'élaboration d'un guide pour aider les apprenants (élève, enseignant, administrateur autre personne) qui ont des difficultés dans l'utilisation des TIC.

Pour ce genre d'action, on peut donner l'exemple «Physica Club, Géo Club et Club Ozone» qui sont, respectivement, des clubs scientifiques des facultés de physique, des sciences de la terre et de chimie au sein de l'USTHB. Les membres de ces clubs scientifiques organisent des portes ouvertes à l'intérieur de l'université mais aussi à l'extérieur comme par exemple donner aux lycéens toutes les informations concernant leurs spécialités pour le choix du métier d'avenir.



Faire participer les étudiants aux portes-ouvertes sur les offres de formation de l'USTHB.



<https://www.facebook.com/PhysicaClub>

<https://www.facebook.com/CLUBGEOusthb>

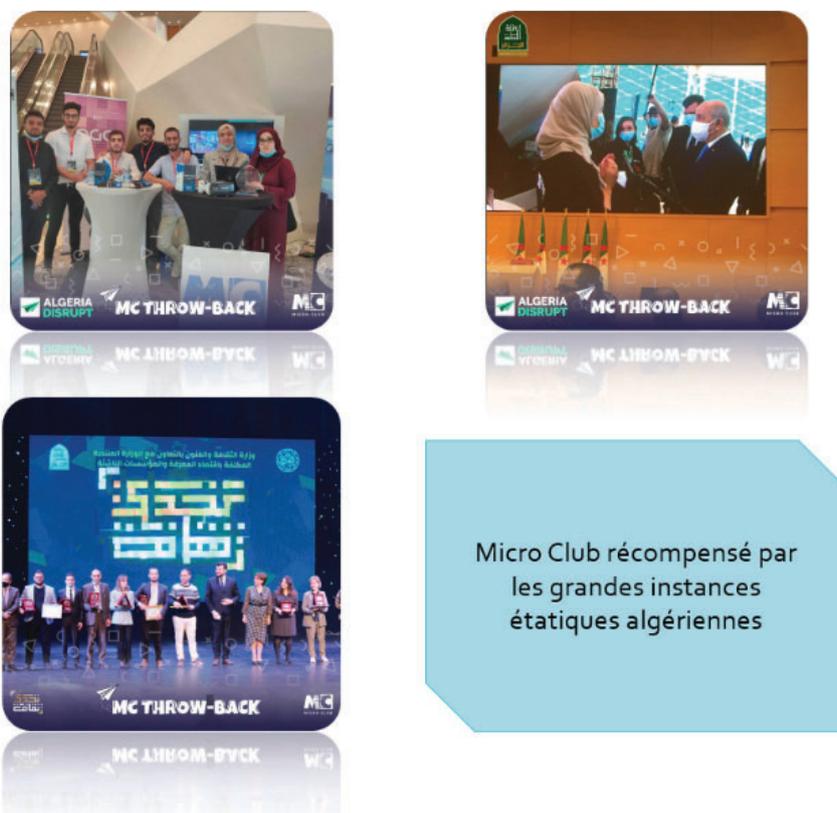
<https://www.facebook.com/ClubOzoneUSTHB>

1.1.3. En fonction du programme de référence

On peut établir une classification de l'ApS en fonction du programme de référence:

- A partir d'une matière concrète,
- à partir d'un projet inter-transdisciplinaire avec le même axe thématique,
- à partir de la pratique professionnelle ou recherche,
- à partir de recherche appliquée basée sur les besoins de la communauté,
- ou à partir de projet développés dans le domaine de l'enseignement non réglementé.

On note comme exemple la participation des étudiants de «Micro club» club scientifique à l'USTHB aux projets innovants en Cyber sécurité.



<https://www.facebook.com/Micro.Club.USTHB>

1.2. Comment démarrer un projet d'ApS?

Pour démarrer un ApS, il faut définir quelque critère de qualité à savoir:

- L'engagement institutionnel
- La durée suffisante
- Le programme bien défini par des critères

1.3. Comment mettre en place un projet d'ApS

- Une phase de préparation et de planification
- Une phase de réalisation
- Une phase d'évaluation et de suivi

Préparation Planification	1	Ebauche d'une idée
	2	Relations avec les partenaires
	3	Conception du projet
Réalisation	4	Préparation avec le groupe
	5	Exécution avec le groupe
	6	Conclusion avec le groupe
Evaluation-suivi	7	Dimensions et outils

Batlle, 2020, REDAPS

1.3.1. Phase de préparation

Durant la première phase, on doit définir le projet et la problématique à traiter puis faire un inventaire des ressources qui sont à notre disposition. On doit soulever une question importante qui est d'identifier les compétences dont on aura besoin pour mener à bien ce projet et qui répondent aux objectifs pédagogiques.

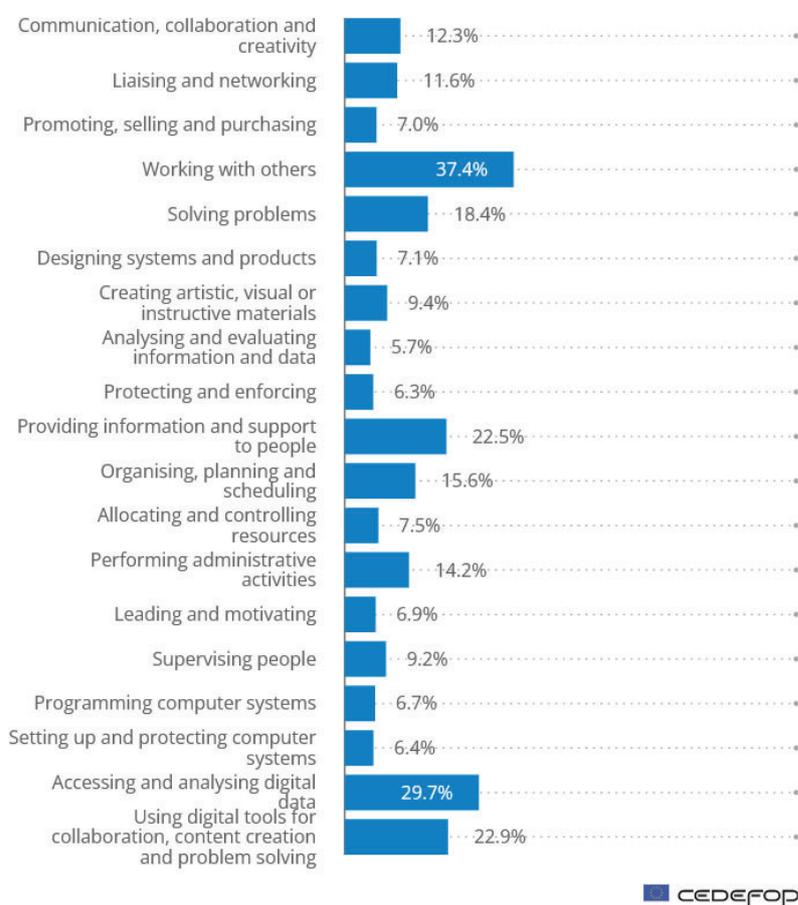
Il est très important d'avoir ce point de départ qui situe le projet dans le programme d'étude en identifiant ainsi la problématique, les ressources et les compétences

2.1. Apport de l'apprentissage par le service en matière de compétences

En plus de l'engagement et la responsabilité sociale des étudiants lors d'un ApS, ils vont acquérir certaines compétences spécifiques propre à domaine et d'autres générales ou génériques. En Europe, il existe un catalogue pour ce genre de compétences élaboré par le centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP). Il est mis en ligne sous l'appellation «ESCO» (Classification européenne des aptitudes/compétences, certifications et professions). Ce catalogue contient des compétences nécessaires pour pratiquer des métiers dans divers disciplines. En Algérie, ce genre de catalogue n'existe pas encore. Cependant, nous notons bien que les cahiers de charges de certaines formations au sein de l'USTHB, par exemple, contiennent certaines de ces compétences mais celles qui sont liées à une expérience professionnelle ou sociale, issues d'un ApS, ne sont pas citées.

Voici un aperçu des compétences les plus requises pour le travail en ligne en 2020 selon CEDFOP:

Most requested skills in online job ads in EU27 in Skills in 2020 (ESCO level 2)



Pour en savoir plus: <https://www.cedefop.europa.eu/en>

Peut-on placer un apprentissage par le service dans une unité d'apprentissage à l'université et l'institutionnaliser?

La réponse est oui, à condition d'élaborer un cadre national et un catalogue des qualifications des compétences acquises. Mais avant de réaliser un tel projet, il faut définir une procédure pour sa réalisation, définir le rôle de gestion de l'enseignant-chercheur et enfin la façon d'évaluer ce projet. L'université algérienne, à l'image de l'USTHB, peut s'inspirer de l'ESCO pour la réalisation d'une partie de son catalogue de compétence.

2.2.1. Procédure de réalisation d'un ApS

Voici la procédure qu'on adoptera pour la réalisation d'un ApS:

- a. Définir par où commencer: dans quel espace le projet est localisé et avec qui? (groupe d'enseignants, d'étudiants, de techniciens ayant des compétences).
- b. Motivation des participants au projet.

- c. Etablir des liens, alliances, à partir de la mise en réseau.
- d. Evaluer les besoins sociaux.
- e. Délimiter les services et leurs pertinences.
- f. Définir l'apprentissage.

2.2.2. *Relations avec les partenaires*

Les partenaires potentiels avec lesquels se fera notre ApS sont:

- Services publiques (administration, directions, etc.), entités sociales (associations, comités de quartiers, etc.), centres éducatifs (école, université, centre universitaire, etc.), secteur privé (société économique), autres acteurs.
- Il faut aussi des initiatives existantes qui agissent sur les besoins sociaux.

2.2.3. *Conception du projet*

On peut lister les stratégies de base pour décider par quoi commencer comme suite?
Quelles sont les stratégies de base pour décider par quoi commencer?

Le Spanish Service-Learning Network (REDAPS) est une association à but non lucratif dont la mission est de diffuser l'apprentissage par le service définit ces stratégies comme suite:

- **Détecter les besoins communautaires en ApS:** Avec des partenaires communautaires avec lesquels nous avons déjà établi des liens ou bien par le biais d'accords de recherche, etc.
- **Ou rejoindre un projet déjà mis en place:** Dans un projet qui fonctionne déjà et qui peut accueillir d'autres partenaires comme une compagnie de solidarité par exemple.
- **Ou cartographier les besoins des étudiants:** Explorer les besoins de l'environnement des étudiants et les initiatives qui y répondent. Possibilité de collaboration?
- **Ou copier sur un autre projet ApS qui fonctionne:** Un projet ApS d'une autre institution éducative qui fonctionne, nous convient et nous le reproduisons en appliquant un test pilote.
- **Ou transformer une action ApS vers une autre:** Expérience antérieure comme par exemple une action de solidarité (quels sont les acquis?) transformer en un travail de terrain (quel service?).

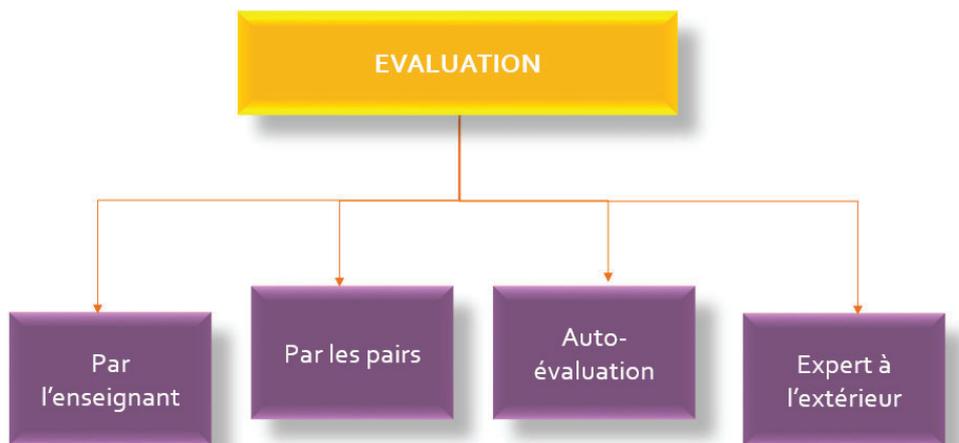
2.2.4. *Réalisation des projets d'ApS*

Des propositions d'action? Quelle est notre tâche en tant qu'enseignant-chercheur gestionnaire?



2.2.5. Évaluation des projets d'ApS

L'évaluation d'un tel projet nécessite la participation des enseignants, des étudiants et des professionnels.



A la fin de l'évaluation il faut:

- Montrer les preuves de ce que nous avons accompli,
- Répondre aux critères d'évaluation établis,
- Inciter d'autres groupes d'étudiants et enseignants à lancer de nouveaux projets.

3. VALIDATION DES COMPÉTENCES ACQUISES À TRAVERS UN APS

Avant de commencer la validation, il faut disposer d'outils capables d'obtenir des preuves et de les présenter.

On peut citer, par exemple, comme outils d'obtention de preuves:

- Tests et examens
- Méthodes déclaratives (comme une déclaration sur honneur à vérifier)
- Entretien orale
- Observation (comme passer son permis de conduire)
- Simulation (comme un essai sur une machine)
- Preuve de travail fait ou prestation.

On peut citer des exemples de présentation des preuves comme:

- Curriculum Vitae et déclaration des compétences individuelles.
- Rapports de tiers (Ex. attestation de perfectionnement).
- Portfolio

L'évolution informatique permet aussi d'automatiser l'acquisition des preuves. On peut donner exemple l'outil «*europass*» est une plateforme de création de curriculum vitae et un réseau de diffusion lié aux professionnels. Cette plateforme est gérée par une intelligence qui identifie les compétences et les compare à celle du catalogue de l'ESO.

D'après CEDEFOP, la phase de validation passe par certain processus indispensable tel que:

- **L'identification:** par dialogue, des expériences spécifiques de l'étudiant, cadre national de qualification.
- **La visibilité:** à travers des documents (écrits ou numériques).
- **L'évaluation:** orale, test écrit, simulation, etc.
- **Conversion en crédits ECTS:** calcul du volume horaire d'apprentissage, conversion en crédits et attribution à une unité d'enseignement transversale par exemple.

4. CONCLUSION

L'ApS mérite de coexister avec d'autres méthodes éducatives. C'est un potentiel éducatif important qui rapproche l'étudiant de la réalité et lui fait comprendre les besoins réels de l'environnement sociaux économique.

L'ApS est orienté vers le développement des compétences, celles qu'on trouve à l'université et dans son environnement. C'est un modèle intégral de formation dont le but est le développement humain-communautaire durable.

La validation et l'octroi de crédits d'ApS à l'USTHB nécessite un cadre national et un catalogue de qualifications et de compétences issu d'un apprentissage formel. Ces dernières sont acquises en dehors ou à l'intérieur de l'université.

Peut-on placer un apprentissage par le service dans une unité d'apprentissage à l'université?

La réponse est oui, à condition d'élaborer un cadre national et un catalogue des qualifications et des compétences acquises.

Faut-il institutionnaliser l'ApS?

La réponse est oui, à condition d'exiger un suivi des étudiants par les administrations, les enseignants et les professionnels impliqués dans l'ApS.

5. BIBLIOGRAPHIE

- ACQUADRO, D.; SORO, G.; BIANCETTI, A.; Zanotta, T. (2009). «Serving others and gaining experience: A study of University Students Participation in Service Learning». *Higher Education Quarterly*, 63 (1): 46-63.
- BATLLE, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- BUTIN, D. W. (2006). «The limits of service-learning in higher education». *The Review of Higher Education*, 29: 473-498.
- CEDEFOP, E. T. F., *et al.* *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2019*. Volume II. 2019.
- CHAKROUN, Borhene. *National Qualifications Framework and TVET teacher competence frameworks: A neglected dimension of qualifications reforms?*. *European Journal of Education*, 2019, vol. 54, no 3, p. 370-388.
- FURCO, A. (1997). «Service-learning: A balanced approach to experiential education». En: *Expanding boundaries: Combining service and learning*. Washington DC: Corporation for National Service.
- Joachim James CALLEJA, Micheline Scheys, *Lignes directrices européennes pour la validation des acquis*, Cedefop référence séries 104, Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne, 2016, p.79, ISBN: 978-92-896-1978-3
- KAJNER, T.; CHOVANEC, D., UNDERWOOD, M.; MIAN, A. (2013). «Critical community service learning: combining critical classroom pedagogy with activist placements». *Michigan Journal of Community Service Learning*, 19 (2): 36-48.
- MITCHELL, T. D. (2015). «Using a critical service-learning approach to facilitate civic identity development». *Theory Into Practice*, 54: 20-28.
- MOHD FAHMI, Zita, BALASINGAM, Usharani, et LAGUADOR, Jake M. *ASEAN Qualification Reference Framework: Harmonization of ASEAN Higher Education Area*. In: *ASEAN Post-50*. Palgrave Macmillan, Singapore, 2019. p. 101-134.
- PÉREZ JUSTE, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- REINDERS, H. (2010). «The promotion of learning processes through service learning in Higher Education». *Zeitschrift Fur Padagogik*, 56 (4): 531-547.
- VICKERS, M.; HARRIS, C.; MCCARTHY, F. (2004). «University-community engagement: Exploring service-learning options within the practicum». *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32 (2): 129-141.
- SITE DE L'EUROPASS: <https://europa.eu/europass/fr>
- SITE DE L'ESCO: <https://ec.europa.eu/esco/portal/skill>

CHAPTER XVII
REFLEXIONES SOBRE LA REPERCUSIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN
EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

FRANCISCA GARCÍA LUQUE

Universidad de Málaga, Espagne

paquigar@uma.es

RÉSUMÉ

L'internationalisation des universités espagnoles et européennes est l'un des objectifs poursuivis par l'Espace européen de l'enseignement supérieur, qui revendique la valeur d'un espace éducatif partagé et inspiré par des principes de fonctionnement communs. On retrouve également cet objectif dans la Stratégie Université 2020 et la Stratégie Université 2030 actuellement en vigueur. L'internationalisation, comme l'indiquent ces plans d'action, doit être mise en œuvre à différents niveaux: étudiants, enseignants, personnel administratif et institutions universitaires.

Ce travail vise à recueillir un ensemble de réflexions et d'impressions dans le cadre de l'Université de Málaga sur ce qu'a signifié la mobilité au niveau européen sous différents angles. En premier lieu, l'expérience des étudiants universitaires ayant eu la possibilité de suivre une partie de leurs études à l'étranger. Ensuite, l'expérience en matière de gestion des programmes d'échange Erasmus+ au niveau du Grado et du Posgrado. Enfin, l'expérience des enseignants ayant dispensé des cours à des apprenants issus de différentes universités européennes.

ABSTRACT

Internationalization of Spanish and European universities is one of the goals set by the European Higher Education Area (EHEA), which advocates for a shared educational space inspired by a body of common operating principles. Moreover, this objective is clearly set out and indicated in the current documents Estrategia Universidad 2020 (University Strategic Plan 2020) and Estrategia Universidad 2030 (University Strategic Plan 2030). Internationalization, according to these action agendas, is to be carried out at several levels: students, lecturers, administrative staff, and university institutions. This presentation aims to collect a series of reflections and observations, taken at the University of Málaga, from different perspectives, about the impact of international mobility at a European level. Firstly, the experience of university students who have been granted the opportunity to study abroad will be discussed; secondly, the experience of Erasmus+ programmes management at undergraduate and graduate levels will be analysed; and, lastly, lecturers' experiences who have taught incoming students from European universities will be presented.

1. INTRODUCCIÓN

La internacionalización de las universidades españolas y europeas es uno de los objetivos preconizados por el Espacio Europeo de Educación Superior, que reivindica el valor de un espacio educativo compartido e inspirado por unos principios de funcionamiento comunes. Es un objetivo que aparece, además, claramente recogido y señalado en la Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020¹ y en la Estrategia Universidad 2030², que identifica la internacionalización como el séptimo reto que se plantea para esta nueva década. En aras a la consecución de este objetivo, se hace especial hincapié en que la enseñanza universitaria deberá experimentar una flexibilización del marco normativo que permita la creación de titulaciones conjuntas de carácter internacional.

Contamos ya con una amplia experiencia en el programa Erasmus+, que ha llenado nuestras aulas de alumnos procedentes de muchos rincones de Europa. Contamos igualmente con diversas investigaciones llevadas a cabo sobre las implicaciones de lo que Tsokaktsidou y Kelly (2006) denominan *short study programmes*, que las autoras identifican con los programas desarrollados en el seno de la Unión Europea (Teichler, 1996; Sanz y Roldán, 2005; Fernández Agüero, 2017 o Molu *et al.*, 2014). Sin duda, la llegada de estos estudiantes, con recorridos educativos diferentes y con unas demandas y necesidades que pueden diferir de las de nuestros estudiantes, nos han hecho adaptar nuestras estrategias y nuestros recursos didácticos a una realidad más heterogénea de la que solíamos tener con anterioridad. A nivel pedagógico, podemos afirmar que esta heterogeneidad se ha traducido en una riqueza y un potencial al servicio del docente, al tiempo que ha supuesto para este un reto, que exige mayor flexibilidad y capacidad de adaptación. Desde el punto de vista de los estudiantes, la experiencia Erasmus y la movilidad internacional está llena de beneficios académicos y personales; no obstante, exige también un nivel de adaptación a un entorno diferente a todos los niveles. Desde el punto de vista de la institución universitaria, la internacionalización supone, por un lado, una tendencia a la armonización de los sistemas educativos que de sentido a la convalidación de las enseñanzas y, por otro, la flexibilidad suficiente como para hacer viable en la práctica la movilidad de estudiantes y docentes. Parece claro, pues, que la internacionalización de nuestras universidades es una aspiración a la que se está dedicando tiempo, medios y un esfuerzo continuado. Es, por tanto, una realidad percibida como una apuesta de futuro con la que deberemos convivir a largo plazo.

¹ El texto completo de este documento se puede consultar en el siguiente enlace: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18182

² El texto completo de este documento se puede consultar en el siguiente enlace: https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/08/UNIVERSIDAD-2030_PRESENTACION.pdf

Los estudios relacionados con las lenguas extranjeras fueron pioneros a la hora de abrir camino en la experiencia Erasmus por razones que no es necesario explicar. Hoy en día, las Facultades que albergan titulaciones como los grados en Traducción e Interpretación o Estudios Ingleses (las antiguas filologías) continúan siendo en términos cuantitativos las que más estudiantes envían y reciben. De ahí surge la idea de esta investigación, en el seno de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga, que recoge las reflexiones y experiencias de tres grupos de personas que, en nuestro entorno más inmediato, están relacionados con la internacionalización. En primer lugar, los estudiantes que han disfrutado de una beca Erasmus; en segundo lugar, los docentes que a diario reciben a estudiantes Erasmus en sus aulas; en tercer y último lugar, los gestores que desde distintas responsabilidades (Facultades, Servicio de Relaciones Internacionales o Vicerrectorado) se encargan de gestionar la internacionalización.

2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Como ya hemos mencionado en el párrafo anterior, el interés por estudiar las repercusiones de la movilidad internacional en la universidad no es nuevo. De acuerdo con Kelly (2006), hay que distinguir claramente, por un lado, los programas que se ofertan en las universidades norteamericanas o canadienses, concebidos para ser cursados íntegramente y en toda su duración por estudiantes provenientes de otras culturas y nacionalidades, en los que no se produce mezcla con los estudiantes locales, y por otro, los programas de movilidad cortos, en los que los estudiantes pasan un semestre o quizás un curso académico en una universidad extranjera asistiendo a las mismas clases que los alumnos locales. Este segundo grupo es el que refleja la experiencia europea del programa Erasmus +. Según los estudios llevados a cabo por Teichler (1996) hace ya varias décadas, citados por Kelly (2006: 21), los principales hallazgos se pueden resumir del siguiente modo:

- Los estudiantes que participan en los programas Erasmus lo hacen por un deseo de vivir un tiempo en el extranjero y probar nuevos sistemas educativos.
- Los estudiantes sienten que la preparación previa a la experiencia Erasmus es insuficiente, algo que se extiende también a la orientación y guía que se les ofrece durante su estancia Erasmus.
- Los estudiantes son muy conscientes de las diferencias entre el sistema educativo del país de origen y el país de acogida y perciben una mala disposición por parte del profesorado a la hora de acoger a estudiantes extranjeros.

Sin hacer análisis profundos, podríamos afirmar por la percepción del día a día de nuestra universidad que se ha avanzado bastante en la consolidación de los programas de movilidad como una realidad de la que todo el mundo se beneficia (docentes, discentes e instituciones) y en la conciencia de que existen unos cauces que facilitan la movilidad a

todos los niveles. En estos últimos años se han realizado estudios de muy diversa índole sobre la internacionalización y los programas de movilidad que abarcan aspectos como las implicaciones de la movilidad y de la interculturalidad para los docentes universitarios (Garrote y Fernández Agüero, 2016; Lanas, 2014), las repercusiones de la movilidad Erasmus a nivel institucional y personal (Papatsiba, 2006), e incluso la contribución del programa Erasmus a la potenciación de la conciencia europea (Ambrosi, 2013 y Mitchell, 2012).

El estudio que a continuación desarrollamos carece de los medios y la ambición de los precedentes y únicamente pretende ser una foto fija de un momento determinado que refleja a una escala muy pequeña una realidad muy concreta. En el nivel de la gestión, la realidad de la Universidad de Málaga y concretamente la Facultad de Filosofía y Letras. En el nivel de la docencia a los estudiantes Erasmus, la realidad del grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga. En el nivel de los estudiantes, la realidad de los alumnos Erasmus entrantes que la persona que firma este estudio ha recibido en sus clases y los Erasmus salientes que han cursado sus asignaturas de lengua o de traducción a lo largo de los últimos tres cursos académicos.

3. LAS IMPLICACIONES DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

3.1. El punto de vista de los docentes

Debido a las limitaciones de este estudio, es necesario resumir las principales conclusiones que se desprenden de la encuesta a la que han contestado un total de 39 docentes del Departamento de Traducción e Interpretación. En este caso, resulta fácil condensar la información en una idea que se desprende de las respuestas dadas: la presencia de estudiantes Erasmus en nuestras aulas supone, sobre todo, una fuente de riqueza por todo lo que supone de diversidad, de aportación de experiencias diferentes y de contrastes con otras perspectivas y visiones del mundo (culturales, lingüísticas y personales). En líneas generales, los docentes señalan que la presencia de alumnos nativos de las lenguas que enseñamos supone una oportunidad tanto para nuestros estudiantes (que suelen tener el español como lengua materna en su inmensa mayoría) como para los estudiantes Erasmus, ya que la convivencia en nuestras aulas les brinda a todos la oportunidad de intercambiar conocimientos lingüísticos y culturales que, de otra manera, resultaría más costoso y difícil adquirir.

Por lo que respecta a cómo afecta la presencia de estudiantes Erasmus en nuestras aulas, más del 50% de los encuestados reconoce que sí ha debido hacer pequeñas adaptaciones en función del número de estudiantes y de la naturaleza de la asignatura, aunque esta adaptación no es percibida como una fuente de trabajo extra por casi el 80% de los encuestados, porque es algo a lo que estamos ya habituados no solamente por la presencia de estudiantes Erasmus. En cualquier caso y en líneas generales, los docentes no perciben que los Erasmus tengan excesivas dificultades de adaptación y consideran sus resultados académicos bastante satisfactorios.

Creemos que es significativo señalar que un 60% de los encuestados considera que tras una estancia Erasmus y a pesar del éxito académico y la consiguiente convalidación de las asignaturas, los alumnos deben rellenar determinadas lagunas y a veces tienen dificultades para reintegrarse en la continuación de sus estudios. Esto se debe a las diferencias entre los contenidos y competencias cursados en las universidades europeas y los de nuestro plan de estudios.

Por tanto, el balance que establecen es claramente positivo, aunque no se deben ignorar las dificultades asociadas a la flexibilidad de los planes de estudio y de la diversidad de asignaturas cursadas en universidades europeas.

3.2. El punto de vista de los estudiantes

Continuamos con el segundo grupo de encuestados, los estudiantes que han realizado una estancia Erasmus en los últimos tres años. En este caso, respondieron a la encuesta un total de 27 personas, entre las cuales había estudiantes españoles que habían realizado su estancia Erasmus en una universidad extranjera y estudiantes extranjeros que habían realizado su estancia Erasmus en la universidad de Málaga. Al igual que ocurría con el primer grupo, la percepción que se desprende de las respuestas proporcionadas es ampliamente positiva con un total de 23 encuestados, es decir, un 85%, que calificaban la experiencia como “muy positiva” o “positiva”.

A partir de ese elemento, cabe destacar que por encima de las ventajas que supone una estancia Erasmus a nivel académico o profesional, valoran sobre todo los aspectos personales. Entre los elementos que se ven reforzados con esta experiencia, la autonomía personal y la madurez son los que más sobresalen. El 60% de los encuestados considera que le ha ayudado mucho a continuar con sus estudios y un 23% considera que le ha ayudado bastante, lo cual resulta en un balance claramente positivo también en términos académicos.

Con respecto a las eventuales dificultades de adaptación, nos parece significativo que el 70% de los encuestados afirma no haber tenido apenas problemas de ningún tipo para ajustarse a un país y un sistema educativo diferentes. Del 30% restante, las dificultades señaladas atañen fundamentalmente a la comida y los horarios, mientras que la adaptación a la metodología docente y el sistema de evaluación corresponden a un 25% y la integración con los nuevos compañeros o el trato con los profesores apenas suponen un 3% de sus preocupaciones.

3.3. El punto de vista de los gestores

Pasamos finalmente al tercer y último grupo de encuestados, las personas encargadas de la gestión de la internacionalización de la universidad a través de distintos cauces, especialmente el programa Erasmus+. Dentro de este tercer grupo, contamos con los resultados de una encuesta dirigida a los vicedecanos responsables del área de Relaciones

Internacionales y movilidad de las distintas Facultades y Escuelas Universitarias que se ubican en la Universidad de Málaga, de la que obtuvimos un total de 23 respuestas. Junto a esta encuesta, se distribuyó un cuestionario al que contestaron un total de 5 personas que ocupan cargos de distinta responsabilidad dentro del Vicerrectorado de Movilidad y Cooperación Internacional y la Oficina de Relaciones Internacionales de nuestra universidad.

De las respuestas proporcionadas a las preguntas planteadas en la encuesta se desprende que la valoración general del trabajo desarrollado para cumplir con el objetivo de la internacionalización es muy positiva por la repercusión que supone tanto para los estudiantes como para los docentes y, en líneas generales, para el fortalecimiento de la institución universitaria y el servicio que esta presta a la sociedad. Quizás el aspecto menos valorado en este sentido es el reconocimiento institucional del trabajo que conllevan las labores administrativas y pedagógicas que están aparejadas a la gestión de los acuerdos Erasmus +. Unas labores que, según las respuestas de los encuestados, se concentran mayoritariamente en momentos puntuales del año. Estos momentos corresponden al establecimiento del acuerdo académico antes de realizar la estancia (al que un 42% de los encuestados dedica más de 4 horas, mientras que un 53% le dedica entre 2 y 4 horas), y al momento previo a la vuelta. Los contactos a lo largo de la estancia se limitan a los eventuales cambios de asignatura que puedan sobrevenir a la llegada de los estudiantes y con muy poca frecuencia a lo largo de la estancia. Con respecto al grado de flexibilidad que es necesario tener para poder confeccionar un acuerdo de estudios y convalidar las asignaturas cursadas fuera de nuestra universidad, el 68% de los encuestados afirman que hay que ser flexible porque muy a menudo no se encuentran asignaturas muy afines en cuanto a competencias y contenidos; no obstante, es importante tener en cuenta la filosofía de la internacionalización para que la inexistencia de estudios totalmente equivalentes no suponga un obstáculo a la movilidad de los estudiantes.

Por lo que respecta a la recepción de los estudiantes Erasmus entrantes, más de un 80% de los encuestados afirma que su contacto con ellos se limita fundamentalmente al momento de la llegada y la firma de las modificaciones introducidas en el acuerdo académico, mientras que un 16% los recibe alguna vez durante el semestre y un 4% no suele tener ningún tipo de contacto con ellos porque los estudiantes no llegan a solicitarlo.

Finalmente, quisiéramos incluir algunas de las reflexiones realizadas por las personas que ocupan cargos de gestión relacionados con la gestión de la internacionalización dentro de nuestras Facultades y del organigrama del Vicerrectorado de Relaciones Internacionales. La valoración global, al igual que en los casos anteriores, es siempre muy positiva. Los alumnos obtienen una formación más completa y una madurez personal que es fruto directo de la experiencia vivida. Los profesores tienen la posibilidad de crear redes estables de trabajo, tanto de docencia como de investigación y la internacionalización solo aporta riqueza en este sentido. En cuanto a las instituciones universitarias que

participan de la internacionalización resultan beneficiadas igualmente beneficiadas por el flujo y el intercambio de personas, conocimientos y modos de hacer. No obstante, se identifican parcelas donde hay margen de mejora: el reconocimiento a la labor de gestión de los intercambios Erasmus + llevada a cabo por el profesorado, un mayor grado de coordinación entre las Facultades de una misma universidad, la automatización y digitalización de los procesos previos y posteriores a la estancia Erasmus para evitar la dilatación en el tiempo de los procedimientos administrativos de reconocimiento de las asignaturas cursadas en el extranjero por los estudiantes, y la actualización de la información disponible sobre planes de estudios y posibilidades de convalidación que evite en la medida de lo posible los cambios cuando los estudiantes llegan a la universidad de destino.

4. A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

Tras el resumen de los resultados de las encuestas y del cuestionario utilizados y, a pesar de los límites de esta investigación, queda claro que ha habido una evolución muy positiva desde los años 90. Por un lado, la orientación previa a la estancia Erasmus y durante la misma parecen haber mejorado mucho en líneas generales. Por otro, la relación con el profesorado y la integración con los nuevos compañeros ya no parecen ser un obstáculo. Diríamos que se ha normalizado tanto la experiencia Erasmus como parte del recorrido formativo de los estudiantes que las instituciones universitarias y los docentes han interiorizado el esfuerzo, pero sobre todo la enorme ventaja, que supone su presencia en nuestras aulas.

5. BIBLIOGRAFÍA

- AMBROSI, G.: «The influence of the Erasmus programme on strengthening a European identity. Case studies of Spanish and British exchange students» en Feyen, B. y E. Krzaklewska (Eds.), *The Erasmus Phenomenon – Symbol of a New European Generation?*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- FERNÁNDEZ AGÜERO, M.: «Erasmus mobility and the education of interculturally competent European teachers», *Journal of Supranational Policies of Education*, número extraordinario 2017. Recuperado en <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/8085> [Fecha de consulta: 30 de marzo de 2022]
- LANAS, M.: «Failing intercultural education? ‘Thoughtfulness’ in intercultural education for student teachers», *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 2014.
- MITCHELL, K.: «Student mobility and European identity: Erasmus study as a civic experience?», *Journal of Contemporary European Research*, 8(4), 2012.
- MOLU, F.E., BAŞMAN, M., ERYİĞİT, D., TUNÇ, B. y YAMAN, G.: «Intercultural education and incoming-outcoming of Erasmus student study exchange: Marmara university students», *International Journal for 21st Century Education*, 1, 2014.
- PAPATSIBA, V.: «Making higher education more European through student mobility?»

- Revisiting EU initiatives in the context of the Bologna process» *Comparative Education*, 42(1), 2006.
- SANZ, I. y ROLDÁN, I.: «La movilidad Sócrates-Erasmus en la titulación de Filología inglesa: evolución académica del alumnado 1997/2000» en Martínez-Dueñas Espejo J.L. et al. (eds.), *Towards an understanding of the English language. Past, present and future*, Universidad de Granada, 2005.
- TEICHLER, U.: «Research on academic mobility and international cooperation in higher education» en Blumenthal, P. et al., *Academic Mobility in a Changing World*, Jessica Kingsley, Londres y Bristol, 1996.
- TSOKATSIDOU, D. y KELLY, D.: «A brief background to the Temcu project» en Atkinson, D. et al., *Teaching in the Multicultural Classroom at University: The Temcu Project*, Atrio, Granada, 2006.

CHAPTER XVIII

دور البرنامج التكويني والمرافقة البيداغوجية للأساتذة الموظفين حديثا في رفع كفاءتهم المهنية. من وجهة نظر اساتذة جامعة تامنغست برنامج «TELUM» لتكوين الأستاذ الجامعي الموظف حديثا بالجزائر أنموذجا

SOULEYMAN HANNI

Université de Tamanrasset, Algérie

hannisouleyman@gmail.com

RÉSUMÉ

La présente étude vise à connaître le rôle du programme «TELUM» dédié à l'accompagnement du professeur nouvellement embauché à l'Université algérienne pour l'aider à acquérir les compétences nécessaires à l'exercice de son métier.⁵³) Un professeur des deux sexes, ayant reçu une formation en le programme.

Le chercheur est arrivé aux résultats suivants: Le programme de formation «TELUM» a pour rôle d'élever à un degré moyen le degré de compétence professionnelle des professeurs nouvellement recrutés. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans l'application du programme par les professeurs nouvellement embauchés en raison de la variable de la saison de formation.

Mots clés: accompagnement pédagogique, professeur d'université, qualité de l'enseignement, compétence professionnelle.

ABSTRACT

The current study aims to know the role of the "TELUM" program dedicated to accompanying the newly employed professor at the Algerian University in helping them acquire the necessary skills to practice their profession. ⁵³) A professor of both sexes, who have received training in the program.

The researcher has reached the following results: The training program "TELUM" has a role in raising the degree of professional competence of newly hired professors to a medium degree. There are no statistically significant differences in the application of the program by newly hired professors due to the variable of the training season.

Key words: pedagogical accompaniment, university professor, quality of education, professional competence.

مقدمة:

ان التحولات الكبرى التي جاءت نتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي، فرضت على الجامعة الجزائرية ان تغير خياراتها في سياسة التعليم العالي، من خلال اصلاحها لمنظومة التعليم، ولعل من بين اهم الجوانب التي اخذت حيزا كبيرا ضمن هذا الاصلاح، تكوين الاستاذ الجامعي، بغية تطوير وتحسين اداءه المهني.

اذ يعد التكوين اداة ديناميكية لتحقيق المستوى المطلوب من المعارف، والمهارات، والاتجاهات، والقيم اللازمة للموارد البشرية، لإنجاز مهامهم بكفاءة عالية، ومن ثم تصبح جهات العمل اكثر قدرة على مواكبة التطور، وتحديث كافة المستويات الاكاديمية والادارية والفنية بها. (علي، لرقط، 2018، ص3).

ولتجسيد ذلك جاءت الوزارة الوصية ببرنامج تكويني لفائدة الاساتذة الجدد، هدفه الاساسي كما جاء في وثيقة وزارة التعليم العالي والمتمثلة في القرار رقم: 932 بتاريخ ٨٢ جويلية 2016، هو تأطير تكوين الاساتذة على مدى 130 ساعة من خلال بناء كفاءة تعليمية، بيداغوجية، تتمحور حول مقارنة تركز على تعلم مهنة الاستاذ الباحث، حيث ركز على جانبين احدهما اقامي، على مستوى الجامعة يؤطره اساتذة ذو خبرة في مختلف الجوانب الاكاديمية والفنية والتكنولوجية، والذي يخضع له الاستاذ الموظف حديثا، والثاني عن بعد يتمثل في برنامج «TELUM» والمقترح من جامعة قسنطينة 1، والذي تبنته الوزارة من ضمن خيارات اخرى. ويدخل البرنامج التكويني للأستاذ الموظف حديثا ضمن متطلبات التثبيت في الجامعة، والاستاذ الذي لم ينجز هذا البرنامج يؤجل تثبيته الى حين تأديته. وسنحاول من خلال هذه الدراسة التركيز على جانب التعليم عن بعد، لمعرفة دور برنامج «TELUM» في تطوير الكفاءة المهنية للأستاذ الباحث بجامعة تامنغست، ومدى تطبيقهم له في مساهمهم المهنية.

الإشكالية:

ان توجه الجامعة الجزائرية الى نظام (ل، م، د) جعلها تعيد النظر في طرق التكوين، مما اقترحت الوزارة الوصية برنامج «telum» كقاعدة لتكوين الاستاذ الجامعي حديث التوظيف، وانطلاقا من ذلك اقترح الباحث التساؤلات التالية للدراسة والمتمثلة في:

١. هل لبرنامج «TELUM» التكويني دور في رفع درجة الكفاءة المهنية للأساتذة الجامعيين حديثي التوظيف؟.
2. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في تطبيق البرنامج من طرف الاساتذة الموظفين حديثا تعزى لمتغير موسم التكوين؟.

فرضيات الدراسة:

1. لبرنامج «TELUM» التكويني دور في رفع درجة الكفاءة المهنية للأساتذة الموظفين حديثا بدرجة متوسطة.
2. توجد فروق ذات دلالة احصائية في تطبيق البرنامج من طرف الاساتذة الموظفين حديثا تعزى لمتغير موسم التكوين.

اهداف الدراسة:

1. معرفة دور برنامج «TELUM» التكويني في رفع درجة الكفاءة المهنية للأساتذة الموظفين حديثا.
2. معرفة مدى تطبيق برنامج «TELUM» من طرف اساتذة جامعة تامنغست، والذين تلقوا تكوينا فيه في مساهمهم المهني.

اهمية الدراسة:

تكمن اهمية الدراسة الحالية من اهمية الموضوع المتناول « المرافقة البيداغوجية والتعليم عن بعد» الذي يعد من الاهتمامات الكبرى للجامعة الجزائرية وضمن الخيارات المهمة لتطوير البحث العلمي في ظل التطور العلمي والتكنولوجي، كذلك في ظل الظروف الصحية كوفيد ٩١ فرضت على الجامعات استخدام التعليم عن بعد، مما تسهم الدراسة الحالية في تبيان دور البرنامج التكويني ومدى تطبيق الاستاذ في مساره المهني، بالإضافة الى انها تعد الدراسة الاولى على مستوى الجزائر في حدود علم الباحث، في تناول برنامج «TELUM»، وكذلك لإثراء المكتبات الجامعية.

مصطلحات الدراسة:**1. المرافقة البيداغوجية:**

هو احدى اهداف مشروع الاصلاح والتجديد والتطوير يخضع لها الاستاذ الباحث حديث التوظيف بهدف اكتساب مهارات فن التدريس الجامعي، وهو بمثابة تكوين له يمكنه من الالمام بمتطلبات الوظيفة التي يشتغلها في مجال التعليم العالي بناء على برنامج يتكون من عدة محاور حصرها القرار رقم 932، المؤرخ في 2 جويلية 2018 المحدد لكيفيات تنظيم المرافقة البيداغوجية لفائدة الاستاذ الباحث حديث التوظيف. (صلاح الدين، 2014، ص2).

2. البرنامج التكويني «TELUM»:

برنامج لمرافقة الاساتذة عبر البوابات الالكترونية (ارضية الرقمية لجامعة الاخوة منتوري بقسنطينة عن بعد) (علي، لرقط، 2018، ص5). والمنبثق من القرار المذكور اعلاه.

3 الاجراءات المنهجية للدراسة:

1.1.3. منهج الدراسة: للوصول إلى أهداف الدراسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفي. لأنه يتيح للباحث وصف الظاهرة المدروسة ومن تم الحصول على البيانات والمعلومات الخاصة بالظاهرة وتحليلها وتفسيرها بما يتناسب مع طبيعة البحث الحالي.

2.1.3. عينة الدراسة: تم اختيار عينة مكونة من (35) استاذًا باحثًا والذي قد تلقى تكوينًا في برنامج «Telum» تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من جامعة تامنغست.

الجدول رقم (10) يوضح توزيع أفراد العينة حسب موسم التكوين

النسبة المئوية	العينة	موسم التكوين
3.77%	02	موسم 2016 / 2017
22.64%	12	موسم 2017 / 2018
26.41%	14	موسم 2018 / 2019
20.75%	11	موسم 2019 / 2020
26.41%	14	موسم 2020 / 2021
100 %	53	الكلي

الجدول رقم (02) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

النسبة المئوية	العينة	الجنس
52.83%	28	ذكر
47.16%	25	انثى
100 %	53	الكلي

3.1.3. أدوات الدراسة: اعتمد الباحث على الاستبيان كأداة لمعرفة دور برنامج «Telum» في رفع درجة الكفاءة المهنية للاستاذ الجامعي حديث التوظيف، ومدى تطبيقه للبرنامج في مساره المهني، والذي صممه الباحث. يتكون الاستبيان في صورته الأولى من (41) فقرة موزعة على بعديين، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (30) يوضح توزيع فقرات الاستبيان في صورته الأولى على بعدي الاستبيان

الفقرات	الأبعاد
من 01 إلى 70	البعد الاول محتوى البرنامج
من 80 إلى 41	البعد الثاني تطبيق البرنامج

حيث يتم تقدير الفقرة بثلاثة مستويات (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، منعدمة). حيث تعطى: ثلاثة درجات ل (بدرجة كبيرة)، ودرجتين ل (بدرجة متوسطة)، درجة واحدة ل (منعدمة)

4.3. الخصائص السيكمترية للأداة:

1.4.1.3. الصدق: تم التأكد من صدق الأداة بطريقة:

صدق المحكمين: لتحقيق ذلك تم عرضه على مجموعة من أساتذة الجامعة في تخصص علم النفس (04) أساتذة، وبعد جمع الاستبيان من المحكمين تم الأخذ بالملاحظات والاقتراحات الموصى بها من طرف المحكمين .

2.4.1.3. الثبات: تم التأكد من ثبات الأداة بطريقة:

الفا كرونباخ: تم تقدير ثبات استبيان دور برنامج «Telum» في رفع درجة الكفاءة المهنية للأستاذ الجامعي حديث التوظيف، بتطبيق معامل الفا كرونباخ على عينة قوامها (41) أستاذًا باحثًا حديث التوظيف من مجتمع الدراسة، ومن خلال عملية تفريغ الاستبيان، الجدول التالي يوضح ثبات أبعاد الاستبيان.

الجدول رقم (04) يوضح معامل الفا كرونباخ لثبات الاستبيان

معامل الفا كرونباخ	البعد
0.91	البعد الاول التعرف على محتوى البرنامج
0.87	البعد الثاني تطبيق البرنامج

بلغ ثبات الأداة: .88، وهو عالي جدا ما يزكي الأداة، وتعد جاهزة للتطبيق، مكونة من (21) فقرة.

2.3 عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

1.2.3. عرض ومناقشة الفرضية الأولى: والتي نصها لبرنامج «TELUM» التكويني

دور في رفع درجة الكفاءة المهنية للأساتذة الموظفين حديثا بدرجة متوسطة. ولاختبار ذلك قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. يتضمن المقياس ثلاثة (30) فئات هي (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، منعدمة) أي انه توجد مسافتين بين بدرجة كبيرة ومنعدمة، هذا يعني:

$$\begin{aligned} 2/3 &= 0.66 \\ 0.66 + 1 &= 1.66 \\ 1.67 + 0.66 &= 2.33 \\ 2.34 + 0.66 &= 3.00 \end{aligned}$$

ومنه فمجالات التقييم هي:

{1, 1.66} بدرجة منخفضة وبالتالي الفقرات التي متوسطها الحسابي ينتمي للمجال هي فقرات تعبر على ان ليس للبرنامج دور في رفع درجة الكفاءة المهنية للأستاذ الجامعي حديث التوظيف.
 {1.67, 2.32} بدرجة متوسطة وبالتالي الفقرات التي متوسطها الحسابي ينتمي للمجال هي فقرات تعبر على ان للبرنامج دور في رفع درجة الكفاءة المهنية للأستاذ الجامعي حديث التوظيف. بدرجة متوسطة.
 {2.33, 3.00} بدرجة كبيرة وبالتالي الفقرات التي متوسطها الحسابي ينتمي للمجال هي فقرات تعبر على ان للبرنامج دور في رفع درجة الكفاءة المهنية للأستاذ الجامعي حديث التوظيف. بدرجة كبيرة.
 والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(05) يوضح نتائج الفرضية الأولى

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القرار
البعد الأول التعرف على محتوى البرنامج	2.24	0.21	بدرجة متوسطة
البعد الثاني تطبيق البرنامج	2.58	0.31	بدرجة كبيرة
الاستبيان ككل	1.96	0,17	بدرجة متوسطة

يتبين من الجدول أعلاه ان بعد تطبيق البرنامج جاء بمتوسط حسابي 85.2، وانحراف معياري ٠,١٣، وبعد التعرف على محتوى البرنامج بمتوسط حسابي 42.2، وانحراف معياري ٠,١٢، مم يعني ان دور البرنامج في رفع درجة الكفاءة المهنية للأستاذ الجامعي بعدها الأول والاستبيان ككل بدرجة متوسطة، اما البعد الثاني فكان بدرجة كبيرة. يعزو الباحث هذه النتيجة الى غزارة محتوى البرنامج من الوسائل التقنية والتكنولوجية السلسلة الاستعمال، وكذلك الظروف الصحية «كوفيد 19» التي فرضت على الاستاد الباحث استخدام نمط التعلم عن بعد، كل ذلك ساهم في ابراز دور برنامج «telum» في رفع درجة الكفاءة المهنية للأستاذ الجامعي.

لم يعثر الباحث في حدود علمه دراسات تتوافق او تختلف عن نتائج الدراسة الحالية.

عرض ومناقشة الفرضية الثانية: والتي نصها توجد فروق ذات دلالة إحصائية

في درجة تطبيق برنامج في عينة الدراسة تعزى لمتغير موسم التكوين. وللتحقق من ذلك استخدم الباحثان تحليل التباين الاحادي (Anova):

الجدول رقم (06) يوضح الفروق في استبيان درجة تطبيق برنامج في عينة الدراسة تعزى لمتغير موسم التكوين.

القرار	Sig	F	الانحراف المعياري	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المتغير
غ/دال	0.91	0.17	0.05	3	0.01	بين المجموعات	تطبيق البرنامج درجة
			0.03	49	1.48	داخل المجموعات	
				52	1.50	الكلي	

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن الفروق في درجة تطبيق برنامج في عينة الدراسة تعزى لمتغير موسم التكوين غير دالة إحصائياً لان قيمة Sig (0.91) أكبر من مستوى دلالة 0.05 ، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق برنامج في عينة الدراسة تعزى لمتغير موسم التكوين.

يعزو الباحث هذه النتيجة الى ان تكوين الأساتذة كان من نفس المكونين طيلة مواسم التكوين، وبنفس البرنامج من جهة، ومن جهة أخرى يعزو الى المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي التي تتمتع بها عينة الدراسة. لم يعثر الباحث في حدود علمه دراسات تتوافق او تختلف عن نتائج الدراسة الحالية.

استنتاج:

من خلال ما سبق استنتج الباحث ان لبرنامج «telum» دور في رفع درجة الكفاءة المهنية للأستاذ الجامعي حديث التوظيف، لذا وجب عطاء أهمية كبيرة لمثل هذه البرامج وتطويرها اكثر لمسايرة التطور العلمي والتكنولوجي.

مقترحات الدراسة: بناء على النتائج المتوصل إليها يقترح الباحث ما يلي:

- ضرورة رفع تدفق الانترنت في جامعة تامنغست، نظرا لوجود عدة مشاكل تقنية للولوج للبرنامج.
- ضرورة تعميم البرنامج على باقي الأساتذة ولم لا على الطلبة خاصة طلبة الدكتوراه.

المراجع

- النشرة الرسمية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائر، الثلاثي الثالث، 2016.
- على، لرقط. تقرير عن التكوين والمرافقة البيداغوجية للأساتذة الموظفين حديثا، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائر، اللجنة الوطنية للإشراف ومتابعة تنفيذ برنامج المرافقة البيداغوجية لفائدة الاستاذ الباحث، 2018.
- تغليت، صلاح الدين. ملمح لبرنامج تدريس مقترح لتطوير الداء البيداغوجي، اليوم التكويني لتطوير الاداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي، خلية ضمان الجودة، جامعة سطيف2، 2014.

CHAPTER XIX

تصور مقترح لتطوير نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية باستخدام المقاربة النظامية

RAFIKA HARROUCHE

Université d'Alger 3, Algérie

harrouche.r@gmail.com

RÉSUMÉ

Cette étude vise à élaborer une proposition de conception pour le développement du système d'assurance qualité dans les universités algériennes en utilisant l'approche systématique en harmonisation avec l'environnement éducatif-apprentissage en Algérie.

Le système d'assurance qualité a été mis en place dans les universités algériennes à travers l'utilisation du Référentiel National d'Assurance Qualité, qui contient 7 sous-systèmes qui représentent dans leur intégralité les domaines fondamentaux de l'enseignement supérieur, qui sont le domaine de la formation, la recherche scientifique, la gouvernance, la vie universitaire, les structures universitaires, la relation avec le milieu socio-économique, et le domaine de la coopération et de la mobilité ,

Pour atteindre les objectifs de cette étude, l'approche descriptive et l'approche environnementale comparative ont été utilisées, en plus de l'approche systématique par laquelle nous avons diagnostiqué le système actuel en démantelant ses composants représentés dans les entrées, les processus, les sorties et le feedback.

Malgré les modifications qui ont été apportées sur le système actuel, l'étude a conclu que les sept domaines du système actuel ne sont pas suffisants pour atteindre la qualité totale dans l'enseignement supérieur en Algérie, En raison de l'environnement différent: l'origine du système et l'environnement algérien.

C'est pourquoi, nous avons proposé un nouveau système d'assurance qualité dans les universités algériennes qui soit compatible avec l'environnement algérien d'une part, et développe le système actuel d'autre part, en ajoutant de nouveaux domaines a savoir le domaine des ressources, les activités, l'amélioration continue, la culture qualité, et le domaine de la qualité externe.

Mots-clés: Une proposition de conception, le système d'assurance qualité, les universités algériennes, l'approche systématique.

ABSTRACT

This study aims to develop a proposed scenario for the development of the quality assurance system in Algerian universities using the systematic approach and in harmony with the educational-learning environment in Algeria.

The quality assurance system has been implemented in Algerian universities through the use of the National Quality Assurance Reference, which contains 7 sub-systems that represent in their entirety

the basic fields of higher education, which are the field of training, scientific research, governance, university life, university structures, The relationship with the socio-economic environment, and the field of cooperation and mobility.

To achieve the objectives of the study, the descriptive approach, in addition to the systematic approach through which we diagnosed the current system by dismantling its components represented in inputs, processes, outputs, and feedback.

The study concluded that the seven fields of the current system are not sufficient to achieve total quality in higher education in Algeria

Therefore, we have proposed a new system for quality assurance in Algerian universities that is compatible with the Algerian environment on the one hand, and develops the current system by adding new fields, the most important of which are: the field of human resources, activities, quality culture, external quality, and continuous improvement.

Keywords: A design proposal, the quality assurance system, Algerian universities, the systematic approach.

مقدمة:

يشهد التعليم العالي في السنوات الأخيرة تحديات جديدة أملتتها التغيرات والأزمات العالمية التي ظهرت في المحيط السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي وحتى الصحي، آخرها أزمة كوفيد-19، مما جعل الدول تلجأ إلى البحث عن آليات جديدة لتطوير أنظمتها التعليمية وتحقيق الجودة الشاملة في جميع أبعاد العملية التعليمية.

ورغم ظهور مداخل عديدة لتطبيق وتنفيذ الجودة الشاملة في التعليم العالي إلا أن أهم وأبرز هذه المداخل هو مدخل ضمان الجودة Assurance quality الذي يعتبر العملية الأساسية الموجهة نحو الحصول على الجودة الشاملة وفق معايير محددة مسبقا، فالهدف الأساسي لضمان الجودة هو تجنب وقوع عيوب في مخرجات هذه العملية، وبهذا فإن ضمان الجودة هي القوة المرشدة وراء نجاح أي برنامج أو نظام أو مقرر دراسي، وهي عملية منظمة تعمل على التأكد من استيفاء المؤسسة التعليمية للمعايير المحددة، ومن قدرتها على التحسين المستمر.

والجزائر وفي إطار تحقيق الجودة في التعليم العالي تبنت نظام لضمان الجودة من خلال استخدام المرجع الوطني لضمان الجودة الذي يعمل على تحقيق الجودة في ٧ أنظمة فرعية للنظام، وهي ميدان التكوين، وميدان البحث العلمي، وميدان الحوكمة، وميدان الحياة الجامعية، وميدان الهياكل القاعدية، وميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي، وأخيرا ميدان التعاون والحركية، ورغم المجهودات المبذولة في هذا الإطار إلا أن الواقع يبين عدم قدرة هذه المؤسسات على استيفاء المعايير المطلوبة نظرا لعدم استخدام النظرة المتكاملة للنظام، مما يؤدي إلى صعوبة التطبيق من جهة، وظهور اختلالات منهجية في التطبيق من جهة ثانية.

وتأسيسا على ما سبق يمكن أن نطرح إشكالية مداخلتنا هذه في السؤال الجوهرى التالي:

ما هي الميادين الواجب إضافتها للمرجع الوطني لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي باستخدام المقاربة النظامية؟

1. سوف نجيب عن هذه الإشكالية من خلال ثلاثة محاور أساسية:

2. مشروع نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر ومراحل تنفيذه

3. المقاربة النظامية منهج متكامل لتطوير نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر

4. آليات تطوير نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر

1. مشروع نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر ومراحل تنفيذه

استفادت الجزائر من عدة برامج كتهئية لمشروع نظام ضمان الجودة، أهم هذه البرامج «برنامج Erasmus» وبرنامج Le Processus de Bologne، وبرنامج Tempus، حيث تم من خلالها تجسيد مشروع ضمان الجودة

في التعليم العالي بهدف تحقيق الترابط بين جميع مجالات الإصلاح (إصلاح البرامج، إصلاح الحوكمة، والتعليم العالي والمجتمع).¹¹

كما استفادت الجزائر من مشاريع لتجسيد نظام ضمان الجودة في التعليم العالي أهمها: مشروع Aqiumed لضمان الجودة الداخلية في جامعات البحر الأبيض المتوسط (الجزائر، المغرب، وتونس) والذي يدخل في إطار برنامج 4 Tempus وهدفه إنشاء منطقة تعليم أورو-متوسطية لتعزيز حركة ضمان جودة الجامعات بين أوروبا والدول المغاربية، كما أنه يعمل على تحسين الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي من خلال تكوين مرجع مغاربي للتقويم الذاتي المؤسساتي، والعمل على تطبيقه في مجموعة من الجامعات والمدارس في كل من الجزائر وتونس والمغرب.²

1.1 مراحل تطبيق المشروع

لقد تم تطبيق مشروع ضمان الجودة على مدى ٣ سنوات وعلى ٥ خمسة مراحل متعاقبة وهي: مرحلة إنشاء اللجنة التوجيهية Le comité de pilotage وإقامة وضعية لممارسات ضمان الجودة في كل دولة وفي كل مؤسسة جامعية، ثم مرحلة تطوير المدخل المقارن لضمان الجودة بين الشركاء من خلال زيارات دراسية للجامعات وإقامة سلسلة الورشات الوطنية في الدول المغاربية، تلتها مرحلة الإعلان عن تكوين مرجع للتقويم الداخلي من طرف الجامعات المغاربية، فمرحلة إنتاج تقويم ذاتي للجامعات المغاربية الشريكة من خلال جمع البيانات وإنتاج تقارير التقويم الذاتي، وكيفية تطبيق التغذية الراجعة، وأخيرا مرحلة نشر كتيب عن مشروع Aqiumed وتنظيم ندوة دولية حول ذلك.

1.2 هيئات تجسيد المشروع

ومن أجل التنفيذ الصحيح لنظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر تم تأسيس عدة هيئات لتجسيد المشروع منها هيئات على المستوى المركزي (مستوى وزارة التعليم العالي) ، وهيئات على المستوى اللامركزي. فعلى المستوى المركزي نجد كل من اللجنة الوطنية للتقييم CNE، ولجنة تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي ciae، واللجنة المكلفة بمرافقة وتقييم «مشروع المؤسسة» والذي تلتزم مؤسسات التعليم العالي بإنجازه بناءً على نتائج التقييم الذاتي السابق.³

أما على المستوى اللامركزي أي على مستوى مؤسسات التعليم العالي فقد تم تأسيس هيئتين وهما خلايا ضمان الجودة CAQ (les cellules d'assurance quality) ، ولجان التقييم الذاتي.⁴

¹ Abdelkarim Herzallah, Kamel Badari, Comprendre et Pratiquer le LMD, office des publications universitaires, 2eme édition, 2007, Alger, p09.

² 2 Baghdad Benstaali, Le Programme Tempus en Algérie 2002-2003, the national tempus office in Algeria, 31-01-2014, p67-68

³ المادة 20 من المرسوم التنفيذي رقم 14-22 المؤرخ في ٣٢ يناير ٢٠١٢، المعدل للمرسوم التنفيذي رقم 78-13 المؤرخ في 30 يناير 2013 والمتضمن تنظيم الإدارة المركزية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

⁴ Rabia Khelif, An Integrated Quality Approach for higher education institutions in Algeria, séminaire sur la gouvernance universitaire, Biskra, 10-11 février 2020, p6.

3.1 المرجع الوطني لضمان الجودة كإطار للتطبيق

إنّ تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر يعمل في إطار المرجع الوطني لضمان الجودة الذي تمت الإشارة إليه سابقاً، والذي كان في إطار مشروع Aquimed الخاص بالدول المغاربية الثلاث، حيث تم تطبيقه من طرف كل دولة حسب خصائصها وأولوياتها. يتكون المرجع الوطني لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر من ٧ سبعة ميادين، وهي: ميدان التكوين، وميدان البحث العلمي، وميدان الحوكمة، وميدان الهياكل القاعدية، وميدان الحياة الجامعية، وميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي، وأخيراً ميدان التعاون.⁵

4.1 التقييم الذاتي للجامعات

تلتزم كل مؤسسة تعليم عالي أو كل جامعة بتطبيق المرجع الوطني لضمان الجودة في ميادينه السبعة، حيث تقوم خلية ضمان الجودة في كل جامعة بتقييم ذاتي كمرحلة أولى لرصد مدى استيفاء المؤسسة للميادين السبعة المذكورة سابقاً، مع وضع ملخص لذلك في شكل نموذج رادار يوضح النتيجة النهائية للتقييم الذاتي الذي ينتج عنه إبراز نقاط القوة ونقاط الضعف في المؤسسة، وبالتالي العمل على تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف، ووضع برنامج عمل لتصحيح الانحرافات أو الاختلالات المرصودة حسب درجة الأهمية ودرجة إمكانية التطبيق.⁶

5.1 مشروع المؤسسة الجامعية:

بعد مرحلة التقييم الذاتي تأتي مرحلة جديدة لمسار ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر، وهي مرحلة مشروع المؤسسة، حيث يدخل مشروع المؤسسة الجامعية في إطار التغذية الراجعة أو التقييم الذاتي، وتكون مدته بين ٣ و٥ سنوات.

وبناءً على عملية التقييم الذاتي وعلى مشروع المؤسسة المقدم من طرف المؤسسات الجامعية لوحظ أن المؤسسات الجامعية على المستوى الوطني غير قادرة ولا مستعدة للتقييم الخارجي لعدم استيفائها لمجموعة من الميادين للمرجع الوطني لضمان الجودة وبالتالي تم اختيار 18 مؤسسة فقط للتقييم الخارجي، 7 من الشرق الجزائري، و8 من الوسط، و3 من الغرب.

من خلال تتبعنا لمسار تطبيق ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية أو ما يسمى أيضاً بضمان الجودة الداخلية لمسنا أنّ التطبيق كان بطريقة بيروقراطية⁷، مع وجود عدة معوقات حالت دون نجاح التطبيق الجيد لهذا النظام، أهمها:

- غياب ثقافة الجودة وعدم مشاركة جميع الأطراف في الجامعة (أساتذة، طلبة، إداريين...)) في هذا المسار؛
- عدم إدراج ضمان الجودة كهدف استراتيجي للمؤسسة الجامعية؛
- غياب الدورات التحسيسية لجميع الأطراف للمشاركة ودعم التطبيق الجيد للنظام؛
- عدم الإلمام الكافي بنفاصيل عملية تطبيق نظام ضمان الجودة من جميع الأطراف وفي بعض الأحيان حتى القائمين عليها.⁸

⁵ Ciaques, MESRS, Référentiel national de l'Assurance qualité , domaines, champs, références, 1ere édition, Alger, 2016,p5.

⁶ Lerari Mohamed, ciaques, guide de l'auto-évaluation selon le référentiel national, Alger, octobre 2016, p03-09.

⁷ L.Boukerrou et autres, L'Université Algérienne: Evolution, Priorités et Stratégies, p 40.

⁸ زين الدين بروش، صليحة رقاد، تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: المعوقات والآفاق، 3، Noor publishing، نوفمبر 2016، عبر موقع الانترنت: /rf.nozama.www//:sptth.

وتأسيساً على ما سبق فإنّ التشخيص الشامل لعملية ضمان الجودة في الجزائر من خلال استخدام المقاربة النظامية سيكون له الدفع القوي لكشف الفجوات وتصحيحها وضمان نجاح التنفيذ.

2. المقاربة النظامية منهج متكامل لتطوير نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي

إنّ البحث عن تحقيق الجودة الشاملة في التعليم العالي في الجزائر يدعونا إلى ضرورة استخدام المقاربة النظامية كمنهج شامل ومتكامل يساعد على تحليل وتفكيك النظام إلى جميع مكوناته الأساسية والفرعية، ومنه البحث في كفاءات تحسين كل نظام على حدى وضرورة ربطه بالأنظمة الأخرى، حيث أنّ ما لاحظناه في النظام السابق أنه يعاني من فجوات قد تكون هي السبب الرئيسي في فشل نظام آخر، ومنه فإنّ استخدام المقاربة النظامية سيجعلنا نفكك النظام إلى مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة، ويمكن تحديدها كما يلي: 99

1.2 مدخلات النظام: Inputs

وهي جميع مدخلات النظام من طلبة وأساتذة (الهيئة التدريسية) والهيئة الإدارية والعمال بجميع أصنافهم، وهم يمثلون المدخلات البشرية وهم القلب النابض لهذا النظام، أما المدخلات المادية فهي جميع الوسائل المادية التي تساهم في تسهيل العملية التعليمية من فضاءات بيداغوجية، ومناهج، وكتب بيداغوجية، ومرافق مساعدة مثل المكتبات والقاعات والمخابر والقاعات الإلكترونية... الخ، كما يجب أن لا نهمل المدخلات المعنوية للنظام التي تمثل القوة الدافعة لأي تغيير في المؤسسة، وتمثل الثقافة التنظيمية وسمعة المؤسسة، ودرجة تبنيتها للتغيرات التكنولوجية الحاصلة في البيئة.

2.2 عمليات النظام: Process

ويمكن تصنيف عمليات مؤسسات التعليم العالي إلى عمليات أساسية وتتمثل في العمليات التعليمية التي يجب أن تركز على أساليب ومناهج ومقررات مدروسة وطرق تدريس مواكبة لجميع المستجدات العالمية. أما العمليات المساعدة أو الداعمة فهي جميع العمليات الأخرى سواء الإدارية منها أو البيداغوجية، وتقوم مؤسسات التعليم العالي بعمليات أخرى وهي البحث العلمي وخدمة المجتمع، إذ تركز فيها على ترقية وتطوير البحث العلمي سواء من خلال مرافقة الطلبة من أجل البحث أو من خلال ما يقوم به الأساتذة من بحوث علمية لتطوير المجتمع.

3.2 المخرجات: Output

تتمثل مخرجات مؤسسات التعليم العالي في الطلبة المتخرجين بشروط كمية ونوعية والذين يمثلون القوة العاملة التي يبحث عنها المجتمع، كما تعتبر البحوث العلمية كمّاً ونوعاً أيضاً مخرجات هذا النظام.

4.2 التغذية الراجعة: Feedback

تساعد التغذية العكسية على قياس مدى مطابقة نتائج النظام للأهداف المسطرة، ومدى تحقيق مؤسسة التعليم العالي لمستوى الجودة المطلوب، ومدى تحقيق رضا جميع الأطراف المستفيدة من مخرجات المؤسسة سواء كانوا طلبة أو أساتذة أو أولياء الأمور أو أرباب العمل (المؤسسات المستقبلية)، وماهي الإجراءات التحسينية التي تقوم بها المؤسسة في جميع عناصر النظام.⁹

⁹ سيد محمد جاد الرب، إدارة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي استراتيجيات التطوير ومناهج التحسين، جامعة قناة السويس، 2010، ص 18.9

¹⁰ محمد عوض الترتوري، أغادير عرفات جويحان، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2006، ص 135.7

ويمكن توضيح الميادين المستوفاة في المرجع الوطني لضمان الجودة والميادين المقترح إضافتها من خلال استخدام المقاربة النظامية في الجدول التالي:

العناصر المقترح إضافتها	العناصر حسب المرجع الوطني لضمان الجودة	العناصر حسب المقاربة النظامية	
— ميدان الموارد البشرية — ميدان ثقافة الجودة	— ميدان الهياكل الجامعية	— موارد بشرية — موارد مادية — موارد معنوية	المدخلات
— ميدان النشاطات	— ميدان التكوين — ميدان البحث العلمي — ميدان الحوكمة	— العمليات الأساسية — العمليات الداعمة	العمليات
— ميدان الجودة الخارجية	— ميدان الحياة الجامعية — ميدان العلاقة مع المحيط — ميدان التعاون والحركية	— الطلبة المتخرجون — الأبحاث العلمية	المخرجات
— ميدان التحسين المستمر	— غير موجود	التحسين المستمر	التغذية الراجعة

المصدر: من إعداد الباحثة

من الجدول أعلاه ومن خلال المقارنة بين عناصر النظام حسب المقاربة النظامية وعناصر نظام المرجع الوطني لضمان الجودة توصلنا إلى أنّ الميادين السبعة للمرجع الوطني لضمان الجودة لا تستوفي جميع العناصر اللازمة، مما يجعل صعوبة في التطبيق من جهة، وظهور حلقات مفقودة في النظام ستؤدي لا محالة إلى فشل التطبيق، وكانت الميادين المقترحة كالتالي:

ميدان ثقافة الجودة: إذ أنّ جامعات كثيرة لم تهَيء الظروف والبيئة المناسبة للتطبيق وهو ما جعل عملية التطبيق مهمة صعبة في المؤسسة.

ميدان الموارد البشرية: لا يمكن أن يتحقق النجاح في تطبيق نظام ضمان الجودة إلا إذا استطاعت المؤسسة استغلال مواردها البشرية والاستفادة من الكفاءات الموجودة في المؤسسة، من خلال تنظيمها في فرق عمل كل واحدة حسب تخصصها وقدراتها. كما يجب أن تعمل المؤسسة على ضمان التكوين والمتابعة الجدية لمواردها وتمكينهم لأداء مهامهم.

ميدان النشاطات: هو ميدان أوسع من ميدان التكوين وميدان البحث العلمي، بل ميدان يشمل جميع النشاطات التي تقوم بها المؤسسة سواء كانت نشاطات صافية أو لا صافية.

ميدان الجودة الخارجية: ويقاس مدى رضا أصحاب المصلحة (خريجين، ومؤسسات، وأولياء الأمور، وأرباب العمل...) على مخرجات المؤسسة.
ميدان التحسين المستمر: حيث يصبح هذا النظام موثق لما يحدث من تحسينات في المؤسسة وفي جميع الميادين.

3. آليات تطوير نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر إنَّ تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر يجب أن يمر بمراحل واضحة ومضبوطة، يمكن توضيحها فيما يلي:

1.3 مراحل التطبيق: لم تعرف المؤسسات الجامعية مرحلة مهمة جدا لتطبيق نظام الجودة وهي مرحلة التوعية والتحسيس وهي المرحلة التي يمكن أن تأخذ أكبر فترة ممكنة من أجل توعية جميع العاملين في المؤسسة من قمة الهرم إلى قاعدته، كما أنَّ مرحلة التطبيق تستدعي إشراك جميع الأطراف في الجامعة، وبعدها مرحلة التقييم التي يبحث فيها القائمون على التطبيق عن فجوات واختلالات التطبيق والعمل على تصحيحها.

2.3 تطوير المرجع الوطني لضمان الجودة: حسب ما توصلنا إليه في التشخيص السابق لنظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي باستخدام المقاربة النظامية أنَّ هناك عدَّة ميادين ناقصة والتي يمكن اعتبارها القوة الدافعة لنجاح النظام وتحقيق الجودة الشاملة في التعليم العالي، وبالتالي نقترح أن تصبح ميادين نظام ضمان الجودة في الجزائر كما يلي:
 ميدان الموارد البشرية، ميدان الهياكل الجامعية، ميدان ثقافة الجودة، ميدان التكوين، ميدان البحث العلمي، ميدان النشاطات، ميدان الحوكمة، ميدان الحياة الجامعية، ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي، ميدان التعاون والحركية، ميدان الجودة الخارجية، ميدان التحسين المستمر.

3.3 إنشاء فرق الجودة: إنَّ نظام ضمان الجودة الحالي ركز على تكوين لجان الجودة على مستوى الجامعات وعلى مستوى الكليات فقط، ولكن من الضروري تكوين فرق عمل متعلقة بميادين النظام، والتي تكون كالتالي:
 لجنة ضمان جودة الموارد البشرية، لجنة ضمان جودة الهياكل القاعدية، لجنة نشر ثقافة الجودة، لجنة جودة التكوين، لجنة جودة البحث العلمي في الجامعة، لجنة النشاطات، لجنة جودة الحياة الجامعية، لجنة تطوير العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي، لجنة التعاون والحركية، لجنة الجودة الخارجية، لجنة التحسين المستمر. تعمل اللجان السابقة في إطار تعاوني، كما تقوم كل واحدة على مستواها بتخطيط العمليات الضرورية للتنفيذ، مع العمل على تقييمها ورصد الفجوات والاختلالات ووضع اجراءات لتصحيحها.

الخاتمة:

إنَّ تحقيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يعتبر هدفا لا نهائيا بحيث أنه يدعو إلى حشد جهود جميع الأطراف المعنية بالتعليم العالي في الجزائر، ورغم المجهودات التي قامت بها السلطات المعنية والمؤسسات التعليمية لتطبيق نظام ضمان الجودة سواءً في إطار الاتفاقيات والتعاون الدولي، أو في إطار الإرادة الذاتية لتحقيق الجودة في التعليم العالي في الجزائر، إلا أن هذا التطبيق مازال يشهد مجموعة من الاختلالات في التطبيق حاولنا معالجتها من خلال تطوير المرجع الوطني لضمان الجودة من جهة الذي ضمناه 12 ميدانا بدلا من 7 ميادين ، ومن خلال اقتراح تشكيل لجان متعددة لتسهيل التطبيق من جهة أخرى، مع ضرورة التركيز على مراحل التطبيق المتسلسلة والمتعاقبة وأهمها مرحلة التحسيس والتوعية لتشكيل ونشر ثقافة الجودة في المؤسسة.

قائمة المراجع

- Abdelkarim HERZALLAH, Kamel BADARI, Comprendre et Pratiquer le LMD, office des publications universitaires, 2eme édition, 2007, Alger.
- Baghdad BENSTAALI, Le Programme Tempus en Algérie 2002-2003, the national tempus office in Algeria, 31-01-2014.
- المادة ٢٠ من المرسوم التنفيذي رقم 22-41 المؤرخ في 23 يناير 2014، المعدل للمرسوم التنفيذي رقم 31-87 المؤرخ في ٠٣ يناير 2013 والمتضمن تنظيم الإدارة المركزية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- Rabia KHELIF, An Integrated Quality Approach for higher education institutions in Algeria, séminaire sur la gouvernance universitaire, Biskra, 10-11 février 2020.
- CIAQES, MESRS, Référentiel national de l'Assurance qualité , domaines, champs, références, 1ere édition, Alger, 2016.
- Lerari MOHAMED, ciaques, guide de l'auto-évaluation selon le référentiel national, Alger, octobre 2016.
- L.BOUKERROU et autres, L'Université Algérienne: Evolution, Priorités et Stratégies.
- زين الدين بروش، صليحة رقاد، تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: المعوقات والآفاق، 30-hing- Noor publis نوفمبر 2016، عبر موقع الانترنت: <https://www.amazon.fr/>
- سيد محمد جاد الرب، إدارة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي استراتيجيات التطوير ومناهج التحسين، جامعة قناة السويس، 2010.
- محمد عوض الترتوري، أغادير عرفات جويحان، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

CHAPTER XX
ENSEIGNER L'ENTREPRENARIAT : LES ÉLÉMENTS DE BASE À SAVOIR
POUR UN ENTREPRENEUR PORTEUR

MANAA KHANFAR

Université Chadli ben djedid el Tarf, Algérie

khanfarmanaa@yahoo.fr

RÉSUMÉ

L'entrepreneuriat c'est la création d'entreprises nouvelles, Un processus de recherche, d'évaluation et d'exploitation d'opportunités, effectué par un entrepreneur. ou une équipe entrepreneuriale. L'entrepreneur est le personnage le plus curieux de l'analyse économique et de gestion. il se caractérise par l'apport des capitaux, organisation de l'entreprise et l'innovation dans ce contexte, il est primordial de traiter la place de l'entreprise dans la société, les parties prenantes dans l'entreprise, objectif privilégié de l'entreprise, entreprise et développement durable et la responsabilité sociale des entreprises, afin d'illustrer l'importance socio économique de l'activité de production durable.

Mots clés: entreprise, entrepreneur, production durable, certification et normalisation.

ABSTRACT

Entrepreneurship is The creation of new businesses, A process of finding, evaluating and exploiting opportunities, carried out by an entrepreneur. or an entrepreneurial team

The entrepreneur is the most curious figure in economic and managerial analysis. it is characterized by the contribution of capital, business organization and innovation. In this context, it is essential to deal with the place of the company in society, the stakeholders in the company, the privileged objective of the company, Company and sustainable development and Corporate social responsibility, in order to illustrate the socio-economic importance of the sustainable production activity.

Keywords: company, entrepreneur, sustainable production, certification and standardization.

1. INTRODUCTION

Le début de ce troisième millénaire est marqué par le renouveau de l'esprit d'entreprendre et du comportement entrepreneurial, lesquels affectent tous les pays et tous les domaines de la vie économique et sociale: les créations et les reprises d'entreprises, les entreprises existantes, les associations et même le service public.

Cet intérêt marqué pour l'entrepreneuriat concerne également tous les publics, jeunes, seniors, femmes, cadres en activité, demandeurs d'emploi, fonctionnaires.

L'accélération incessante des mutations, notamment technologiques, la modification des équilibres sociaux, la précarité croissante des emplois salariés dans les grandes

organisations, la volonté d'avoir un travail plus indépendant et davantage conforme à ses aspirations et valeurs, la perspective d'être son propre patron sont autant de forces qui poussent un nombre croissant d'hommes et de femmes à considérer la création ou la reprise d'une entreprise comme une alternative crédible à un emploi salarié.

Dans ce contexte, la plupart des universités, des écoles de commerce et des écoles d'ingénieur ont rapidement introduit puis diversifié et enrichi les cours traitant du comportement entrepreneurial et des multiples formes dans lesquelles il s'incarne: création d'entreprise, croissance des jeunes organisations, entrepreneuriat social, reprise d'entreprise, entrepreneuriat organisationnel, etc.

Pendant de nombreuses années on a pensé que l'esprit et la capacité d'entreprendre relevaient principalement, voire exclusivement, du goût du risque et de traits de personnalité particuliers, comme le besoin d'indépendance ou d'accomplissement. Depuis le début des années 1980, cette vision d'un entrepreneur inné est remise en question.

Entreprendre aujourd'hui, c'est aussi et surtout une discipline, dont les règles et les principes peuvent s'apprendre et être systématiquement appliqués. Savoir entreprendre est, au moins partiellement, une technique, telle est la thèse avancée par «Peter Drucker» dans son ouvrage sur les entrepreneurs.

Il est probablement celui qui a, dans cette période, le plus contribué à diffuser cette idée.

2. DEFINITION DE L'ENTREPRENARIAT, L'ENTREPRENEUR ET L'ENTREPRISE

2.1. L'entrepreneuriat

La définition de l'enseignement de l'entrepreneuriat ne peut pas être disjointe de la conception de l'entrepreneuriat, dans laquelle un enseignement ou une formation devrait s'inscrire. Définir ce qu'est l'enseignement de l'entrepreneuriat oblige également à préciser la ou les significations du premier terme: enseignement.

Le mot «entrepreneuriat» est polysémique, il renferme différentes significations. Par exemple, il peut signifier des aptitudes comme l'autonomie, la créativité, l'innovation, la prise de risque ou il peut désigner le comportement de création d'entreprise.

À cet égard, l'acte d'enseigner peut permettre d'ouvrir des personnes à des concepts, des situations, des techniques pour les aborder et élargir leurs connaissances. Parmi les conseils à proposer pour réussir dans l'entrepreneuriat:

1. Mettez au point un modèle d'affaires innovant

Les entrepreneurs passent leur temps à imaginer des solutions à des problèmes concrets du quotidien. Dans certains cas, il faut partir d'objets ou services complètement futiles.

2. Constituez une équipe gagnante et fidèle

Un bon entrepreneur sait surtout bien s'entourer. Il ne s'agit pas seulement de payer des collaborateurs «bardés» de diplômes. Choisissez des partenaires d'affaires qui acceptent même de ne pas percevoir de salaire jusqu'à ce que votre entreprise décolle.

3. Vendez du rêve et de la satisfaction

Une entreprise qui vit doit avant tout vendre. Ce serait bien dommage de vous contenter de reprendre le même modèle d'affaires que vos concurrents. Peut-être que vous aurez à proposer des produits similaires, mais trouver le petit plus qui fait la différence.

4. Voyez grand, commencez petit

En affaires, le financement n'est pas la clé du succès. Les jeunes qui disent avoir des idées, mais qui ne font rien du tout pour commencer faute de fonds ont tort. Comme beaucoup d'entrepreneurs, vous devriez démarrer votre business avec les moyens du bord.

N'empruntez surtout pas de l'argent à la banque avant d'avoir la certitude que votre modèle d'affaires tient la route¹.

2.2. A propos de l'entrepreneur

Dans la pensée économique, la définition de «Pierre Lepasant de Boisguilbert» (1707) proposée quelques années seulement (entre 1703 et 1707) avant les apports majeurs de Cantillon (1755).

«De Boisguilbert» fait de l'entrepreneur un acteur essentiel du processus économique car «tout le commerce de la terre tant en gros qu'en détail et même l'agriculture ne se gouverne que par l'intérêt des entrepreneurs qui n'ont jamais songé à rendre service ni à obliger ceux avec qui ils contractent par leur commerce».

Deux éléments apparaissent dans cette définition: d'une part, l'entrepreneur est, déjà, un agent déterminant de l'économie; d'autre part, son rôle est présenté par l'auteur du Factum comme très négatif. Ce rapide survol de quelques réflexions hétérogènes et éparses, souvent superficielles, de la notion d'entrepreneur, montre bien le pas en avant que fait «R. Cantillon» (1755) entre 1720 et 1730, époque pendant laquelle il rédige son Essai sur la nature du commerce en général

Ainsi «Adam Smith» (1776) assigne-t-il à l'entrepreneur comme fonction principale l'accumulation du capital qui lui permet l'embauche du personnel, son seul objectif étant la surveillance de la bonne marche de son affaire. Même si Smith établit la distinction

¹ Une entreprise a besoin d'un expert-comptable pour les diverses déclarations comme celles liées aux cotisations sociales. Au-delà de déclarations périodiques des charges sociales devant les diverses structures, le comptable se charge aussi de l'anticipation des contrôles de l'administration à travers la mise à jour des déclarations et leurs corrections;

L'information de la société par rapport à l'évolution de la loi en la matière et des retombées de ses changements;

La protection de l'entreprise d non-respect des délais de déclaration et des mauvaises applications des règles de calcul des cotisations.

:<http://www.faiences-moustiers.com/4-conseils-pour-reussir-dans-lentrepreneuriat/>

entre le capitaliste (détenteur du capital) et l'homme d'affaires à qui le capitaliste prête son capital et qui va employer ce capital, l'entrepreneur reste un «capitaliste par procuration», puisqu'il n'a d'autre fonction «que» celle d'accumulation.

L'esprit d'entreprise, c'est combiner de façon nouvelle. Mais le processus n'est pas simple et il constitue ce que «Schumpeter» nomme une «destruction créatrice» à partir de forces, de nature diverse, conduisant du désordre, à l'ordre, à l'organisation, c'est-à-dire à la création, à l'innovation. Par «combinaison nouvelle» Schumpeter entend cinq catégories de cas.:

1. La fabrication d'un bien nouveau, c'est-à-dire qui n'est pas encore familier au cercle des consommateurs, à la clientèle considérée.

2. L'introduction d'une méthode de production nouvelle, c'est-à-dire qui est encore pratiquement inconnue dans la branche d'industrie ou de commerce considérée.

3. La conquête d'un nouveau débouché. Là encore, on introduira une restriction analogue aux précédentes.

Peu importe que le marché ait existé ou non avant que l'entrepreneur intervienne. Il suffit qu'il s'agisse d'un marché où, en fait, l'industrie intéressée n'avait pas encore pénétré.

4. La conquête d'une source nouvelle de matières premières en entendant toujours le qualificatif nouveau dans le même sens.

5. La réalisation d'une nouvelle organisation de la production (...).

2.3. Définition de l'entreprise

La définition de l'entreprise semble a priori une tâche aisée puisque l'entreprise est une réalité familière dans la vie quotidienne ou dans les médias. Par ailleurs, depuis les années 1980, on a assisté à un regain d'intérêt pour l'entreprise (considérée comme le fondement de la compétitivité et de l'emploi).

La définition de l'entreprise fait l'objet, très tôt, d'un assez large consensus dans la littérature économique. Elle apparaît très clairement, par exemple, dans le Manuel d'économie politique de «Pareto» (1909/1981):

«L'entreprise est l'organisation qui réunit les éléments de la production et qui les dispose de façon à l'accomplir. (...).»

L'entreprise peut revêtir différentes formes: elle peut être confiée à des particuliers, ou être exercée par l'Etat, les communes, etc.; mais cela ne change rien à sa nature.

A partir de cela on peut conclure que l'entreprise est une unité économique dotée d'une autonomie juridique qui combine des facteurs de production (travail et capital) pour produire des biens et des services destinés à être vendus sur un marché.

Cette définition permet de distinguer l'entreprise par un critère décisif: le caractère marchand de sa production. Les administrations produisent elles aussi, mais elles produisent des services non marchands.

Cette définition nous conduit très naturellement à considérer que les entreprises peuvent être publiques ou privées, puisque dans les deux cas elles combinent des facteurs de production pour offrir des biens et /ou des services sur un marché.

Le critère de la propriété n'est donc pas décisif: les administrations, comme les entreprises publiques, sont contrôlées par l'Etat, mais leur nature économique est différente. Le critère distinctif n'est pas non plus la recherche du profit: les entreprises de l'économie sociale (coopératives, mutuelles, associations gestionnaires) n'ont pas de capitaux à rémunérer, elles n'en sont pas moins des entreprises².

La définition proposée répond donc à plusieurs exigences: - elle est cohérente avec les savoirs de référence;

— elle permet d'articuler les divers concepts du programme (en particulier le concept de production et le concept d'organisation productive);

— elle permet de distinguer clairement les entreprises des autres organisations productives;

— articulée avec d'autres critères (propriété publique ou privée, but lucratif ou non), elle permet de distinguer plusieurs catégories d'entreprises.

3. LA PLACE DE L'ENTREPRISE DANS LA SOCIÉTÉ

Les entreprises jouent un rôle essentiel dans le développement économique et la richesse d'un pays. La réussite des entreprises se traduit par le bien-être économique d'une société et de ses résidents grâce à la création d'emplois et à l'amélioration de la qualité de vie des citoyens du pays.

Dans ce contexte, on constate plusieurs aspects liés aux rôles des entreprises dans l'environnement économique.

— Les petites et grandes entreprises sont le moteur de la stabilité et de la croissance économiques en fournissant des services, des produits et des recettes fiscales de grande valeur qui contribuent directement à la santé de la communauté. Elles fournissent également des emplois, renforçant ainsi la santé économique de chaque communauté où une entreprise est basée.

— Les impôts payés par l'entreprise sont utilisés, entre autres, pour entretenir l'infrastructure d'une ville, d'un État ou d'un pays: routes, ponts, tunnels, transports publics, bibliothèques et autres bâtiments et services publics, tous bénéficient de l'argent des impôts collectés auprès des particuliers et des entreprises.

Ces services sont essentiels à la bonne santé et aux qualités positives des citoyens locaux et nationaux.

² - Alain Beitone* et Estelle Hemdane: La définition de l'entreprise dans les manuels de sciences économiques et sociales en classe de seconde, + I.U.F.M. d'Aix-Marseille,

— Les entreprises sont directement liées à la santé économique et au bien-être des citoyens de la ville, de la région, de l'État ou du pays dans lequel elles sont actives. Les entreprises rentables sont le moteur de la santé économique, qui se traduit par une meilleure qualité de vie pour les citoyens.

— La réussite des entreprises peut être le moteur de la réussite de tout un pays, notamment par le biais des contributions au produit intérieur brut, ou PIB, d'une nation, ce qui a une incidence sur leur position dans le monde.

3. LES PARTIES PRENANTES DANS L'ENTREPRISE

Sont désignés comme partie prenantes tous les groupes de personnes internes et externes concernés de manière directe ou indirecte par l'activité d'une entreprise, qui ont des attentes et des exigences, et qui exercent par conséquent une influence sur elle.

— les parties prenantes internes (internal stakeholders) représente l'environnement immédiat ou spécifique de l'entreprise, se composent des propriétaires ou les actionnaires, les managers et les employés. qui travaillent en interaction et inter dépendance)

— les parties prenantes externes (external stakeholders) représente l'environnement général de l'entreprise, se composent des fournisseurs de capitaux externes notamment les institutions financières, fournisseurs, clients, concurrents, l'état (l'administration, services des impôts....) et la société en générale. Son caractère est diffus et lointain, il comprend tout ce qui est à l'extérieur du système global de l'entreprise, tout ce qui agit sur l'entreprise de façon indirecte³.

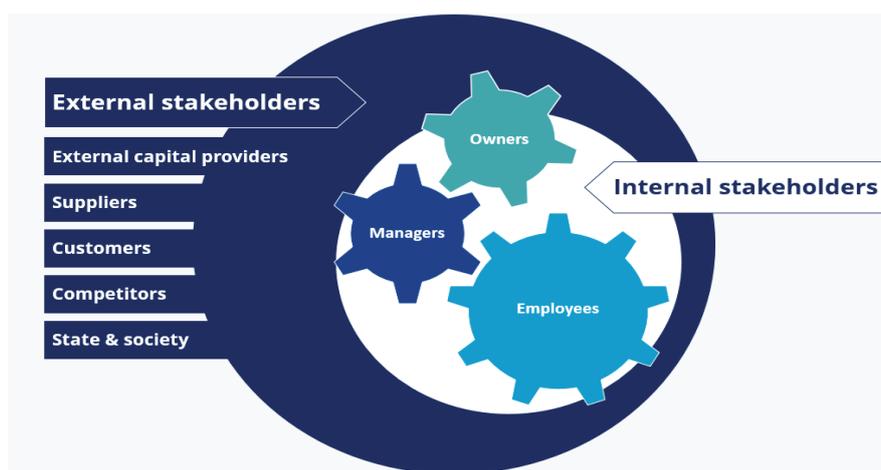


Figure (1): l'environnement professionnel de l'entreprise

Source: <https://www.ionos.fr/startupguide/creation/parties-prenantes/>

³ HERR Latifa & Robert TELLER: Comment diagnostiquer un système d'Entreprise Complexe? Propositions de repères méthodologiques, Centre de Recherche Sur l'Ingénierie Financière Publique (CRIFP) à l'Université de Nice Sophia-Antipolis

5. OBJECTIF PRIVILEGIE DE L'ENTREPRISE

On peut dire qu'il est surprenant d'avoir encore à s'interroger sur la motivation dans l'entreprise et plus spécialement sur la maximisation du profit en tant qu'objectif privilégié poursuivi par l'entreprise économique.

D'abord, d'après l'enseignement reçu par la plupart des spécialistes en économie d'entreprise, la maximisation du profit constitue une hypothèse fondamentale de la micro-économique. Puis, d'après la culture économique qui prévaut en milieu capitaliste, les entreprises opèrent pour faire des profits.

Cette interrogation apparaît d'autant plus surprenante qu'elle implique une remise en question de la rationalité du comportement des dirigeants d'entreprises en tant que tels.

En effet, certains d'entre eux ne chercheraient pas à maximiser le profit, mais le volume des ventes (Baumol), d'autres viseraient à maintenir un équilibre des ratios financiers (Boulding).

On pourrait ainsi allonger presque indéfiniment la liste des objectifs poursuivis par les entreprises. Pourtant, personne ne peut nier la nécessité pour tout preneur de décision de privilégier un objectif et de considérer tous les autres comme des sous-objectifs ou contraintes. Il va de soi que ces derniers doivent être évalués en fonction du premier. De plus, l'objectif privilégié doit être unique et ultime, aussi bien dans le temps que dans l'espace, pour une entreprise considérée dans son ensemble.

Il apparaît évident que tout preneur de décision doit disposer d'un certain objectif privilégié pour évaluer les diverses possibilités d'action qui s'offrent à lui, à la condition, bien entendu, de postuler le désir d'un comportement rationnel.

Dans cette optique, la maximisation du profit s'impose avec une nette supériorité sur tous ses concurrents dans une économie de marché où le mécanisme des prix se charge d'éliminer les entreprises non rentables⁴.

6. ENTREPRISE ET DEVELOPPEMENT DURABLE

Depuis la Conférence de Rio sur l'environnement et le développement (1992), les problèmes d'environnement, et plus généralement la problématique du développement durable, représentent des enjeux croissants, importants, voire stratégiques pour nombre d'entreprises.

Autrefois essentiellement tournés vers certains secteurs industriels responsables des rejets de polluants, des prélèvements de matières ou particulièrement sensibles aux risques

⁴ Bertrand Belzile: Objectif privilégié de l'entreprise The Basic Objective of the Firm, Relations industrielles, Volume 22, numéro 4, 1967, site: <https://www.erudit.org/fr/revues/ri/1967-v22-n4-ri2801/027833ar.pdf>

industriels, les réglementations de protection de l'environnement, et progressivement les demandes des consommateurs et du public se sont élargies pour toucher une proportion de plus en plus importante des entreprises, largement au-delà des secteurs initialement concernés⁵.

L'environnement est devenu aujourd'hui pour de nombreuses entreprises une partie intégrante de leurs choix stratégiques, une composante majeure de leur compétitivité et de leur avenir.

L'environnement a ainsi conquis sa place dans les interrogations stratégiques d'un nombre important et toujours croissant de dirigeants, non seulement dans les grands groupes internationaux mais progressivement aussi dans le tissu des moyennes ou petites entreprises⁶.

On assiste depuis quelques années à une floraison de discours, de rapports et de livres sur le développement durable dans les entreprises ou sur la responsabilité sociale des entreprises, expression utilisée plus volontiers dans le monde anglo-saxon.

Ces discours traduisent le souci croissant des entreprises d'investir le champ social et environnemental. Leur responsabilité première est de générer de la valeur économique, mais elles peuvent aussi contribuer à des objectifs sociaux et à la protection de l'environnement, au-delà des prescriptions et incitations publiques, en intégrant la responsabilité sociale comme véritable investissement stratégique.

Il n'existe pas une définition communément admise, mais plutôt un inventaire de matières qui tombe sous la «responsabilité sociétale des entreprises» (RSE). Celle-ci est considérée comme la déclinaison des principes du développement durable à l'échelle de l'entreprise.

Succinctement, la RSE signifie essentiellement que les entreprises, de leur propre initiative, contribuent à améliorer la société et à protéger l'environnement dans un objectif de développement durable, en liaison avec leurs parties prenantes.

La correspondance entre responsabilité sociétale et performance économique n'est jamais vérifiée complètement. Il existe de nombreuses études aux Etats-Unis et au Canada

⁵ Au début des années 1990, à l'occasion de la Conférence de Rio (1992), et sur la base du rapport des Nations Unies sur l'environnement et le développement, l'environnement est articulé avec le développement économique et le développement social, dans une vision de long terme. Il devient alors une des trois dimensions du concept de développement durable, défini comme un développement "qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à satisfaire à leurs propres besoins" (G. A. BRUNDTLAND, 1987).

⁶ Pierre Chapuy: entreprises et développement durable, Prospective stratégique des enjeux environnementaux, Série recherche - n.º 5, Laboratoire d'Investigation en Prospective, Stratégie et Organisation CNAM - 2 rue Conté - 75003 Paris, site: http://www.lapropective.fr/dyn/francais/memoire/cahier_chapuy.pdf

qui démontrent que les entreprises engagées dans une démarche de développement durable ont, sur le moyen terme, de meilleures performances économiques et financières que celles restées inactives dans ce domaine. Cependant, il convient de rester prudent, d'autres études démontreraient le contraire⁷.

7. LA RESPONSABILITE SOCIALE DES ENTREPRISES

La RSE se réfère au rôle des affaires au sein de la société ainsi qu'aux attentes de la société par rapport à la compagnie;

La RSE suppose que les compagnies contractent volontairement des obligations qui dépassent le cadre de la législation existante;

La RSE sous-entend une attention centrée sur les conséquences sociales des activités dans le domaine des affaires, qu'elles soient positives ou négatives;

La RSE se réfère aux activités régulières d'entreprise et non pas à ses actions philanthropiques (nombreux sont ceux qui se demandent si la philanthropie peut être qualifiée de RSE);

La RSE est évaluée sur sa capacité à contribuer effectivement à la réalisation des buts sociaux, environnementaux et économiques;

La RSE sous-entend une obligation pour les entreprises à faire des rapports sur leurs performances sociales et environnementales afin de promouvoir la transparence.

Par ailleurs, les pratiques de la RSE sont différentes par leur nature, étant donné qu'elles portent en elles la spécificité locale, régionale et nationale⁸.

Cependant, il nous semble que le modèle ci-dessous facilite la compréhension de la complexité du champ de la responsabilité sociale des entreprises.

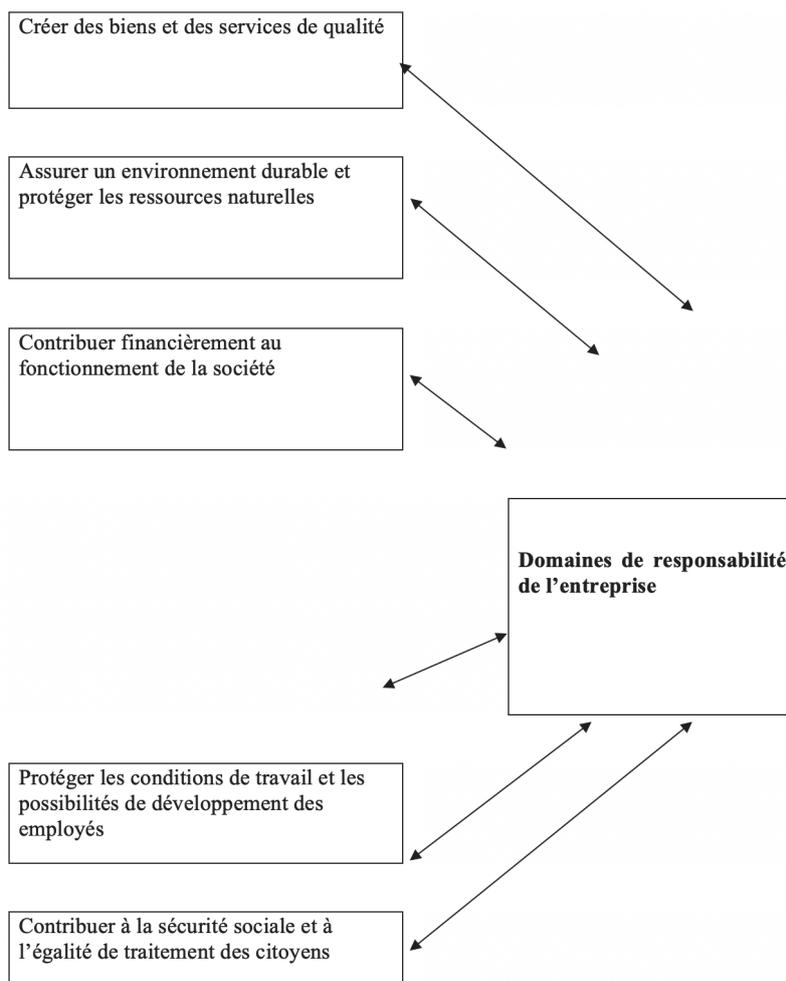
⁷ Irène CABY: Entreprise et développement durable, document de travail, direction des études économiques et de l'évaluation environnementale , Série Synthèses N.° 04 - S03.paris

⁸ Pourquoi les entreprises devraient-elles être socialement responsables?

Responsable de quoi et jusqu'où? Par rapport à qui?

Les dirigeants sont-ils les «agents» des actionnaires ou des parties prenantes? Pourquoi intégrer les attentes des parties prenantes dans les décisions de l'entreprise et de quelle manière le faire?

La stratégie de la RSE, nourrit-elle la performance économique d'entreprise?



Figure(2): différentes responsabilités de l'entreprise

Source: Ivana Rodić, Responsabilité sociale des entreprises – le développement d'un cadre européen

L'objectif de la responsabilité sociétale (RSE) est de contribuer au développement durable. L'engagement d'une organisation pour le bien-être de la société et pour l'environnement est devenu une composante critique de la mesure de ses performances globales et de sa capacité à continuer à fonctionner de manière efficace.

Au final, toutes les activités d'une organisation dépendent de l'état des écosystèmes de la planète. Les organisations sont aujourd'hui soumises à une surveillance plus rigoureuse de leurs diverses parties prenantes.

Quels avantages peut-on retirer de la mise en œuvre d'ISO 26000? Les performances d'une organisation en matière de responsabilité sociétale peuvent avoir une incidence sur ce qui suit, entre autres:

- Ses avantages concurrentiels
- Sa réputation et capacité à attirer et à retenir ses salariés ou ses membres, ses clients ou ses utilisateurs
- Le maintien de la motivation et de l'engagement de ses employés, ainsi que de leur productivité

— La vision des investisseurs, des propriétaires, des donateurs, des sponsors et de la communauté financière

— Ses relations avec les entreprises, les pouvoirs publics, les médias, les fournisseurs, les clients et la communauté au sein de laquelle elle intervient concernant ISO 26000 a vocation à aider les organisations à contribuer au développement durable. Elle vise à encourager les organisations à aller au-delà du respect de la loi, en reconnaissant que le respect de la loi est un devoir fondamental pour toute organisation et une partie essentielle de sa responsabilité sociétale.

Lors de l'application d'ISO 26000, il est recommandé que l'organisation prenne en considération les différences sociétales, environnementales, juridiques, culturelles, et la diversité des organisations ainsi que les différences de conditions économiques, en toute cohérence avec les normes internationales de comportement⁹.

8. CONCLUSION

Nous venons de voir un éventail d'activités et d'acteurs entrepreneuriaux — ces gens qui ont su oser et entreprendre. Nous avons constaté qu'il existait bien des formes, bien des pratiques et beaucoup de diversité dans le monde de l'entrepreneuriat.

Ce champ d'étude se définit souvent à partir de l'innovation, à partir de dimensions nouvelles qui sont apportées aux façons de faire. En étudiant ces entrepreneurs, nous avons pu remarquer que les savoir-faire entrepreneuriaux prennent leurs racines dans des savoir-être où la différenciation s'applique d'abord à soi avant d'être transférée à l'entreprise.

Ces entrepreneurs ont appris à établir des fils conducteurs et des visions autour desquels ils organisent leurs activités. Ils ont aussi appris à définir les espaces qu'ils allaient occuper. Ceux dont l'entreprise a connu une forte croissance ont également appris à définir les espaces qu'ils seront amenés à négocier avec les autres.

Pour réussir comme entrepreneur, vous devez définir ce que vous voulez atteindre, concevoir un système d'activité et vous organiser pour le réaliser... Il vous faudra savoir passer à l'action... À vous de jouer !

Le rôle de l'entrepreneuriat pour la réalisation des objectifs de développement inclusif et durable ne cesse de croître. Il est essentiel que les stratégies d'entrepreneuriat déployées pour lutter contre les effets de la pandémie de COVID-19 tiennent compte du potentiel que présentent les entrepreneurs et les micro entreprises et les petites et moyennes entre-

⁹ L'iso 26000 Une norme non destinée à la certification ISO 26000 n'est pas une norme de système de management. Elle ne contient pas d'exigences et, en tant que tel, n'est pas destinée à des fins de certification. Toute offre de certification, ou prétention de certification, selon ISO 26000 serait une mauvaise représentation de l'intention et de l'objectif de cette Norme internationale. source: https://www.iso.org/files/live/sites/isoorg/files/store/fr/PUB100258_fr.pdf

prises et mettent l'accent sur l'adoption de politiques structurelles visant à en renforcer la résilience et la compétitivité.

L'entrepreneuriat social apporte une contribution importante à la promotion d'une croissance inclusive et du développement durable. Le travail accompli par les acteurs de l'innovation sociale et de l'entrepreneuriat, qui consiste notamment à fournir des technologies à l'éducation et des services de santé en ligne aux plus vulnérables et à encourager les initiatives de recherche communautaire, a été encore plus crucial pendant la pandémie de COVID-19, car il permet de toucher des personnes autrement oubliées.

8. REFERENCES

- Alain FAYOLLE; *Entrepreneuriat, Théories et pratiques, Applications pour apprendre à entreprendre*, 3e édition, DUNOD. site: <https://www.dunod.com/sites//files/atoms/files.pdf>
- Paul LAURENT: *L'entrepreneur dans la pensée économique*, Revue internationale P.M.E. Économie et gestion de la petite et moyenne entreprise, Volume 2, numéro 1, 1989, site: <https://www.erudit.org/fr/revues/ipme/1989-v2-n1-ipme5006451/1007907ar.pdf>
- HORR Latifa & Robert TELLER: *Comment diagnostiquer un système d'Entreprise Complexe? Propositions de repères méthodologiques*, Centre de Recherche Sur l'Ingénierie Financière Publique (CRIFP) à l'Université de Nice Sophia-Antipolis
<http://www.faiences-moustiers.com/4-conseils-pour-reussir-dans-lentrepreneuriat/>
- Alain BEITONE* et Estelle HEMDANE: *La définition de l'entreprise dans les manuels de sciences économiques et sociales en classe de seconde*, + I.U.F.M. d'Aix-Marseille,
- Ivana RODIĆ, *Responsabilité sociale des entreprises – le développement d'un cadre européen*, Mémoire présenté pour l'obtention du Diplôme d'études approfondies en études européennes, Rédigé sous la direction du Professeur Philippe Braillard Juré: Monsieur Jérôme Koechlin Genève, avril 2007, site: <https://www.unige.ch/gsi/files/4014/0351/6367/RodicRSE.pdf>
- Bertrand BELZILE: *Objectif privilégié de l'entreprise The Basic Objective of the Firm*, Relations industrielles, Volume 22, numéro 4, 1967, site: <https://www.erudit.org/fr/revues/ri/1967-v22-n4-ri2801/027833ar.pdf>
- Pierre CHAPUY: *entreprises et développement durable, Prospective stratégique des enjeux environnementaux*, Série recherche - n.° 5, Laboratoire d'Investigation en Prospective, Stratégie et Organisation CNAM - 2 rue Conté - 75003 Paris, site: http://www.lapropective.fr/dyn/francais/memoire/cahier_chapuy.pdf
- Irène CABY: *Entreprises et développement durable*, document de travail, direction des études économiques et de l'évaluation environnementale, Série Synthèses N.° 04 - S03, paris
- Louis Jacques FILION: *savoir entreprendre*, Presses de l'Université de Montréal, Année d'édition: 2002, Publication sur OpenEdition Books: 06 juillet 2018, site: <https://books.openedition.org/pum/15471>.
- M.A.DAYMI et M.TURKI: *Management de la Qualité*, chap1, Les référentiels qualité:

historique et état des lieux, faculté ds sciences gabes,tunisie, 2011-2012, site: <http://www.fsg.rnu.tn/imgsite/cours/qualite1-2012.pdf> .

Nations UNIES: Assemblée générale, L'entrepreneuriat au service du développement durable, rapport du 27 juillet 2020, site: https://unctad.org/system/files/official-document/a75d257_fr.pdf

CHAPTER XXI

APPROCHE-COURS OU APPROCHE-PROGRAMME, QUELLE ORGANISATION PÉDAGOGIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ALGÉRIEN ? ANALYSE DE TEXTES RÉGLEMENTAIRES

MAKHOLOUF LOUNI

Université de SOUK AHRAS, Algérie

m.louni@univ-soukahras.dz

RÉSUMÉ

Dans cette étude, nous nous sommes intéressés à l'organisation pédagogique de l'enseignement supérieur algérien. Plus précisément, nous avons analysé des documents et textes réglementaires du secteur en vue d'interroger la cohérence du fonctionnement pédagogique de l'enseignement supérieur du point de vue réglementaire.

Au terme de cette étude, nous avons pu constater que les principes de l'approche-programme apparaissent dans les documents et textes étudiés, même si elle n'est pas explicitement recommandée. L'approche-programme serait le modèle le plus adéquat avec le système LMD. Sa mise en œuvre nécessite néanmoins des adaptations au contexte algérien.

ABSTRACT

In this study, we are interested in the pedagogical organization of Algerian higher education. We analyzed documents and regulation texts of the sector in order to question the coherence of the pedagogical functioning of higher education.

At the end of this study, we noticed that the principles of the program approach appear in the documents and texts regulatory. The program approach would be the most appropriate model with the LMD system. However, its implementation requires adaptations to the Algerian context.

1. INTRODUCTION

La massification de l'enseignement supérieur, l'augmentation du chômage, l'évolution continue du marché du travail et la complexité de l'environnement socioéconomique, sont autant de facteurs qui ont fait de l'enseignement supérieur un secteur stratégique. Les pays souhaitant amorcer une dynamique de développement ont misé sur la réforme de ce secteur afin d'en faire des leviers d'action qui leur permettent de relever les différents défis qu'ils se donnent.

L'enseignement supérieur algérien n'est pas resté en marge de cette dynamique. En effet, plusieurs réformes ont été entreprises dans le secteur dont, la plus importante, l'introduction du système LMD (Licence-Master-Doctorat).

Introduite dans le sillage du Processus de Bologne, en vertu de la loi 08-06 du 23 février 2008 en vue de modifier et compléter la loi d'orientation sur l'enseignement supérieur,

la réforme LMD a radicalement changé le fonctionnement de l'enseignement supérieur algérien en modifiant l'architecture des parcours de formation universitaire. En revanche, tous les acteurs du secteur, y compris le ministère de tutelle, ont constaté que la réforme LMD n'a pas permis de réaliser les résultats attendus et beaucoup de dysfonctionnements ont été relevés.

Plusieurs raisons peuvent être à l'origine de cet échec: absence de mécanismes d'évaluation, manque d'ouverture de l'université à son environnement, absence d'une politique de gouvernance et de management, etc., Toutefois, l'organisation pédagogique reste le pivot de l'enseignement supérieur, et aucune réforme du secteur ne peut prétendre à la réussite si elle ne met pas l'accent sur la pédagogique.

L'objet de ce travail est l'organisation pédagogique de l'enseignement supérieur algérien. Plus précisément, on va analyser suivant la méthodologie d'analyse de contenu, à la lumière des modèles existant à savoir l'approche-cours et l'approche-programme, un certain nombre de documents et textes réglementaires. L'objectif est double: d'une part, interroger la cohérence du fonctionnement pédagogique de l'enseignement supérieur algérien du point de vue des textes réglementaires. D'autre part, proposer des pistes qui permettraient de mettre en œuvre de manière efficace l'approche-programme afin de mettre au diapason l'enseignement supérieur avec la logique des compétences et la philosophie du système LMD. Pour ce faire, nous présentons d'abord les approches en question et leurs principes, ensuite nous procédons à l'analyse des documents choisis et la présentation des résultats.

2. APPROCHE-COURS ET APPROCHE-PROGRAMME: DEFINITIONS ET PRINCIPES

selon la littérature scientifique, en matière d'organisation pédagogique universitaire, deux modèles coexistent: l'approche-cours et l'approche programme.

2.1. Approche-cours

L'approche-cours est un modèle d'organisation pédagogique des enseignements, largement répandu jusqu'au début du XXI^{ème} siècle, centré sur l'enseignant à qui l'on confie la responsabilité de préparer et de donner seul et de manière isolée ses cours. Comme l'affirme Prigent et al,¹

Il s'agit d'une organisation des cours dans un programme d'études dont le caractère est individualiste, et où l'on confie à chaque professeur la tâche de préparer et de donner seul «ses» cours de la meilleure façon possible. Tout cela se passe de façon plutôt isolée, dans une méconnaissance relative des autres cours du programme d'études et sans interactions

¹ PREGENT, R., BERNARD, H., KOZANITIS, A.: «Enseigner à l'université dans une approche-programme. Un défi à relever», Presses Internationales Polytechnique, Montréal 2009, p. 1.

longitudinales significatives avec les autres professeurs et les autres cours de toutes les années du programme.

Les contenus d'enseignement sont organisés et dispensés selon le profil scientifique et le domaine de recherche de l'enseignant-chercheur. Ainsi, force est de constater que dans bien de situations, il y a confusion entre la matière dispensée et le domaine de recherche de l'enseignant-chercheur. Par ailleurs, si cette approche permet à l'enseignant de concilier facilement ses activités de recherche et celles pédagogiques, il n'en demeure pas moins vrai qu'elle pose beaucoup de difficultés dès qu'il s'agit d'orienter l'enseignement supérieur vers les besoins de l'environnement socio-économique.

2.1. Principes de l'approche-cours

A la suite de Prégent et al², trois principes caractérisent l'approche-cours: une vision individualise de l'enseignement, la centration sur l'expertise de l'enseignant et la responsabilité fragmentée.

2.3.1. *Vision individualiste de l'enseignement*

Dans l'approche-cours, l'enseignant se trouve au centre de son cours, et il en est presque le propriétaire. Les contenus sont élaborés et dispensés indépendamment les uns des autres. La cohérence de la formation n'est pas une priorité et les enseignants ont des visions différentes, voire divergentes, du parcours de formation.

2.3.2. *Centration sur l'expertise de l'enseignant*

L'élaboration des contenus est centrée sur les expertises des enseignants et lorsque ces derniers sont appelés à travailler ensemble, la coordination se fait suivant les rapports de force existant: chaque enseignant défend sa spécialité qu'il considère la plus importante à transmettre aux étudiants.

2.3.3. *Responsabilité fragmentée*

Chaque enseignant est responsable de son cours et l'évaluation de la qualité de la formation dans son ensemble est difficile en raison d'absence de vision partagée.

2.4. Approche-programme

De plus en plus adoptée dans l'enseignement supérieur, notamment dans les pays occidentaux, l'approche-programme apparaît dans les années 1970 dans les établissements d'enseignement collégial canadiens, avant d'être mise en œuvre dans les universités à partir

² PRÉGENT et al., *op. cit.*, p. 4.

de 1990. Plusieurs définitions ont été élaborées afin de caractériser cette approche. Pour Rogier (2012)³, l'approche-programme c'est

Partir du projet de formation, de l'idée de profil d'étudiant souhaité au terme du programme. C'est poser des questions telles que: qu'est-ce que nos étudiants auront acquis au terme de leur parcours de formation? De quoi seront-ils capables? Quelles attitudes et savoir-être attendons-nous qu'ils acquièrent? Dans quelles situations seront-ils compétents? Ce sont des questions à la base d'approches basées sur le profil professionnel ou, de manière plus large, sur l'intégration des acquis

Pour Dorais (1990)⁴, l'approche-programme c'est

Un moyen essentiellement dynamique et abstrait [...] de remettre le programme, avec ses étudiantes et ses étudiants, au centre des préoccupations et des actions, dorénavant collectives et concertées, de tous les agents éducatifs d'un collège.

Pour Sylvestre et al (2013)⁵

L'approche-programme [...] consiste à développer une vision commune et collective du programme et de ses intentions formatives. Pour y arriver, on réfléchit en équipe pédagogique à ce que représente le programme, ses finalités, sa structure.

Pour Prégent et al⁶, dans le cas de l'approche programme,

L'ensemble des cours du programme repose sur un «projet de formation» [...] élaboré et poursuivi de manière collective et longitudinale par le corps professoral [...] et les leaders responsables de l'enseignement, dans un esprit de constante collaboration et collégialité. Personne ne s'y sent vraiment propriétaire d'un cours, mais tous collaborent, dans les cours qui leur sont confiés, à la réussite de l'ensemble du programme d'études et cela, dans une organisation et sous la direction de personnes qui favorisent la transparence, l'interaction entre les cours et les professeurs, la rétroaction et l'amélioration régulière des divers éléments du programme d'études offert aux étudiants.

2.5. Principes de l'approche-programme

A partir des définitions précédentes, on peut relever quatre principes de l'approche-programme:

³ ROEGIERS, X. (dir.): «Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur? Placer l'efficacité au service de l'humanisme», De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve 2012, p.98

⁴ DORAIS, S.: «Réflexion en six temps sur l'approche-programme» Pédagogie collégiale, vol. 4, no 1, septembre 1990, p. 38.

⁵ SYLVESTRE, E., BERTHIAUME, D: «Comment organiser un enseignement dans le cadre d'une approche-programme?», In BERTHIAUME, E. REGE COLET, N. (dir.): «La pédagogie de l'enseignement supérieur», Peter Lang, Suisse 2013.

⁶ PRÉGENT et al, *op, cit*, p. 4.

2.5.1. *Projet de formation et profil de sortie*

Les enseignements et les apprentissages se font dans le cadre d'un projet de formation suivant un profil de sortie, adéquat avec les exigences et les besoins de l'environnement socioéconomique, comme fil conducteur.

2.5.2. *Compétences et connaissances*

La réalisation du profil de sortie nécessite la définition des compétences et des connaissances (hard skills et soft skills) et leur répartition dans le parcours, que l'étudiant aura à développer suivant une approche intégrée au terme de son parcours de formation.

2.5.3. *Concertation, transparence et amélioration continue*

L'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes se font de manière collective et concertée avec tous les acteurs concernés, dans la transparence avec des rétroactions en vue de l'amélioration continue du programme.

2.5.4. *Collaboration, cohérence et alignement*

Les enseignants travaillent en interaction dans un esprit de constante collaboration et collégialité en vue de faire fonctionner le programme comme un système cohérent. Il s'agit aussi d'aligner le profil de sortie, les connaissances et les compétences visées formulées en objectifs et acquis d'apprentissage, les méthodologies d'enseignement, les ressources et les activités pédagogiques, les outils documentaires et médiatiques et les modalités d'évaluation des apprentissages.

3. **ANALYSE DES TEXTES RÉGLEMENTAIRES**

la démarche méthodologique adoptée pour analyser les textes réglementaires est l'analyse de contenu. Cette dernière est un système de codification basé sur la classification des données du matériel analysé conduisant à la mise au point d'un ensemble de catégories. Le critère de classification retenu est le champ sémantique. Les principales étapes de cette démarche sont inspirées des travaux de Bardin (2013)⁷. Elle se décline en trois étapes: la pré-analyse, l'exploitation du matériel, le traitement des résultats obtenus et l'interprétation.

⁷ BARDIN, L.: «L'analyse de contenu», Presses Universitaires de France, Paris 2013.

3.1. Les documents analysés

Les documents choisis sont: la Loi n.° 08-06 du 23 février 2008 modifiant et complétant la loi n.° 99-05 du 4 avril 1999 portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur; le Décret exécutif n.° 08-130 du 3 mai 2008 portant statut particulier de l'enseignant-chercheur; l'Arrêté N.° 712 du 03 Novembre 2011 fixant les modalités d'évaluation, de progression et d'orientation dans les cycles d'études en vue de l'obtention des diplômes de licence et de master; les Canevas des offres de formation de licence et de master; le Référentiel National de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur algérien -RNAQES-.

3.2. Résultats et interprétation

L'exploitation des documents choisis nous a permis de parvenir aux résultats suivants:

3.2.1. *Loi n.° 08-06 du 23 février 2008 modifiant et complétant la loi n.° 99-05 du 4 avril 1999 portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur*

L'article 08 fait explicitement référence à la cohérence de l'organisation des disciplines dans un domaine de formation avec le profil de sortie de la formation.

3.2.2. *Décret exécutif n.° 08-130 du 3 mai 2008 portant statut particulier de l'enseignant-chercheur*

L'article 60 précise que le responsable du domaine de formation est chargé, entre autres, d'organiser l'évaluation des formations et des enseignements, et de veiller à la cohérence des parcours de formation. Selon l'article 62, le responsable de l'équipe de la spécialité est chargé de veiller à la réalisation des objectifs de la formation, et de proposer toute mesure d'amélioration du programme de formation de la spécialité. Le statut particulier stipule que les enseignants-chercheurs, tous grades confondus, sont chargés de participer aux travaux de leurs équipes et/ou de leurs comités pédagogiques.

3.2.3. *Arrêté 712 du 03 novembre 2013 fixant les modalités d'évaluation, de progression et d'orientation dans les cycles d'études en vue de l'obtention des diplômes de licence et de master*

L'article 02 définit le domaine de formation comme un ensemble cohérent de filières et de spécialités qui traduisent les champs de compétence de l'établissement d'enseignement supérieur. L'article 08 définit le parcours de formation comme un ensemble cohérent d'unité d'enseignement constituant un cycle de formation.

3.2.4. *Canevas des offres de formation de licence et de master*

Le canevas de l'offre de formation est considéré comme un outil de pilotage de l'opération d'élaboration de l'offre de formation. A cet effet, un certain nombre d'éléments de la formation

doit être défini, à défaut d'être rejetée, avant la validation de l'offre de formation par le ministère de tutelle. Après examen des canevas des offres de formation de licence et de master, nous avons constaté que l'équipe chargée d'élaborer la formation doit définir les objectifs de la formation, les connaissances que l'étudiant aura acquises à l'issue de la formation, le profil de sortie et les compétences visées. Il est également demandé d'indiquer les potentialités régionales et nationales d'employabilité ainsi que les indicateurs de suivi du projet de formation.

3.2.5. *Référentiel National d'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur (RNAQES)*

Le RNAQES pose comme critère de qualité l'adéquation de la formation avec ses environnements politiques, scientifique et socioprofessionnel (F11)⁸; la cohérence de la formation au regard du projet de l'institution et de ses moyens matériels, humains et pédagogiques (F12); la soumission des enseignements à des révisions et des évaluations régulières (F31); le développement des processus d'amélioration de la pédagogie (F32); la cohérence des épreuves d'évaluation avec les objectifs d'apprentissage (F42).

A la lumière de ce qui précède, on peut avancer que les textes réglementaires étudiés font explicitement référence aux caractéristiques de l'approche-programme suivants: le projet de formation; le profil de sortie; les compétences et les connaissances; la collaboration et l'amélioration continue.

4. CONCLUSION

Au terme de cette étude, nous avons pu constater que les éléments fondamentaux qui caractérisent l'approche-programme apparaissent dans les textes réglementaires les plus pertinents qui régissent l'enseignement supérieur algérien. Après la généralisation du système LMD dans tous les établissements universitaires, le ministère de tutelle a posé les principes de l'approche-programme comme mode d'organisation pédagogique de l'université, même si elle n'est pas formulée explicitement.

Toutefois, l'application de l'approche-programme nécessite la mise en place de certaines conditions afin de garantir sa réussite: la valorisation de l'enseignement dans les universités; la formation et la sensibilisation aux principes de l'approche-programme de tous les acteurs concernés, notamment les responsables administratifs et pédagogiques, censés assurer le leadership managérial au sein de leurs équipes; le rapprochement effectif de l'université avec son environnement socioéconomique.

Par ailleurs, si la qualité et l'efficacité de l'enseignement supérieur est adopté comme objectif stratégique du secteur, l'approche-programme est un outil de management pédagogique et didactique qu'il faut adapter au contexte local.

⁸ Code de la référence dans le RNAQES

5. BIBLIOGRAPHIE

- BARDIN, L.: «L'analyse de contenu», Presses Universitaires de France, Paris 2013.
- BASQUE, J., ROGOZAN, D.: «Vers une méthode d'ingénierie de l'approche-programme en enseignement supérieur», In *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur*, Université de Sherbrooke, Sherbrooke 2009.
- BÉDARD, D., BÉCHARD, J.-P.: «Innover dans l'enseignement supérieur», Presses Universitaires de France, Paris 2009.
- CAPFE.: «L'approche-programme: Définition et composantes», Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement, Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec, Montréal 2007.
- DEVELAY, M.: «D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences», De Boeck, Louvain-la-Neuve 2015.
- DORAIS, S.: «Réflexion en six temps sur l'approche-programme», *Pédagogie collégiale* vol. 4, n.° 1, 1990.
- LE BOTERF, G.: «Ingénierie et évaluation des compétences», Eyrolles, Paris 2011.
- LEGENDRE, R.: «Dictionnaire actuel de l'éducation», Guérin, Montréal 2005.
- LOISY, C., COULET, J.-C.: «Compétences et approche-programme. Outiller le développement d'activités responsables», ISTE Éditions, Londres 2018.
- MAPES.: «Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur», Projet MAPES 2013. <http://pedagogie.quebec.ca/portail/approche-programme>
- PERRENOUD, P.: «Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle», 2001. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html
- PAQUETTE, G.: «L'ingénierie pédagogique: Pour construire l'apprentissage en réseaux», Presses de l'Université du Québec, Québec 2002.
- «Modélisation des connaissances et des compétences», Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy (Québec) 2002.
- PRÉSENT, R., BERNARD, H., KOZANITIS, A.: «Enseigner à l'université dans une approche-programme. Un défi à relever», Presses Internationales Polytechnique, Montréal 2009.
- POUMAY, M., TARDIF, J., GEORGES, F.: «Organiser la formation à partir des compétences, un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur», De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve 2017.
- REGE COLET, N., ROMAINVILLE, M., (dir.): «La pratique enseignante en mutation à l'université», De Boeck, Bruxelles 2006.
- ROEGIERS, X. (dir.): «Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur? Placer l'efficacité au service de l'humanisme», De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve 2012.
- ROMAINVILLE, M., GOASDOUÉ, R., VANTOURT, M., (dir.): «Évaluation et enseignement supérieur», De Boeck Supérieur, Bruxelles 2012.
- SYLVESTRE, E., BERTHIAUME, D.: «Comment organiser un enseignement dans le cadre d'une approche-programme?», In BERTHIAUME, E. REGE COLET, N. (dir.): «La pédagogie de l'enseignement supérieur», Peter Lang, Suisse 2013.

CHAPTER XXII

أثر العملية التدريبيّة في تحسين استراتيجيّات التقويم التكويني واستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا

LAZHAR MEDKOUR

Université de Tizi Ouzou, Algérie

lazhar.medkour@ummtto.dz

SALAH LAIB

Université de Sétif 2, Algérie

laiblammine@gmail.com

RÉSUMÉ

Utiliser l'évaluation formative dans le cours de formation pour que les étudiants développent des stratégies d'apprentissage autorégulées grâce à une stratégie d'évaluation par les pairs. Il y a un intérêt croissant parmi les chercheurs en éducation pour noter l'amélioration de l'autorégulation des élèves dans l'apprentissage. L'utilisation prédominante de l'évaluation formative demeure un défi pour aider les élèves à développer des compétences d'autorégulation dans l'apprentissage et l'évaluation.

ABSTRACT

Using formative assessment in the training course for students to develop self-regulated learning strategies through peer assessment strategy. There is a growing interest among educational researchers to note the improvement of student self-regulation in learning. The predominant use of formative assessment remains a challenge to help students develop self-regulatory skills in learning and assessment.

مشكلة البحث:

تفترض النظرية البنائية أن يكون المتعلّم فاعلا نشطا مستخدما مهارات وخبراته، كما افترضت أن تكون له مراقبة ذاتية لبناء تعلماته. فاستراتيجيات التقويم التكويني تجعل المتعلم يتحمل مسؤولية تعلمه ليقوم بتطوير عادات عقلية. «وتقويم الأقران هي استراتيجيّة يقوم من خلالها الطلاب أو أقرانهم بتقويم مهامهم أو اختباراتهم بناءً على معايير الجودة التي يضعها المدرس بمشاركة المتعلمين. وتهدف هذه العملية إلى توفير وقت المدرس وتحسين فهم الطلاب لمواد المنهج الدراسي بالإضافة إلى تحسين مهارات الإدراك لديهم. ويشمل التقويم التكويني استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا (SRL) إحدى النظريات ذات الأهمية الخاصة وهي نظرية باندورا الاجتماعية المعرفية (Bandura,1986) (التي تؤكد على استراتيجيات التقويم التكويني كأساسيات لتطوير استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا. ولكي تتمكن المؤسسات التعليمية من إعداد وتدريب المعلمين يتسمون بهذه الخصائص، وجب تطوير مهاراتهم ومعارفهم وتجديد أساليب ووسائل عملهم. وينظر إلى التدريب على أنه نشاط لنقل مجموعة من المعارف إلى الفرد أو مجموعة الأفراد في إطار العمل من أجل تطوير المهارات وإكساب الخبرات وتحصيل المعلومات

والاتجاهات السليمة للعمل والأنماط السلوكية والعادات اللازمة لرفع الكفاءة في العمل بأفضل الأساليب والطرق (Bell & Cowie, 2001).

التساؤل العام للبحث: هل عملية التدريب تحسن استراتيجيات التقويم التكويني (تقويم الأقران) و استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ أقسام النهائي بالنسبة للتخصص آداب علوم اجتماعية وآداب لغات في نشاط التربية الإسلامية؟

التساؤلات الجزئية:

- 1- هل التحسن في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في مادة التربية الإسلامية يعزى إلى التدريب حول استراتيجيات تقويم الأقران حسب تخصص آداب وعلوم اجتماعية لدى تلاميذ أقسام النهائي؟
- 2- هل التحسن في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في مادة التربية الإسلامية يعزى إلى العملية التدريبية حول استراتيجيات تقويم الأقران حسب تخصص آداب ولغات لدى تلاميذ أقسام النهائي؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة: العملية التدريبية حول استراتيجيات تقويم الأقران أدت إلى التحسن في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ الأقسام النهائية تخصص آداب وعلوم إنسانية - آداب ولغات في نشاط التربية الإسلامية عند مستوى الدلالة 0,01.

الفرضيات الجزئية:

- 1- العملية التدريبية حول استراتيجيات تقويم الأقران طورت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ الأقسام النهائية تخصص آداب وعلوم إنسانية في نشاط التربية الإسلامية عند مستوى الدلالة 0,01.
- 2- التحسن في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في مادة التربية الإسلامية لدى تلاميذ الأقسام النهائية تخصص آداب ولغات يعزى إلى التدريب حول استراتيجيات تقويم الأقران عند مستوى الدلالة 0,01 لدى تلاميذ أقسام النهائي في تخصص آداب ولغات؟

متغيرات البحث: التخصص.

أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

- 1- معرفة مكونات كل من العملية التدريبية - استراتيجيات التقويم التكويني - استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
 - 2- الكشف عن مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ.
 - 3- الكشف عن طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واستراتيجيات التقويم التكويني.
- أهمية الدراسة:** تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية مرحلة التعليم الثانوي إذ تعدّ مرحلة حرجة في حياة المتعلم من الناحية النفسية إذ يعيش المراهقة التي قد تعيق توافقه النفسي ومنه المدرسي مما يؤثر على قدرته في مواجهة الصعاب. ومن الناحية الأكاديمية اجتياز شهادة البكالوريا والتي تعتبر منعرجا ذا أهمية في المسار التعليمي.
- حدود الدراسة:** شملت الدراسة تلاميذ المستوى النهائي الثانوي، (ثانوية الحامة ثانوية بوطالب) بولاية سطيف. حيث تناولت الأقسام النهائية تخصص آداب علوم إنسانية وآداب ولغات الفصل الثاني للموسم الدراسي 2021/2022. وتناول الملفات التدريسية: القيم الحقوقية - القيم الاجتماعية والأسرية - القيم الإعلامية التواصلية.
- أدوات الدراسة:** تمثلت في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد Bourdie ترجمة وتقنين أحمد 2007. و بروتوكول استراتيجيات التقويم التكويني (تقويم الأقران).
- منهج الدراسة:** تم تطبيق المنهج التجريبي لمعرفة أثر التدريب على استراتيجيات التقويم التكويني (الأقران) على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. (معرفة آثار التدريب على استراتيجيات التقويم التكويني من خلال تنمية وتحسين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا).
- إجراءات الدراسة:** قام الباحثان بعد التأكد من صدق وثبات المقياس بتوزيع استبيان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التلاميذ وتوضيح تعليمات المقياس بقراءتها وشرحها.

وصف مقياس استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا: تم استخدام مقياس Bourdie Srl الذي تمت ترجمته وتقنيته من طرف أحمد في ٧٠٠٢. ويتكون المقياس من ٨٢ عبارة موزعة على أربعة محاور أساسية هي: وضع الأهداف والتخطيط (1-5-9-31-71-12-52) الاحتفاظ بالسجلات الرقمية (2-6-01-41-81-22-62) ، التسميع والحفظ (3-7-11-51-91-32-72)، طلب المساعدة الخارجية (4-8-21-61-02-42-82).
- **ثبات المقياس:** بلغ ثبات المقياس بعد تطبيقه على 134 تلميذ وتلميذة من أقسام السنة الثالثة ثانوي على معامل Alpha Chronbakh 0.89 وهي قيمة تشير إلى ثبات المقياس.

البعد	دراسة بوردي	دراسة أحمد	الجراح	الدراسة الحالية
وضع الأهداف والتخطيط	0.72	0.83	0.73	0.68
الاحتفاظ بالسجلات الرقمية	0.69	0.78	0.64	0.73
التسميع والحفظ	0.76	0.84	0.65	0.73
طلب المساعدة الخارجية	0.81	0.79	0.78	0.71

جدول (01) معاملات ثبات المقياس ل Bourdie بالإعادة

الاتساق الداخلي للمقياس: تم حساب معامل ارتباط كل بند بالنسبة لدرجة المحور الذي تنتمي إليه عند مستوى الدلالة ٠,٠١. حيث بلغ معامل ارتباط البند الرابع مثلا للمحور الرابع ٠,٨٥، البند 15 للمحور الثالث ٠,٩٧، وهذا يدل على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي للعبارة والمحاور.

الأساليب الإحصائية للبحث: مقياس النزعة المركزية - ألفا كرونباخ - معامل ارتباط بيرسون - اختبار T-test

وصف مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع الدراسة الحالية من ٧٣١ تلميذ وتلميذة ينتميان إلى مؤسستين (الحامة - بوطالب) جنوب ولاية سطيف وشملت التخصصات في الأقسام النهائية (أدب وعلوم إنسانية - أدب ولغات). أما عينة البحث فقد شملت ٤٣١ تلميذ وتلميذة. أما بقية الاستمارات (03) فقد تم إلغائها بسبب الغياب - عدم احترام شروط الإجابة.

المؤسسة	أدب علوم إنسانية			أدب ولغات		
	ذكور	إناث	مج	ذكور	إناث	مج
ثانوية الحامة	15	17	32	17	19	36
ثانوية بوطالب	14	16	29	16	21	37
Σ	29	32	61	33	40	73
%	47.54	52.46	100	45.20	54.80	100

جدول (02) مجتمع البحث وتوزع العينة حسب الجنس والتخصص

أساليب تقويم الأقران: أشارت العديد من الدراسات إلى إمكانية تصنيف أساليب تطبيق تقويم الأقران وفقا للمشاركين في التفاعلات الصفية إلى: مجموعات ثنائية، (one to one) تقويم فرد لأعمال مجموعة، (many

(one to one) - تقويم المجموعة لأعمال الفرد (many to one) تقويم المجموعات لأعمال بعضها (Opp Boekaerts, & Al, 2005).

تدريب المعلمين: أجريت هذه الدراسة في مؤسستي التعليم الثانوي (ثانوية محمد بلعباس الحامة و ثانوية بوطالب) للموسم الدراسي 2021/2022. وخلال الفصل الدراسي الثاني ، يبدأ التلاميذ دراسة مقرر التربية الإسلامية فقبل بداية الدراسة أجريت بعض الترتيبات مع أساتذة المادة من خلال عملية التكوين في استراتيجية تقويم الأقران وفقا لقواعد وأساليب التقويم التكويني أو البنائي. وقد حضر الأساتذة لقاءات تدريبية شبه مكثفة حول أساليب وكيفية تنفيذ مبادئ وإجراءات هذا النمط من التقويم عند تدريس مقرر التربية الإسلامية. بدأت الدورة التدريبية بلقاءات مركزة شملت ورشات عمل استمرت لمدة أربع أيام. ناهيك عن لقاءات ثانوية تناولت العملية .

طريقة التنفيذ: تكونت من خلال مرحلتين:

المرحلة الأولى:

- 1- توزيع ورقة الأسئلة المراد حلها أو الاختبار القصير أو الوضعية أو الرسم البياني أو جداول .
- 2- يحل كل تلميذ ورقة الأسئلة مع ملاحظة عدم كتابة الاسم ويكتفي بكتابة رقم يحدده له الأستاذ ، بحيث يكتبه التلميذ ولا يعرفه أحد .
- 3- بعد الحل تجمع الأوراق ويعاد توزيعها بشكل عشوائي (مع التأكد أن كل تلميذ استلم ورقة زميل آخر).
- 4- يبدأ التلاميذ بتصحيح الأوراق من وجهة نظرهم هم (دون الرجوع إلى معرفة الإجابة الصحيحة من الخاطئة)
- 5- أخيرا يكتب التلميذ الدرجة لزميله من حيث تقديرها من 02 .

المرحلة الثانية:

- 1- تقوم بعرض ورقة الإجابة النموذجية يعدها الأستاذ أو تكون الإجابة النموذجية على السبورة ويشترك التلاميذ في وضع الاجابات الصحيحة مع وضع سلم التنقيط وشبكة الملاحظات والتعليقات . (بمشاركة التلاميذ) .
 - 2- من خلالها يتعرف التلاميذ على الاجابات الصحيحة .
 - 3- الآن يعود التلاميذ لتصحيح الأوراق بلون مغاير لوضع الدرجة النهائية .
 - 4- تعاد الأوراق وتوزع حسب الأرقام ويأخذ كل تلميذ ورقته ليرى الملاحظات والتصويب والدرجة.
- التصميم التجريبي:** اعتمد الباحث تصميمًا تجريبيًا ملائمًا لظروف البحث الحالي فكان التصميم الآتي:

الاختبار النهائي	المعالجة التجريبية	المتغير التابع	المتغير المستقل	متغيرات البحث		
	قياس بعدي للمجموعتين	تطبيق الإستراتيجية (تقويم الأقران) نهاية الحصة مرتين كل أسبوع استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا SRL	ت م ذاتيا Sri	مجموعات البحث التدريب - استراتيجيات التقويم التكويني (الأقران) Fas		
				استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا	قياس قبلي مج ١	المجموعات
				استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا	قياس قبلي مج ٢	

جدول (03) التصميم التجريبي للمجموعتين

نتائج البحث وتفسيرها:

الرتبة	معايير ممارسات تقويم الأقران	X ⁻	Sd	% النسبة	درجة تقدير الممارسة
1	نتائج التعلّم	51.25%	0.45	3.24	مرتفعة
2	رسم الأهداف	49.5%	0.36	2.25	متوسطة
3	التغذية الرّاجعة	47.75%	0.39	1.45	متدنية
4	تنظيم المناقشات والأسئلة الصفيّة ومهمّات التعلّم	47.5%	0.61	3.27	مرتفعة
5	استخلاص الأدلة حول المهام والأنشطة	42.75%	0.34	2.89	متوسطة
6	تفعيل مسؤوليّة الطلبة في تعلّمهم	35.5%	0.29	2.69	متوسطة
7	- تفعيل الطلبة ليكونوا مصادر تدريس لبعضهم البعض	35.25%	0.39	1.04	متدنية
8	تقويم الأقران	30%	0.24	3.02	مرتفعة
9	معايير النجاح	25%	0.00	1.00	متدنية
	الدرجة الكلية لممارسات aF	-	-	-	

Sd	S ²	Mo	Me	X ⁻	معامل الارتباط	أبعاد Srl
الدرجة الكلية						
0.45	22.33	11.00	15	18.28	0.51	الأهداف والتخطيط
0.26	11.28	13.11	13.00	31.13	0.41	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة
0.47	9.37	07.00	09.00	9.78	0.43	التسميع والحفظ
0.41	13.62	20.00	17	10.70	0.38	طلب المساعد الاجتماعية
0.27	56.6	41.11	54	69.89	//	الدرجة الكلية للمقياس

جدول (05) يوضح قيم مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم.

م - د	ت	ع	م	العينة		
غ - دال	1.28	4.25	22.14	61	أ علوم انسانية	الهدف والتخطيط
		4.39	25.17	73	أ لغات	
غ - دال	2.19	5.21	28.01	61	أ علوم انسانية	الاحتفاظ بالسجلات
		5.63	31.19	73	أ - لغات	
غ - دال	2.57	4.98	22.68	61	أ علوم انسانية	التسميع والتحفيظ
		6.47	24.10	73	أ - لغات	
دال	3.21	5.24	21.58	61	أ علوم انسانية	طلب المساعدة الاجتماعية
		4.29	23.97	73	أ - لغات	

جدول (06) نتائج اختبار (ت) لمتغير التخصص حول استراتيجيات Srl

أبعاد IrS	قيمة معامل الثبات الاختبار	دالة معلومات الاختبار
الأهداف والتخطيط	0.85	4.98
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	0.83	5.61
التسميع والحفظ	0.81	6.76
طلب المساعد الاجتماعية	0.87	6.91

جدول (06) يوضح قيمة معامل الاختبار.

المتغير	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk			
	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاحصاءات	غ دال
الأهداف والتخطيط	0,000	183	0,959	0,006	183	0,080	غ دال
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	0,001	183	0,943	0,000	183	0,099	غ دال
التسميع والحفظ	0,002	183	0,968	0,000	183	0,101	غ دال
طلب المساعدة الاجتماعية	0,002	183	0,987	,200*	183	0,057	غ دال

جدول (07) يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغير محل الدراسة

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ق- ق	134	44.6	3.21	0.98	غير دال
ق - ب	134	39.71	2.58	0.98	غير دال

جدول (08) البيانات المتعلقة بالقياس القبلي SRL

يتضح من الجدول أنّ قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في مجموعتي البحث في الاختبار القبلي لاستراتيجيات Srl ، 0 ، 37 وهي قيمة غير دالة احصائيا وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين .

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مج1	.134	78.6	3.2	0.98	دال
مج2	134	63.1	3.61	0.98	دال

جدول (08) البيانات المتعلقة بالقياس البعدي SRL

- من خلال الجدول نجد فروق دالة إحصائيا بين درجات التلاميذ في القياس القبلي و البعدي للمجموعتين بالنسبة لاستراتيجيات IrS حيث بلغت قيمة (ت 33.61) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 10.0 . وبالتالي يكون قد تحقق الفرض الأول من فروض الدراسة.

المجموعات	الدرجة الكلية للاختبار	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	نسبة التحسن SRL	م - الدلالة
مجموعات القياس (ق - ب)	74	11.22	51.37	1.33	عالي

جدول (09) البيانات المتعلقة بحساب نسبة التحسن في SRL

- تبين نتائج من خلال الجدول (04) أن درجة الأداء الكلي لممارسة التقويم التكويني في بيئة تعلم التربية الإسلامية بلغت (13.2)؛ أي ما يعادل (55.35%) وهذه الدرجة مرتفعة، وتقع ضمن مستوى المعلم المتمرس المبدع وهي قريبة من الدرجة المعتمدة لأغراض الدراسة والدرجة المقبولة لها (00.3) وأن معيار نتائج التقويم حصل على أعلى متوسط حسابي، الذي يطلق عليه أن المعلم يتحسن ويتطور غير أن بقية المعايير سجلت متوسطات حسابية متقاربة؛ إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين 12.3-94.2 وهذا يدل أن ممارسات التقويم التكويني في بيئات تعلم التربية الإسلامية جاء بدرجة «مقبولة» لكل معيار من معايير بطاقة الملاحظة وللأداة ككل. أم الجدول (06) يبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مقياس IrS ما عدا البند الأخير المساعد الاجتماعي (3.21).

— أما استعراض النتائج ككل نلاحظ أن مقياس النزعة المركزية متقاربة نوعاً ما. أما اختبار اعتدالية التوزيع على اختبائي شابيرو وسميرنوف غير دالة ما عدا محور طلب المساعدة الاجتماعية. ونستنتج: تحقق أسئلة وفرضيات البحث من خلال:

- أن عملية التدريب كان لها أثراً واضحاً من خلال إستراتيجية تقويم الأقران ولكلا الجنسين.
- تطبيق إستراتيجية (الأقران) جعل المتعلم محور العملية التعليمية.
- ملائمة إستراتيجية تقويم الأقران وإستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً للتعليم الثانوي.

قائمة المراجع

- BANDURA, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. NJ: Prentice-Hall.
- BELL, B. & COWIE, B. (2001). The characteristics of formative assessment in science education. Retrieved 29 May 2015 from: <http://academic.research.microsoft.com/Publication/578585>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Changing Teaching Through Formative Assessment: Research and Practice. Retrieved June 30, 2015, from: <http://www.oecd.org/edu/ceri/34260938.pdf>
- BOEKAERTS, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. Applied Psychology: An International Review, 54(2), 199–231.

CHAPTER XXIII

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN ALGÉRIE : ENTRE RÉFORME ET INNOVATION

KHEIRA MERINE

Université Oran 2, Mohamed Ben Ahmed, Oran, Algérie

merinekheira2@yahoo.fr

RÉSUMÉ

Les avancées technologiques que connaît le monde d'aujourd'hui entraînent des évolutions qui touchent tous les domaines de la société. Le domaine de l'éducation et de la formation n'y échappe pas. Et c'est en termes de réformes et d'innovations que le secteur se munit de programmes pour s'inscrire dans la logique de l'évolution imposée par les temps nouveaux et surtout par les nouvelles technologies. Dans ce cadre, l'université ne doit pas rester en marge, bien au contraire c'est par elle que s'étudie l'adéquation nécessaire à l'équilibre social maintenu le plus souvent par la nature de la demande du marché du travail et la qualité de l'offre des formations universitaires qui doit procéder en termes d'*alphabétisation numérique*, d'*interdisciplinarité/transdisciplinarité*, d'*éducation aux et par les médias* et de *créativité* dans une ère dite de *convergence*. Sans éradiquer les anciennes méthodes et approches, les réformes sont à développer à partir des nouvelles technologies et des comportements qu'elles imposent pour des modes de pensée tout à fait nouveaux s'adaptant aux nouveaux modes de vie qui dessinent de nouveaux rapports au travail (en présentiel, en semi présentiel ou à distance). Ainsi, la société, à travers la formation qu'elle présente dans ses systèmes d'enseignement et de formation garantit ou doit garantir l'harmonie sociale escomptée par des anticipations et des projections qui évitent tout décalage par rapport aux formés et aux formateurs.

Mots clés: innovation – réforme – enseignement- méthodes- alphabétisation numérique.

ABSTRACT

Technological advances in today's world are leading to developments that affect all areas of society. The field of education and training is no exception. And it is in terms of reforms and innovations that the sector is equipping itself with programmes to fit in with the logic of the evolution imposed by the new times and especially by the new technologies. In this context, the university should not remain on the sidelines, on the contrary, it is through it that the necessary adequacy to the social balance maintained most often by the nature of the demand of the labour market and the quality of the offer of university training must proceed in terms of digital literacy, interdisciplinarity/transdisciplinarity, education to and through the media and creativity in an era of convergence. Without eradicating the old methods and approaches, the reforms must be developed on the basis of new technologies and the behaviours they impose for completely new ways of thinking that adapt to the new lifestyles that are shaping new relationships to work (face-to-face, semi-face or distance). Thus, society, through the training it presents in its education and training systems, guarantees or must guarantee the social harmony expected by anticipations and projections that avoid any discrepancy with the trainees and trainers.

Keywords: innovation - reform - teaching - methods - digital literacy.

1. INTRODUCTION

Devant l'évolution effrénée des sociétés et de leur mode de vie et de pensée, il ne suffit plus de réformer en partie mais il faut innover dans tous les domaines de la vie sociale, économique et politique en fonction de ces changements. L'enseignement, tous paliers confondus (scolaire et supérieur), est le premier secteur concerné par cette évolution. Sa structuration ainsi que ses objectifs doivent être conçus en fonction de ce que la société cherche à établir comme modèle d'apprentissage aux nouvelles générations eu égard aux exigences du temps présent et surtout futur qui connaissent et connaîtront certainement de grandes révolutions technologiques bouleversant les habitudes et parfois même l'épistémé. Car, si pendant le siècle dernier, les méthodes d'enseignement ont connu une évolution assez rapide par rapport à celle des siècles précédents, en témoignent toutes les théories qui sont apparues surtout pendant la deuxième moitié du XX^e siècle (des méthodes structurales héritées de la première moitié du même siècle, aux méthodes centrées beaucoup plus sur l'apprenant: méthode communicative, approche actionnelle, approche par compétence, etc.), celles à prévoir pour le siècle en cours (XXI^e siècle), vont connaître une évolution plus accélérée répondant à des besoins en perpétuel devenir appelant nécessairement de nouvelles formes et/ou nouvelles techniques, d'où l'intérêt à porter aux réformes mais surtout à l'innovation..

C'est dans ce cadre que s'inscrit notre réflexion qui vise à discuter du problème pédagogique et de son adaptation aux besoins d'abord de l'apprenant, ensuite de la société pour laquelle on prépare l'apprenant. Pour éviter tout décalage, tel que celui qu'on connaît actuellement avec les réformes héritées, l'enseignement-apprentissage, et notamment à l'université, doit s'adapter au contexte socioéconomique et socioculturel dans lesquels baigne l'apprenant qui doit se sentir impliqué dans son apprentissage en vue de se munir de compétences utiles à sa vie d'adulte, à sa vie professionnelle.¹

2. RÉFORME ÉDUCATIVE ET IDÉES NOVATRICES

La tradition nous a montré que toute politique d'éducation se fait à long terme d'où le nouveau rapport au temps qui s'impose pour innover dans les réformes à venir. Deux cas de figure sont à envisager: soit prévoir des réformes à moyen ou à court terme, soit l'envisager toujours à long terme avec des stratégies d'anticipation, et c'est le cas le plus répandu pour des raisons diverses, les plus importantes étant d'ordre économique et politique.

C'est pourquoi, les politiques de l'éducation sont des politiques à long terme ce qui implique d'admettre que pour définir leurs stratégies il faut avoir une grande capacité

¹ Nous nous servons aussi bien de concepts que de problématiques débattus et utilisés dans la formation dont nous avons bénéficié dans le cadre du projet de jumelage PAPERS P3A.

d'anticipation par rapport aux demandes et aux problèmes futurs. Du point de vue politique, la capacité d'anticipation exige un accord qui oriente le comportement des acteurs en fonction des objectifs nationaux. Cependant, si l'accord politique est une condition nécessaire, il n'est pas suffisant en soi. La capacité d'anticipation exige également de disposer de diagnostics confirmés sur la situation existante, d'un large éventail d'informations sur les tendances mondiales et de mécanismes d'évaluation des résultats des actions entreprises qui permettent le cas échéant d'adopter une autre trajectoire avant que certains résultats ne se consolident et que leur correction soit difficile et coûteuse. Pour cette raison, le renforcement des systèmes d'information (mesure des résultats, analyse des tendances internationales, etc.) constitue actuellement un domaine d'activité des plus intenses dans le remaniement des systèmes de gestion éducative.

Dans ce cadre, nous essaierons, dans notre intervention, de discuter autour de points que nous jugeons essentiels dans l'élaboration de programme avec la mise au point de stratégies pour une réforme utile en vue de rendre l'école/l'université capables à non seulement cultiver ou alphabétiser le futur citoyen mais et surtout à le doter d'un savoir faire, avec des compétences nouvelles comme le sont les technologies et les besoins du temps, c'est-à-dire ce qu'exige le marché du travail comme compétences et comme savoir-faire. La formation universitaire doit penser aux débouchés qu'elle doit servir pour assurer l'équilibre entre formation et professions et/ou métiers car elle constitue un investissement à court ou moyen terme qui doit être rentable en temps voulu.²

C'est en somme un débat sur l'adéquation de la formation scolaire et universitaire aux nouveaux besoins exigés par le temps et son évolution. L'idée de nouveauté engendre celle de l'innovation dans les méthodes d'enseignement et les formations qu'elle vise.

D'une manière générale la réforme doit viser le marché du travail dans le monde à venir. Ainsi seront examinés les points suivants:

- A l'état actuel 60% des travailleurs n'ont pas les compétences pour les métiers pour lesquels ils sont requis.³
- En 2030, 50% des travaux seront automatisés.
- 80% des emplois requis d'ici 2030 n'existent pas aujourd'hui.⁴

Ces estimations ne sont pas propres à l'Algérie, mais concernent les pays du monde entier. Si on veut les placer dans un cadre local, on commencera par les questions suivantes: A l'horizon 2030, quels sont les métiers, les professions qui vont disparaître en Algérie?

²

³ D'après «éduquer pour le monde à venir» de A. Garciaa Matilla et A. Gutiérrez Martin, univ; Valladolid

⁴ Ibid

Quels sont les nouveaux métiers ou professions qui vont apparaître?

Si on considère que la première formation diplômante que suit un individu est celle de l'école, de l'université, on doit la concevoir en fonction des compétences exigées par la ou les profession/s dont le monde du travail est constitué majoritairement. D'où l'intérêt de la question (1) posée en amont (ci-dessus) et qui explique le malaise ressenti chez les professionnels de l'éducation et de l'enseignement en général d'une part, avec ce sentiment de ne servir à rien, et, d'autre part, chez l'apprenant, avec l'idée de perdre son temps sans rien apprendre d'utile à sa vie surtout professionnelle.

Donc, une telle question, même s'il est difficile d'y répondre aujourd'hui, éclaire sur un fait certain, c'est qu'il y aura du changement. Et qui dit changement, dit nouveautés, d'où la question n.º2 relative aux nouvelles professions et nouveaux métiers qui apparaîtront dans l'horizon 2030.

3. DE L'IMPORTANCE DE L'ALPHABÉTISATION NUMÉRIQUE

Si on fait attention à ce qui se passe comme évolution, on remarque que celle-ci repose essentiellement sur les technologies de la communication qui prennent de l'ampleur touchant tous les domaines de la vie. Et de ce fait, le domaine de la communication avec tout ce qu'il suppose comme révolution technologique doit compter parmi les disciplines qu'une réforme éducative répertorie comme élément de base en l'intégrant dans un écosystème éducatif révolutionnant toute l'approche éducative avec comme visée, la construction de représentations nouvelles de ce que les temps nouveaux exigent comme projet éducatif basé sur un enseignement orienté vers la découverte, l'inconnu à découvrir et en un mot, l'innovation que l'enseignement doit considérer comme la donne indispensable à toute réforme.

3.1. Penser l'acte d'enseigner dans le futur

Cette question de l'innovation dans les méthodes pédagogiques qui s'appuient sur les NTIC, ne date pas d'aujourd'hui, elle peut même paraître à certains égards, obsolète, vu l'avancée des découvertes surtout en intelligence artificielle.

D'après les recherches menées sur la question, il faut procéder à une refonte des méthodes d'enseignement sur un principe fondamental qui s'appuie sur la notion «d'incertitude».

3.1.1. *Comment enseigner dans et pour un monde d'incertitudes?*

Les chercheurs sont presque unanimes sur le fait que s'il doit y avoir révolution, elle concernerait la représentation de la mission donnée à l'école.

Depuis toujours, l'école a été le lieu où on apprend le connu, un connu qui est à chaque fois reproduit avec de temps à autre des rajouts ou des modifications.

Actuellement ce schéma ne semble plus répondre aux nécessités du temps, toujours en perpétuel devenir de sorte qu'il devient difficile de se projeter avec certitude, car les prévisions sont tout le temps démenties, et de la certitude, on bascule dans l'incertitude. D'où la nécessité de réfléchir en matière d'incertitude.

— Paramètres méthodologiques à employer

Les méthodes traditionnelles sont connues pour avoir favorisé: le cloisonnement entre les disciplines (pour mieux asseoir les spécialités), l'application des règles, formules et postulats (aller vers la vérification, la définition, la certitude)

Une révolution passe par la remise en question de ce qui prévalait en employant le contraire. Ainsi, dans un monde d'incertitude, doit-on apprendre à douter: douter de ce qui est connu, douter de ce que l'on enseigne afin de cultiver la notion d'incertitude dans l'esprit de l'apprenant. Cette rupture avec le modèle pédagogique actuel sera favorisé par la mise en place de:

— L'interdisciplinarité

— La transdisciplinarité (rompre avec la division des domaines de connaissances).

Ces paramètres paraissent les plus appropriés à un monde où les médias transforment le réel en irréel et l'irréel en réel, c'est pourquoi, comme nous l'avons déjà souligné, l'apprentissage doit se faire à partir de cette nouvelle donne qui n'est plus une option mais une loi fondamentale à prendre en considération dans la confection des programmes et des méthodologies à appliquer dans l'enseignement, à tel point que les chercheurs, actuellement, parlent d' «une éducation aux médias»

«L'éducation dans la société d'aujourd'hui, dans un monde où les médias et la diffusion de l'information sont si présents et influents, doit nécessairement être une éducation aux médias, une éducation qui permette aux gens de vivre librement et de manière responsable dans la société de l'information, dans le social numérique».⁵

4. L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET PAR LES MÉDIAS

Notre société est submergée d'écrans (de télé, de smartphones, d'ordinateurs, d'internet, etc.), d'images animées sublimatoires au point de réussir à faire croire à tout spectateur que ce qu'il voit est réel et vrai. Celui-ci est amené à consommer sans prendre du recul par rapport à ce qu'il voit ou entend. C'est pourquoi, le rôle de l'école est d'encourager l'esprit critique en mettant l'accent sur la nécessité d'analyser toute idée reçue, nouvelle ou ancienne, afin de pouvoir la remettre en question et même contribuer à son changement ou à son rejet.

⁵ VOIR (https://www.youtube.com/watch?v=myP_4nBPveY)

Au plan méthodologique, comme l'apprenant vient avec la maîtrise technologique du média web, il faut saisir cette opportunité et inscrire le programme dans la manipulation de l'outil informatique pour éviter tout décalage entre la motivation déjà existante chez le jeune apprenant et la nécessité de se mettre au diapason du temps et de ses exigences. Ce sera la mise en pratique de données interdisciplinaires et mêmes transdisciplinaires qui vont émerger de cette pratique qui est en fait une nouvelle alphabétisation que l'apprenant possède en arrivant à l'école. Il suffit seulement de le former dans ses pratiques à l'outil technologique en l'orientant vers les objectifs que s'assigne le programme. La tâche de l'apprenant est d'inventer ou de trouver le sujet adéquat permettant de découvrir la compétence à mettre en place à travers le cours. Le formateur doit s'adapter à ce savoir-faire de l'apprenant et le rentabiliser en l'encourageant et en l'accompagnant dans son processus d'apprentissage basé sur la découverte à travers les canaux multiples de la communication. Ainsi, *L'école, de reproductrice, devient créatrice* dans une ère dite «de convergence».

4.1. Créativité dans l'ère de la convergence

Les multiples canaux de communication envoient simultanément les mêmes informations, l'apprenant aura à décoder le même message transmis dans des codes différents, selon des dispositifs différents. Cette simultanéité lui permet ainsi, de mieux comprendre le message en complétant les effets d'un code par celui d'un autre pour combler les zones d'ombre qu'un seul code peut engendrer dans sa fonctionnalité communicative. Exemple: on a souvent recours à l'image pour relever l'ambiguïté qu'un texte laisse apparaître dans sa structure; comme l'on a souvent recours au texte pour comprendre une caricature⁶ (surtout pour les non initiés, les apprenants le sont en grand nombre). Cette réalité très présente de nos jours (plusieurs canaux de communication diffusant la même information: télévision, internet, vidéos, réseaux sociaux) caractérise l'aspect, en communication de notre ère appelée l'ère de la *convergence*.

Cet aspect bien rentabilisé dans le processus d'enseignement-apprentissage où l'apprenant devient élément central de l'enseignement, mis en avant et occupant le premier rang, facilitera l'alphabétisation multiple à plusieurs dimensions. Cette alphabétisation doit s'adapter au temps, au contexte pour une bonne intégration dans le monde futur.

5. INNOVATION ET MÉTHODES PÉDAGOGIQUES NOUVELLES

L'enseignement, à l'ère du numérique, offre des opportunités de diversifications de méthodes avec des innovations où, contrairement à ce que l'on pourrait penser, les méthodes classiques ne sont pas entièrement supprimées ni écartées, bien au contraire,

⁶ Pris du séminaire «éduquer pour le monde à venir» op.cit.

elles sont utilisées dans un procédé d'éclectisme, avec les nouvelles méthodes de manière à ne pas produire une rupture totale avec ce qui a existé tout en permettant ainsi à l'innovation de modifier dans le sens de l'amélioration par la convergence.

De nombreuses recherches faites dans le domaine de l'innovation pédagogique ont abouti à des procédés divers engendrant bien sûr des concepts nouveaux, parmi lesquels on reconnaît certains à grand succès comme: enseignement collaboratif, coopératif; classe inversée, classe renversée. Ces techniques peuvent s'appliquer, selon la circonstance en présentiel, semi présentiel et distanciel.

5.1. Qu'est-ce qu'enseigner en présentiel, semi présentiel et distanciel?

Depuis toujours, l'école, l'université, ont été le lieu de l'instruction, de l'apprentissage de la formation intellectuelle. Pour que l'acte d'enseigner ait lieu, l'enseignant et l'apprenant se rencontrent en un lieu fait pour, les deux doivent être présents, l'un forme et l'autre se forme. C'est l'enseignement en présentiel.

Actuellement, la communication en audiovisuel passant par des canaux multiples, peut franchir les barrières traditionnelles et pénétrer, via le virtuel, les espaces que l'on veut. C'est pourquoi, si on juge qu'il est plus bénéfique ou nécessaire de se réunir en restant chacun chez soi, et de communiquer par visioconférence (les outils sont disponibles sur le web ex: zoom, google meet), on l'appliquera sans grande difficulté. Nous ne devons pas hésiter, mais au contraire avancer pour pouvoir d'ici quelque temps, en évaluer l'impact et apporter les améliorations nécessaires pour avancer dans le processus.

Entre les deux modes d'opérer (présentiel vs distanciel), l'enseignement peut opter pour une troisième forme qui réunit entre les deux premières: la forme dite hybride ou semi présentielle. Actuellement, c'est le mode le plus utilisé où les unités dites «fondamentales et méthodologiques» sont enseignées en présentiel et les autres sont effectuées à distance. Dans l'avenir, on peut prévoir d'autres découpages concernant la répartition à enseigner avec le mode le plus adéquat.

La forme hybride semble présenter de nombreux avantages. Si elle introduit l'enseignement à distance pour certaines matières, elle ne rompt pas définitivement avec la tradition, puisqu'elle réserve aux matières les plus réflexives la forme traditionnelle en présentiel. Elle permet ainsi de donner toute son importance à l'apprentissage guidé en présentiel tout en le prolongeant par le biais des technologies nouvelles dans un mode à distance. Quant à l'étudiant, il y gagne beaucoup puisqu'il jouit d'un temps libre qui lui permettra de vaquer à d'autres occupations, notamment aux différentes formations qu'il peut suivre en les ajoutant à celle de l'université, comme il peut s'exercer dans le monde du travail pour une certaine autonomie financière tout en se préparant à devenir responsable. Il pourra également, intégrer des équipes de laboratoire et apprendre à faire de la recherche par le biais de projets qui le préparent scientifiquement et méthodologiquement à développer un esprit critique, et à aimer la recherche pour s'y engager dès les premières années de l'université.

6. CONCLUSION

Si l'évolution de la société exige des réformes éducatives et scientifiques en des intervalles de temps courts par rapport au passé, elles ne demeurent pas moins attachées au principe fondamental de l'école ou de l'université qui est la formation du citoyen futur. C'est dans cette optique que nous avons placé notre réflexion la reliant à deux exigences: la première est l'adéquation entre les compétences apprises à l'université et celles exigées par le marché du travail, ce qui crée la dynamique entre motivation et production et/ou création, et la deuxième est la nécessité de s'adapter aux différentes révolutions technologiques pour vivre son temps sans aucun décalage par rapport aux autres nations du monde. Cette adaptation œuvrant à changer des habitudes du formateur et des formés ne doit pas faire oublier que les technologies, quelles qu'elles soient sont et doivent le demeurer des moyens et non une finalité.

7. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- GARCIAA MATILLA A. et GUTIÉRREZ MARTIN A., «éduquer pour le monde à venir» séminaire dans le cadre du projet de jumelage PAPERS P3A présenté en Octobre 2019 au Cerist, Alger.
- TEDESCO J. C., «Tendances actuelles des réformes éducatives», *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 01 | 1994, mis en ligne le 20 avril 2015, consulté le 16 janvier 2022. URL: <http://journals.openedition.org/ries/4307>; DOI: <https://doi.org/10.4000/ries.4307>
- «Projet d'école, projet de société», *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 40 | décembre 2005, mis en ligne le 17 novembre 2011, consulté le 17 janvier 2022. URL: <http://journals.openedition.org/ries/1213>; DOI: <https://doi.org/10.4000/ries.1213>
- PRÉVOS A., VAN ZANTEN A, RUI CANÁRIO, WAGNER A., TEDESCO J.C. et BOUCHARD, P. «Quelle école pour demain?», *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 40 | décembre 2005, mis en ligne le 25 novembre 2011, consulté le 17 janvier 2022. URL: <http://journals.openedition.org/ries/1365>; DOI: <https://doi.org/10.4000/ries.1365>.

CHAPTER XXIV

L'ASSURANCE QUALITÉ AU SERVICE DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE " CAS DU CENTRE DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE SUR LES RÉGIONS ARIDES (CRSTRA) "

ABDERRAHMANE NOUI

*Centre de Recherche Scientifique et Technique
sur les Régions Arides, CRSTRA, Biskra, Algérie*

nouihyd1979@yahoo.fr

RÉSUMÉ

La démarche Assurance Qualité est devenue un enjeu capital pour les gouvernements et une priorité de la gouvernance universitaire. Les établissements d'enseignement supérieur et de la recherche scientifique à travers le monde ont lancé des politiques d'assurance qualité nécessaires en vue de répondre aux enjeux de la compétition internationale et d'harmoniser leurs structures de formation de l'enseignement supérieur et universitaire. L'Algérie ne manque pas de suivre ce mouvement. Quoique récente, la prise de conscience de la nécessité de l'implémentation de l'assurance qualité dans les établissements de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique se manifeste. Les premières initiatives ont été prises lors des deux réunions importantes qui se sont tenues en 2008.

Depuis 2007, la politique du Centre de Recherche Scientifique et technique sur les Régions Arides (CRSTRA) se base principalement sur l'évaluation interne par des évaluations trimestriels, annuels. Suivant l'instruction de la commission nationale d'implémentation du système assurance qualité dans l'enseignement supérieur et la recherche scientifique (CIAQES), le CRSTRA à réaliser une évaluation interne dans les domaines de la recherche, la gouvernance, vie au centre, les infrastructures, les relations avec l'environnement socio-économique et la coopération

La présente étude contient une analyse détaillée de l'évaluation interne du CRSTRA en se basant sur le référentiel National de l'Assurance Qualité. Par conséquent une analyse SWOT a été réalisée, des recommandations importantes sont tirés.

Mots-clés: Assurance qualité - CIAQES - CRSTRA - auto-évaluation – analyse swot

ABSTRACT

The Quality Assurance approach has become a key issue for governments and a priority for university governance. Higher education and scientific research institutions around the world have launched the necessary quality assurance policies in order to meet the challenges of international competition and to harmonize their higher education and university training structures. Algeria does not fail to follow this movement. Although recent, awareness of the need to implement quality assurance in higher education and scientific research establishments is emerging. The first initiatives were taken during the two important meetings held in 2008.

Since 2007, the policy of the Center for Scientific and Technical Research on Arid Regions (CRSTRA) has been based mainly on internal evaluation through quarterly and

annual evaluations. Following the instruction of the national commission for the implementation of the quality assurance system in higher education and scientific research (CIAQES), the CRSTRA to carry out an internal evaluation in the fields of research, governance, life at the center, infrastructure, relations with the socio-economic environment and cooperation. This study contains a detailed analysis of the internal evaluation of the CRSTRA based on the National Quality Assurance standard. Therefore a SWOT analysis has been carried out, important recommendations are drawn.

Key words: Quality assurance - CIAQES - CRSTRA – self assessment – swot analysis.

1. INTRODUCTION

Toute université moderne doit se doter d'un système de gestion de la qualité pour assurer un maintien et une amélioration de la qualité de ses services, une adaptation permanente à son entourage et une recherche de l'excellence garantissant un enseignement supérieur de qualité. Ainsi, «la qualité» de l'enseignement supérieur devient de plus en plus une exigence de la part des différentes parties prenantes concernées par les résultats de la formation universitaire, à savoir les enseignants et les chercheurs, les étudiants et leurs parents, les responsables, le secteur économique, et la société dans son ensemble. (Lerari, 2016, P3).

L'opération d'auto-évaluation s'inscrit donc dans une perspective de gestion commune en impliquant les différents acteurs au sein de l'école dans un processus collectif d'amélioration continue de la qualité. L'opération se résume à analyser les différents aspects de l'organisation et du fonctionnement de l'école dans le but d'identifier les points faibles et les points forts pour pouvoir établir un plan d'actions en vue d'améliorer les performances dans les sept domaines définis par le référentiel national de l'Assurance Qualité: la formation, la recherche scientifique, la gouvernance, la vie à l'université, les relations avec l'environnement socio-économique, la coopération et les infrastructures (Boubakour, 2012, P5).

Depuis 2007, la politique du Centre de Recherche Scientifique et technique sur les Régions Arides se base principalement sur l'évaluation interne par des évaluations trimestrielles, annuels (CRSTRA, 2013).

Suivant l'instruction de la commission nationale d'implémentation du système assurance qualité dans l'enseignement supérieur et la recherche scientifique CIAQES (2017), le CRSTRA à réaliser une évaluation interne dans les domaines de la recherche, la gouvernance, vie au centre, les infrastructures, les relations avec l'environnement socio-économique et la coopération (2017).

La présente étude contient une analyse détaillée de l'évaluation interne du CRSTRA en se basant sur le référentiel National de l'Assurance Qualité (2016). Par conséquent une analyse SWOT a été réalisée, des recommandations importantes sont tirées.

2. PRÉSENTATION DU CRSTRA

Le Centre de Recherche Scientifique et Technique sur les Régions Arides "Omar EL-BERNAOUI" (C.R.S.T.R.A.) est un Etablissement Public à caractère Scientifique et Technique (E.P.S.T.). Créé par décret N.° 91-478 du 14 Décembre 1991, modifié et complété par le décret N.°03-458 du 01 Décembre 2003 et régi par le décret exécutif n.° 11-396 du 24 Novembre 2011 fixant le statut-type de l'établissement public à caractère scientifique et technologique. Ce centre qui est doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière, est placé sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (CRSTRA, 2016)



Figure 01: Siège du CRSTRA à Biskra

3. MISSIONS DU CRSTRA

Le Centre est chargé de:

- Réaliser les programmes de Recherche Scientifique et Technique sur les Régions Arides et/ou menacées de sécheresse ou de désertification;
- Entreprendre et/ou participer à toute recherche à caractère pluridisciplinaire relative aux Régions Arides;
- Constituer une base de données scientifiques et techniques sur les Régions Arides et d'en assurer le traitement, la conservation et la diffusion;
- Participer à toute recherche sur la compréhension et la lutte contre la vulnérabilité humaine aux changements environnementaux (CRSTRA, 2016)

4. PRÉSENTATION DE LA CELLULE ASSURANCE QUALITÉ

Il est créé au sein de CRSTRA en 2017, une cellule d'appui à l'évaluation de la qualité, désignée par «Cellule Assurance Qualité».

Cette Cellule est chargée de superviser la mise en œuvre de la démarche d'amélioration continue de la qualité au CRSTRA sous la responsabilité de la directrice de l'établissement.

La cellule «Assurance qualité» est responsable au sein du CRSTRA d'exécuter la politique qualité du MESRS, en particulier:

- Coordonner les opérations d'accréditation des laboratoires du CRSTRA;
- Mettre en place et assurer l'amélioration continue du système assurance qualité du CRSTRA et établir un plan de formation continue pour le personnel en charge;
- -Contribuer au développement de la culture qualité et veiller au respect des normes et référentiels de l'assurance qualité au CRSTRA. (CRSTRA, 2017)

5. MÉTHODOLOGIE

- Date de démarrage effectif du projet: 05/03/2017
- Période d'autoévaluation: 6 mois, du: 19/03/2017 au: 19/09/2017
- Date fin du projet: 08/10/2017
- Une liste des questions a été établi, elle englobe plus de 70 questions relatives au RNAQES (2016) , relatives aux activités du CRSTRA.
- Deux types de questionnaire ont été sélectionnés; le premier questionnaire (questionnaire général; de sondage) est destiné aux différents employés du CRSTRA (chercheurs et personnel administrative et technique). Tandis que le deuxième questionnaire (questionnaire spécial; qu'il exige la fourniture des documents et preuves) est destiné aux cadres du CRSTRA (directeurs stations, directeurs division, chefs départements et chefs service administratifs et techniques).

L'évaluation concernera les périmètres suivants:

- Le siège du Centre (divisions de recherche, services administratifs et techniques, laboratoires, ateliers, herbier)
- La station "Bioressources d'El Outaya (Ziban)"
- La station "Milieu Biophysique de Touggourt"
- La station " Milieu Biophysique de la Saoura à Taghit"
- La station " d'expérimentation du milieu saharien de Beni Abbes".
- La station " d'expérimentation du Milieu Steppique" à Taouiala

L'évaluation portera sur les domaines suivants: gouvernance, recherche scientifique, formation, la vie au centre, les infrastructures, la relation avec l'environnement socio-économique, la coopération internationale.

6. RÉSULTATS DU PROJET D'AUTO-ÉVALUATION

6.1. Domaine de la Recherche

Le comité d'auto-évaluation a recensé les appréciations de 300 fonctionnaires du CRSTRA en matière de la Recherche, dont 23% ne sont pas satisfaits.

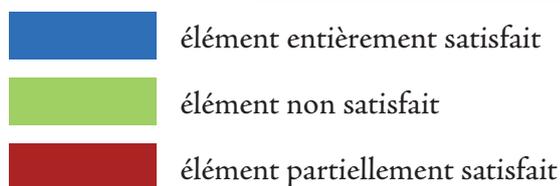
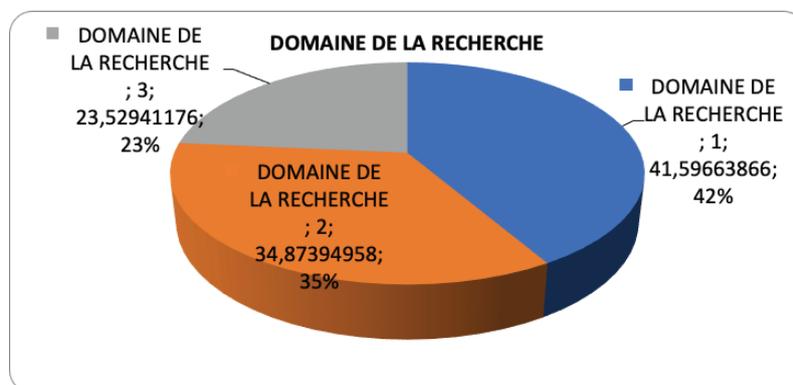


Figure 02: Appréciations des fonctionnaires du CRSTRA en matière de la recherche.

6.2. Domaine de la Gouvernance

Les appréciations des 300 fonctionnaires montrent 18% fonctionnaires qui ne sont pas d'accord avec la politique du CRSTRA en matière de la gouvernance.

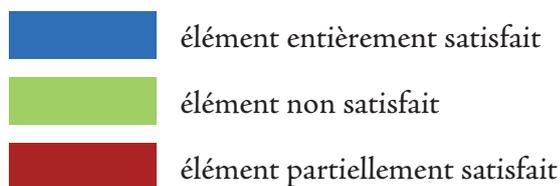
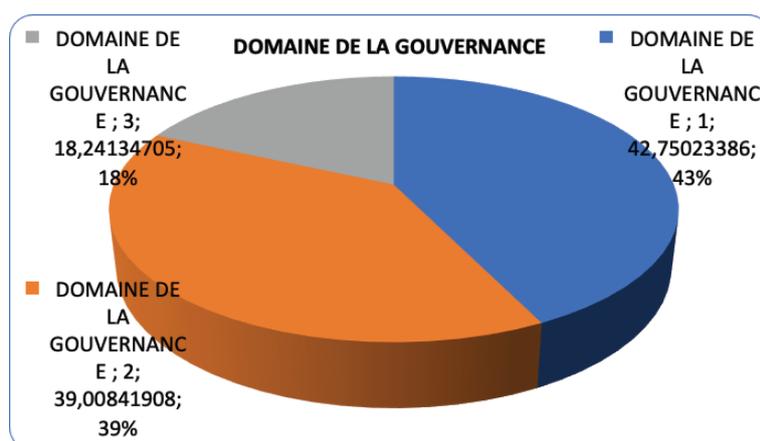


Figure 03: Appréciations des fonctionnaires en matière de la gouvernance

6.3. Domaine de la vie au centre

Les moitiés des fonctionnaires du CRSTRA ne sont pas d'accord avec la politique de l'établissement en matière de la vie au centre.

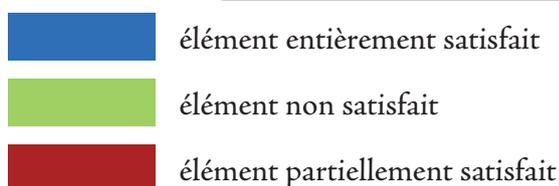
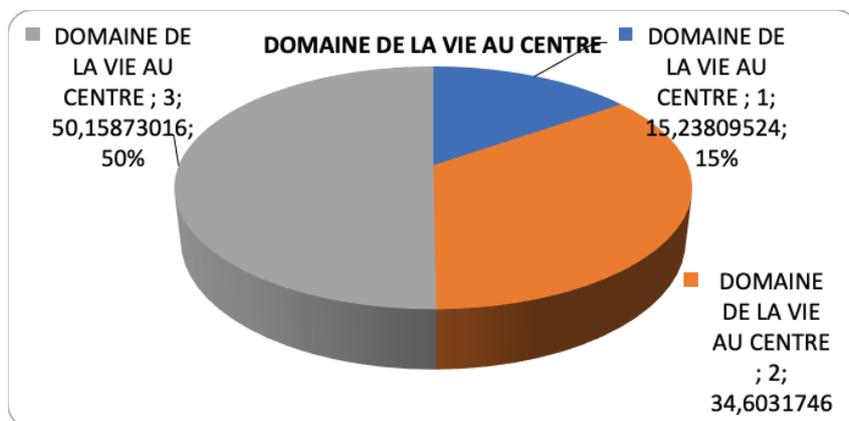


Figure 04: Appréciations des fonctionnaires en matière de la vie au centre

6.4. Domaine des infrastructures

Les appréciations des 300 fonctionnaires du CRSTRA montrent 42% fonctionnaires qui ne sont pas d'accord avec la politique du centre en matière des infrastructures.

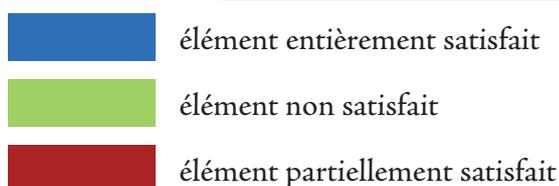
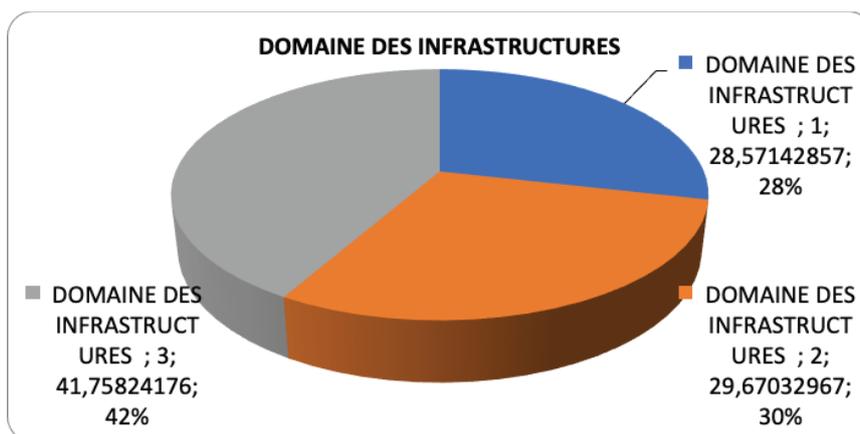


Figure 05: Appréciations des fonctionnaires en matière des infrastructures

6.5. Domaine des relations avec l'environnement socio-économique:

La majorité des fonctionnaires du CRSTRA sont en plein accord avec la politique de l'établissement en matière des relations avec l'environnement socio-économique.

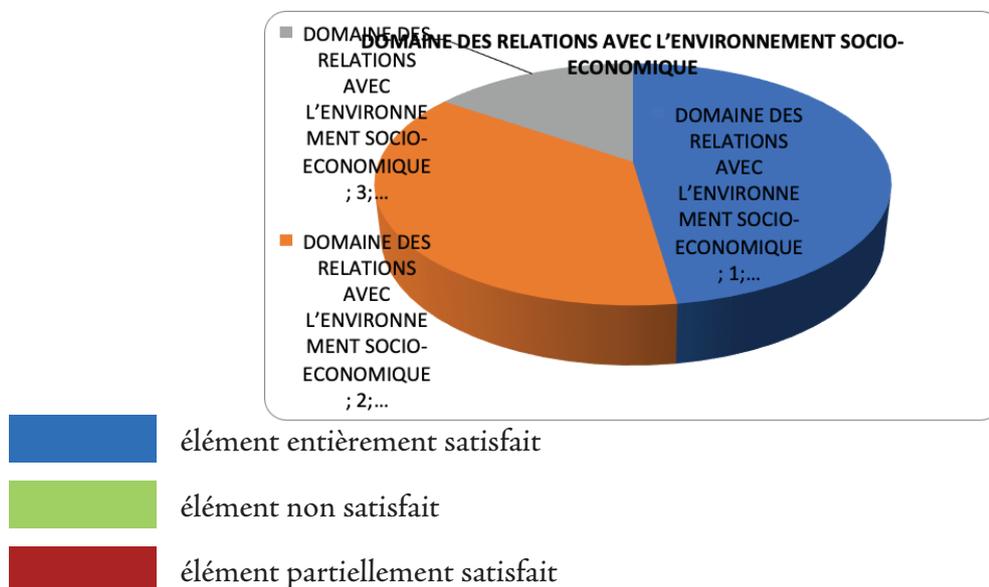


Figure 06: Appréciations des fonctionnaires en matière des relations ESC

6.6. Domaine de la coopération

Les appréciations de 300 fonctionnaires du CRSTRA montrent 31% fonctionnaires qui ne sont pas d'accord avec la politique du CRSTRA en matière de la coopération.

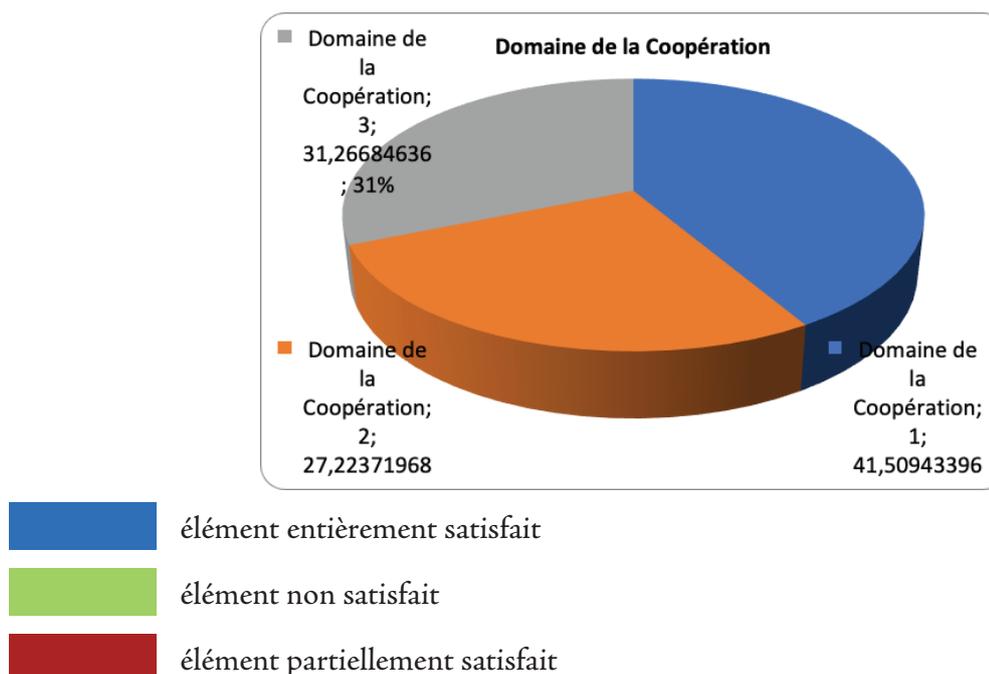


Figure 07: Appréciations des fonctionnaires en matière de la coopération.

7. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS PAR L'ANALYSE SWOT

L'analyse SWOT est un outil d'analyse stratégique. Elle combine l'étude des forces et des faiblesses d'un établissement avec celle des opportunités et des menaces de son environnement, afin d'aider à la préparation du plan d'action.

Les résultats de l'analyse SWOT sont regroupés dans le tableaux suivant:

Gouvernance	
Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> – Le CRSTRA est dirigé par un directeur administré par un CA et doté d'un CS conformément à son décret de création. – Vision de la Direction vers un management de qualité ISO 9001 et ISO 17025. – Nombreux services administratifs, scientifiques et techniques. – Mise en œuvre depuis 2016 d'un projet d'établissement « vision stratégique » long terme dont l'intitulé est: «Stratégie en régions arides, principaux résultats, projection à l'horizon 2020». – L'examen des bilans annuels indique l'existence d'une volonté d'adaptation des missions de l'établissement en phase avec la prospective et le plan de développement du pays. – Autoévaluation interne de l'établissement réalisée en 2017 dans les domaines de l'assurance qualité. 	<ul style="list-style-type: none"> – Budget de fonctionnement en diminution dont plus de 80% alloué au payement du personnel. – Absence de certification ISO et accréditation des entités de recherche et départements techniques, surtout laboratoires et pépinières. – Le rapport sur la stratégie 2016-2020 ne fait pas apparaître la création d'unité de recherche. – Absence de règlement intérieur. – Dispersion des chercheurs et vide institutionnel ne permettant pas l'autonomie de gestion des stations expérimentales
Opportunités	Menaces
<ul style="list-style-type: none"> – Existence d'un rapport détaillée de l'évaluation interne du CRSTRA en se basant sur le référentiel National de l'Assurance Qualité. 	<ul style="list-style-type: none"> – Crise économique pouvant se répercuter sur les budgets et la limitation de recrutement des jeunes pour les métiers scientifiques. – Absence d'une stratégie commerciale permettant de générer des ressources financières et c'est l'Etat qui supporte la totalité du budget.

Recherche scientifique	
Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> – Ressources humaines jeune, dévouées et de grande qualité: chercheurs, ingénieurs, techniciens dont la proportion de chercheurs est de 30% répartis dans 7 divisions comprenant 20 équipes pluridisciplinaires activant au siège, à Biskra et dans quatre stations expérimentales, à vocation régionale. – Des résultats probants dans beaucoup de domaines publiés dans des revues nationales et internationales. 	<ul style="list-style-type: none"> – Laboratoires et entités de recherche non encore accrédités. – Faible publication dans les revues de haut niveau (Thomson Reuters, US Patent, Office Européen des Brevets, etc.). – Animation d'activité sur au moins quatre stations expérimentales permettant d'entreprendre une recherche de proximité. – Dispersion de certains laboratoires dans les stations sans autonomie de gestion.
Opportunités	Menaces
<ul style="list-style-type: none"> – Le recentrage de projets de recherche sur les priorités nationales. – Grande mobilisation des chercheurs dans de nombreux projets fédérateurs. 	<ul style="list-style-type: none"> – Nombreux départs de chercheurs chaque année vers l'université. – Absence d'une stratégie captivante pour attirer les meilleurs chercheurs. Le centre offre peu de commodités. – L'attrait de l'université qui offre de nombreuses convenances (logement, vacances universitaires, promotion) provoque le départ annuel de chercheurs.
Formation par la Recherche	
Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> – Nombreuses formations offertes aux jeunes chercheurs surtout à l'étranger. – Le centre dispose de nombreux services ouverts aux chercheurs: centre documentaire avec des ouvrages de grande qualité, cartothèque, divers laboratoires dans différents domaines offrant de multiples services. 	<ul style="list-style-type: none"> – Prise en charge de la formation insuffisante. – Très peu de Chercheurs permanents enseignent à l'université.
Opportunités	Menaces
<ul style="list-style-type: none"> – Elargir les offres de la formation sur les thématiques du développement durable 	
Coopération	

Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> – Mobilité des chercheurs en Algérie et à l'étranger ainsi que l'accueil des chercheurs étrangers. – Participation à des rencontres scientifiques de haut niveau. – Bonne image auprès de la communauté scientifique. – Le CRSTRA accueille régulièrement des enseignants chercheurs de différentes universités. 	<ul style="list-style-type: none"> – Faible mobilité des personnels dans les autres établissements. – Implication insuffisante des chercheurs dans des projets de coopérations internationales – Absence des moyens et des infrastructures pour l'accueil des étrangers, sauf les conventions avec les hôtels.
Opportunités	Menaces
<ul style="list-style-type: none"> – Participation à de nombreux projets internationaux (Euro- méditerranéen, coopération algéro- tunisienne, CIRAD France, PRIMA). 	<ul style="list-style-type: none"> – Concurrence entre les différents centres de recherches.
La relation avec le secteur socio-économique	
Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> – Rayonnement national et grande visibilité. – Nombreuses prestations du centre en matière de recherche, de gouvernance, coopération nationale et internationale, avec remise des rapports à qui de droit. – Orientation des programmes de recherche et leur alignement sur les préoccupations nationales. – Partage d'expertise avec de nombreux organisme. – Offre importante en matière d'étude, d'expertises et de consultation. – Nombreuses collaborations de partenariat. – Centre documentaire assez riche ouvert aux chercheurs. – Laboratoires pouvant assurer de nombreuses prestations de service. 	<ul style="list-style-type: none"> – Difficulté à convaincre le partenaire économique notamment les industriels à se lancer dans des opérations de recherche. – Absence de création de richesse avec l'industrie agroalimentaire; le partenariat se limite à des conseils ou des rencontres. – Absence de création de filiales, faible réalisation de prestations de services. – Partenaires socio-économiques peu convaincus de l'intérêt des prestations ou ne faisant pas confiance au centre. – Faible implication des programmes de recherches dans le développement des régions de montagnes.
Opportunités	Menaces
<ul style="list-style-type: none"> – Création de nombreuses agences thématiques de recherche, partenaires privilégiés du CRSTRA. – Nombreuses universités autour du CRSTRA. – Grande écoute auprès des décideurs publics. 	<ul style="list-style-type: none"> – Concurrence entre les différents centres de recherches et les universités.

Infrastructures et équipements	
Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> – Nombreux équipements scientifiques et techniques. 	<ul style="list-style-type: none"> – Budget d'équipement limité malgré l'immensité du territoire. – Locaux inadapté à la recherche. – Les espaces de parking ne répondent pas à l'accueil de la communauté de recherche et des visiteurs. <p>L'institution met à la disposition des chercheurs des structures d'hébergement, mais sont insuffisants.</p> <p>L'établissement ne dispose pas de restaurants (en fonction) pour les chercheurs et les personnels.</p>
Opportunités	Menaces
<p>Bonne image du CRSTRA auprès de la tutelle et les pouvoirs publics qu'elle favorise la demande des équipements et des infrastructures.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Territoire très étendu (plus de 2 millions de km²) mais budget d'équipement insuffisant.
Vie au centre	
Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> – L'établissement a organisé des réunions de briefing avec le personnel; syndicat des chercheurs, syndicat du personnel de soutien à la recherche. – Existence d'une commission des œuvres sociales. – Plan d'action des œuvres sociales très motivant. – Organisations périodiques des vacances universitaires. 	<ul style="list-style-type: none"> – L'établissement ne dispose pas des structures répondant aux différents besoins spécifiques et des aspects culturels, religieux, et sportifs. – L'établissement ne dispose pas d'un service chargé de la santé. – L'établissement n'assure pas l'hébergement, la restauration et le transport pour les chercheurs et le personnel.
Opportunités	Menaces
<ul style="list-style-type: none"> – Possibilité d'amélioration de la qualité du cadre de vie. 	<ul style="list-style-type: none"> – L'attrait de l'université qui offre de nombreuses convenances (logement, promotion) provoque le départ annuel de chercheurs.

Tableau 1: récapitulatif de l'analyse SWOT du CRSTRA en 2017

8. CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

L'opération d'autoévaluation du CRSTRA en 2017 a permis de tirer les points de forces et les points de faiblesses du centre.

Le centre est leader dans les domaines suivants:

- la recherche
- la gouvernance
- les relations avec l'environnement socio-économique
- la coopération.

Une faiblesse est constatée dans les domaines suivants:

vie au centre

les infrastructures

A cet effet, le comité d'auto-évaluation recommande de suivre les points suivants:

1. Gouvernance

- Rajouter les équipes de recherche dans l'organigramme du Centre.
- Créer des unités de recherche et des filiales industriels.
- Augmenter le recrutement, tant du personnel chercheur que celui du personnel de soutien afin de renforcer et équilibrer les équipes.
- L'équipe d'audit interne (cellule assurance qualité) a une entière confiance dans la capacité du CRSTRA à réaliser des prestations conformes aux attentes des partenaires et aux exigences règlementaires qui s'y appliquent.

2. Recherche scientifique

- Augmenter les subventions nécessaires à la programmation des projets de R&D.
- Inciter les chercheurs à publier dans les revues à très fort impact.
- Faire du JARA, une revue de référence nationale dans son domaine, indexée dans les bases de données de notoriété internationale
- Encourager les chercheurs à s'impliquer dans des programmes internationaux
- Il est nécessaire de procéder à la certification et l'accréditation des entités de recherche et laboratoires.

3. Formation par la Recherche

- Accroître le volet interdisciplinaire dans la formation de futurs chercheurs.
- Instaurer une politique de formation de jeunes scientifiques et ingénieurs au sein du centre, dont les meilleurs seront ensuite recrutés.
- Encourager la formation en Algérie plutôt qu'à l'étranger.
- Encourager le chercheur permanent à l'enseignement supérieur et à contribuer à l'amélioration des contenus pédagogiques.

4. Coopération

- Développer des incitations pour accroître la mobilité des chercheurs vers l'université et des enseignants vers le CRSTRA.
- Encourager la mobilité des chercheurs entre institutions de recherche.

5. La relation avec le secteur socio-économique

— Encourager le CRSTRA à développer des relations contractuelles avec l'industrie ou d'autres partenaires extérieurs pour la création de richesse.

— Encourager les chercheurs à participer à des activités d'étude, d'expertise et de consultation et les rendre disponibles pour les valoriser et au final, promouvoir commercialement cette activité.

— Les relations avec la société civile et le secteur socio-économique méritent également d'être renforcées.

6. Infrastructures et équipements

— Etablir d'une stratégie immobilière pluriannuelle.

— La mutualisation de l'infrastructure du CRSTRA et ses ressources à contribution devrait lui permettre de concentrer ses efforts dans des domaines émergents ou stratégiques et de s'assurer d'une très grande compétitivité.

7. Vie au centre

— Création des associations culturelles, religieux et des clubs sportifs.

— L'établissement doit créer un service chargé de la santé.

— La prise en charge des chercheurs et le personnel de soutien par l'hébergement, la restauration et le transport.

L'expérience du projet d'auto-évaluation du CRSTRA montre que la démarche assurance qualité & l'analyse SWOT sont indispensables pour une recherche scientifique de qualité.

9. BIBLIOGRAPHIE

CIAQES. (2017). «Autoévaluation des Etablissements d'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique». CIAQES, 4.

LERARI, M. (2016). «Implémentation de l'Assurance Qualité dans les Etablissements d'Enseignement supérieur. Guide de l'auto-évaluation selon le référentiel national (RNAQES)».

CRSTRA (2016) «Performance de la Recherche en Régions Arides»

— (2013), «Stratégies de Recherche, Plan d'Action 2013-2017 et Perspectives»

Référentiel National de l'Assurance Qualité 2016

A NOUI, «Rapport du projet d'auto-évaluation du CRSTRA» (2017)

CHAPTER XXV

EL RETO DE COMUNICAR EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

REBECA SAN JOSÉ CABEZUDO

Universidad de Valladolid, España

rebecasc@eco.uva.es

RÉSUMÉ

Ce document a été abordé avec un caractère pratique et appliqué. Après avoir commenté certaines des particularités du processus de communication et de son efficacité, qui est déterminée par le contexte dans lequel il est présenté, le cas spécifique d'un centre universitaire, la faculté d'économie et d'études commerciales de l'université de Valladolid (Espagne), est présenté. Afin de relever le "défi" de la communication, entre autres, un vice-décanat spécifique (vice-décanat de la communication et de l'extension universitaire) a été créé. Après avoir présenté ses fonctions et après une année de gestion, la présentation orale montre des exemples de certaines des actions menées, non seulement dans le but d'informer les différents publics cibles, mais aussi pour créer notre "Marque Faculté".

ABSTRACT

This paper has been approached with a practical and applied character. After commenting on some of the peculiarities of the communication process and its effectiveness, which is determined by the context in which it is presented, the specific case of a University Centre, the Faculty of Economics and Business Studies of the University of Valladolid (Spain), is presented. In order to face the "challenge" of communication, among other issues, a specific Vice-Deanship (Vice-Deanship of Communication and University Extension) was created. After presenting its functions and after a year of management, the oral presentation shows examples of some of the actions carried out, and not only with the aim of informing the different target audiences but also to create our "Faculty Brand".

1. ¿CÓMO FUNCIONA LA COMUNICACIÓN?

En el proceso de comunicar, o de transmitir señales entre un emisor y un receptor mediante un sistema de codificación y decodificación para expresar e interpretar los mensajes, intervienen distintos agentes (véase Figura 1). Además del *emisor*, o parte que envía el mensaje a otra, el *receptor*, o parte que recibe el mensaje, interviene el *medio* o el/los canal/es de comunicación a través de los que el mensaje pasa del emisor al receptor. Por *codificación* se entiende el proceso de traducción del mensaje en símbolos y por *descodificación* el proceso a través del cual el receptor dota de significado a los símbolos emitidos

por el emisor. Así el *mensaje* se refiere el conjunto de palabras, imágenes y símbolos que transmite el emisor. La exposición a dicho mensaje provoca un conjunto de reacciones en el receptor (*respuesta*), y de dicha respuesta la parte que llega al emisor se denomina *retroalimentación* (pues no toda la respuesta llega al receptor). Todo este proceso puede verse afectado por cualquier distorsión que tenga lugar durante la comunicación, provocando que el receptor entienda un mensaje distinto al que le envió el emisor (*ruido*).

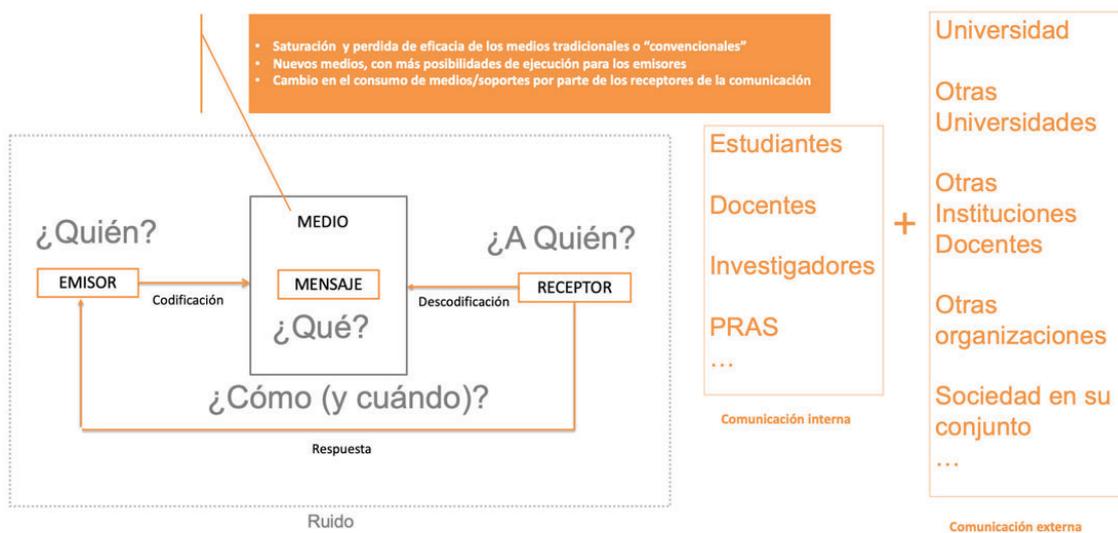


Figura 1. El proceso de comunicación en nuestro contexto universitario.

Dentro de los ruidos que pueden aparecer en el proceso de comunicación nos encontramos con los denominados sesgos perceptuales: la exposición, la atención, la distorsión y la retención selectiva. La *exposición selectiva* implica que no todos los mensajes emitidos por el receptor son recibidos por el emisor; la *atención selectiva* se refiere a que de todos los mensajes emitidos por el emisor los receptores solo atienden a una parte de ellos; la *distorsión selectiva* alude a la capacidad del receptor para adaptar el contenido del mensaje, o de la información recibida del contexto de exposición, a su estructura cognitiva o sistema de valores, creencias y/o actitudes; finalmente, la *retención selectiva* se refiere a la capacidad de recuerdo del mensaje por parte del receptor. Todo ello hace que desarrollar una comunicación eficaz, o que alcance los objetivos buscados, se torne en una labor compleja y no del todo controlable por el emisor.

El proceso de comunicación se complica además con las características del contexto comunicativo actual, como son la saturación y la pérdida de eficacia de los medios tradicionales o "convencionales", la aparición de nuevos medios, con más posibilidades de ejecución para los emisores (muy especialmente de los digitales), y el cambio en el consumo de medios/soportes por parte de los receptores de la comunicación, entre otras.

¿Qué comunicar? ¿A quién? ¿Cómo? y ¿Cuándo?, son las cuestiones a las que todo emisor (el ¿Quién?) debe plantearse antes de iniciar el proceso de comunicación. En un

contexto organizativo como son las universidades, y de un centro universitario concreto, dichas comunicaciones pueden producirse dentro de la organización -comunicación interna-, cuando se dirigen a los agentes que forman parte de la misma, o fuera del centro -comunicación externa-, cuando se dirige a otros públicos que no forman parte directamente de la organización, pero que guardan cierta relación con la institución (emisor). En el caso que nos compete, una facultad universitaria, como receptores de la comunicación interna nos encontramos a los estudiantes, profesores, investigadores y personal de administración y servicios; como receptores de la comunicación externa tenemos a nuestra universidad, otras universidades, otras instituciones docentes, otras organizaciones y la sociedad en su conjunto.

Con todo, teniendo en cuenta la importancia que tiene comunicar o “hacer saber”, la complejidad ligada a esta acción y la subjetividad inherente al proceso de persuasión hace que podamos hablar del “reto de comunicar” o de “saber hacer saber”. Para tratar de afrontar con mayores probabilidades de éxito dicho reto es conveniente diseñar un plan de comunicación: a partir del análisis de la situación, o dónde estamos, con el correspondiente análisis DAFO -Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades-, fijaremos a dónde queremos ir. Los objetivos que nos fijemos pueden ir más allá de dar a conocer o informar a los distintos públicos, sino que pueden tener como fin crear lazos afectivos o fortalecer las relaciones con ellos, o incluso buscar algún tipo de respuesta comportamental por su parte. Especificados los objetivos, diseñaremos las estrategias más adecuadas para alcanzarlos, incluyendo una selección de medios y soportes. Finalmente, como en todo plan, diseñaremos mecanismos de control que nos permitan saber si lo estamos haciendo bien, pudiendo reformular el plan durante su ejecución siempre que sea conveniente.

2. EL CASO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (ESPAÑA)

La Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales es uno de los centros de la Universidad de Valladolid (UVa) y se encuentra emplazado en la ciudad con el mismo nombre. Cuenta con cerca de 50 años de historia y más de 1500 alumnos en el presente curso (21/22). En el ámbito docente en la actualidad se imparten seis grados (dos conjuntos), dos dobles títulos internacionales y siete posgrados (cinco másteres y dos programas de doctorado). Además, en cada curso se ofrecen más de 250 plazas para estudiar en universidades extranjeras (en más de 20 países) y más de 90 empresas y organizaciones brindan prácticas nuestros estudiantes de los últimos cursos. Sin ahondar en otras cuestiones vinculadas a la actividad investigadora, a la gestión, a la transferencia de conocimiento y a las acciones de extensión universitaria que se realizan en nuestra Facultad, dichas cifras ponen de manifiesto la importancia de diseñar unas adecuadas políticas de comunicación que permitan generar valor a todos los públicos implicados. Con este fin, y tras el correspondiente análisis y diseño de un plan, en los órganos de gobierno del Centro se creó un

“Vicedecanato de Comunicación y Extensión Universitaria”, con las siguientes funciones -se enumeran únicamente las ligadas directamente a la comunicación- (Fuente: <http://www.eco.uva.es/gobierno/decanato/>):

- Ofrecer apoyo y/o coordinar acciones de comunicación interna y externa de la Facultad para distintos grupos de interés.
- Promover la difusión de hechos y actividades relevantes relacionados con los miembros de la Facultad a través de medios propios, de la UVa y/o de terceros.
- Apoyar la celebración de los eventos en la Facultad y contribuir a su difusión.
- Potenciar el uso de herramientas y/o de protocolos que faciliten las acciones de comunicación de los miembros de la Facultad.
- Gestionar y difundir campañas institucionales de la Facultad, en colaboración con el Gabinete de Comunicación y/o con el Vicerrectorado de Comunicación y Extensión Universitaria de la UVa.
- Colaborar y/o gestionar la comunicación de la Facultad a través de distintos medios y soportes, con especial énfasis en los canales digitales.
- Promover relaciones de la Facultad con otros Centros, con la UVa y con otras instituciones de carácter público o privado.

Tras un año de actividad ya se han iniciado algunas acciones¹. A modo de ejemplo presentamos una de ellas que tiene que ver con la comunicación interna y externa de los eventos que tienen lugar en la Facultad. Para ello se ha diseñado un protocolo “formal” de actuación con las siguientes fases:

1. Diseño material comunicativo.
2. Publicación en página web de la Facultad.
3. Publicación en la cuenta oficial de Twitter de la Facultad.
4. E-mail al Gabinete de Comunicación de la Universidad para que su posible difusión, si lo consideran oportuno (redes sociales, web, nota de prensa, etc.).
5. Carteles físicos en los espacios habilitados de la Facultad.
6. e-Mail a los miembros de la Facultad.
7. Comunicación post evento: envío de un breve resumen e imágenes del Acto al Gabinete de Comunicación de la UVa; interacción con los ponentes y/o agradecimiento en nuestras redes sociales.

Brevemente, con carácter general respecto al diseño del material comunicativo buscamos que los carteles de las conferencias, cursos, invitaciones a actos, etc. presenten una identidad visual, tanto por las fuentes tipográficas y los colores utilizados como por los diseños realizados, de manera que sean fácilmente reconocibles, creando

¹ Durante la presentación oral en el congreso se mostrarán ejemplos reales de estas acciones.

una imagen “de conjunto”. Elaborado el material comenzamos su difusión a través de distintos medios y soportes, comenzando por la página web de la Facultad (www.eco.uva.es), canal propio básico en la estrategia de difusión digital. A este respecto tenemos dos apartados, uno que incluye las novedades de la Facultad, que nos permite adjuntar distintos documentos (“Novedades ECO”) y un carrusel de imágenes para incluir los “Destacados de la Web”. Con dicha información ya publicada comenzamos su difusión en nuestras redes sociales, fundamentalmente a través de la cuenta oficial de Twitter (@economicas_uva), en la que contamos con más de 2000 seguidores en la actualidad. Con el fin de llegar a un público más amplio contactamos con el Gabinete de Comunicación de la UVa para que, a través de sus canales, haga llegar la información a toda la comunidad universitaria, e incluso a la sociedad en su conjunto, en función del alcance y relevancia del acto, y siempre que lo consideren oportuno. El Gabinete de Comunicación de la UVa difunde la información a través de distintos canales como son la página web de la Universidad (que incluye una sección de “Noticias UVa” y una “Agenda de Eventos”), notas de prensa, sus redes sociales, vía e-mail, etc. Además, semanalmente envía boletines como “Esta Semana en la UVa” o “Ha sido noticia en la UVa” en la que se da difusión pre y post evento de las actividades y noticias de la Universidad. También a nivel de nuestro Centro, inspirados en dichas acciones de la UVa, los lunes se hace un envío de las actividades de la semana a la lista de correo de la Facultad, además de los correspondientes e-mails específicos y/o recordatorios cuando la actividad consideramos que es de relevancia. En la difusión de los eventos, además de los canales digitales, utilizamos medios convencionales, en particular publicamos carteles físicos en los lugares habilitados al efecto en la Facultad (zonas visibles con mucho tránsito y a la entrada del lugar donde acaecerá el acto en cuestión, fundamentalmente). Por último, tras la celebración del acto, y previo consentimiento, recopilamos imágenes y redactamos un breve resumen que damos difusión a través de nuestros canales y/o los de la Universidad, además de interactuar con los ponentes a través de las redes sociales, si es el caso. En algunas ocasiones conseguimos, además, la atención de medios de comunicación externos (cadenas de televisión, radio, prensa, etc.) que se hacen eco de nuestras actividades.

En suma, con estas actuaciones perseguimos informar tanto interna como externamente de las actuaciones que se llevan a cabo en la Facultad para su conocimiento y aprovechamiento por parte de los públicos de interés. También nos hacemos eco de las actividades, reconocimientos, etc. de los miembros de la Facultad. Con estas actuaciones buscamos no solo informar de todas estas acciones sino también de reforzar nuestra “Marca Facultad”, tanto a nivel interno como externo. Así, siempre que sea posible en nuestras comunicaciones incluimos el hashtag #SomosECOUVa (acrónimo de las palabras Económicas y Universidad de Valladolid), y no sólo en los medios digitales sino también en otro tipo de medios y soportes “no convencionales” como son mochilas,

pulseras, etc. Más aún, con este fin hemos “creado” un evento propio e identificativo de nuestra Facultad, los Econoloquios. En la noticia publicada en la página del Gabinete de Comunicación de la UVa, con el titular “Comienzan los ‘Econoloquios’ de la Facultad de Económicas de la UVa con gran éxito de público en su primera conferencia”, se daba difusión de la razón de ser de esta actuación por parte de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales: “La marca ‘Econoloquio’ tiene como fin crear una identidad para las conferencias impartidas periódicamente por profesionales externos y dirigidas a los alumnos de la Facultad. La marca, que para cada ocasión se completará con la “submarca” correspondiente (por ejemplo, Econoloquios de Finanzas, de Derecho, etc.), servirá como herramienta para aumentar el reconocimiento y la proyección interna y externa de las conferencias que se celebren en nuestro Centro en este marco” (Fuente: <https://comunicacion.uva.es/es/detalle/Comienzan-los-Econoloquios-de-la-Facultad-de-Economicas-de-la-UVa-con-gran-exito-de-publico-en-su-primera-conferencia/>)

3. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

En esta ponencia se ha pretendido compartir las experiencias que en materia de comunicación se están llevando a cabo en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Valladolid. Tras un año de andadura del plan de comunicación, y con mucho camino por delante que recorrer, hemos extraído algunas reflexiones preliminares.

En primer lugar, con relación a los medios y soportes utilizados, los medios digitales son clave en la estrategia de difusión, que se deben ir adaptando conforme a las audiencias y los cambios en el consumo de estos canales. En nuestro caso particular nuestros estudiantes “demandaban” el uso de la red social Instagram para las comunicaciones de la Facultad por lo que hace unos días, y aprovechando el lanzamiento de los “Econoloquios” creamos una cuenta oficial en dicho canal (economicasyempresarialesuva). En los próximos días, además, tenemos previsto el lanzamiento de la página de la Facultad en la red profesional LinkedIn y a medio plazo un nuevo sitio web. Aun así hay otros canales en los que no estamos presentes y que son eficaces para alcanzar a los estudiantes, como pueden ser las aplicaciones de mensajería instantánea como Whatsapp. Para ello es necesario lograr la colaboración de los representantes de estudiantes para que nos ayuden a difundir las comunicaciones en sus grupos de clase, como interlocutores con sus compañeros.

Porque, en segundo lugar, a pesar de disponer de un canal oficial de comunicación a nivel de Facultad, para conseguir una comunicación eficaz hay que involucrar a los agentes afectados, tanto interna (estudiantes, profesores, etc.) como externamente (Gabinetes de Comunicación de las Universidades, medios de comunicación, etc.). Así conseguimos no solo que se incremente el alcance de las comunicaciones, sino que también se generan lazos afectivos y sinergias con distintos públicos de interés.

Y a pesar de la importancia de los canales digitales, en tercer lugar, no debemos olvidarnos del “off” o de otros medios o canales tradicionales, incluso de los soportes no convencionales, muy especialmente como elementos identificativos (camisetas, sudaderas, etc.), que además contribuyen a generar o reforzar ese sentimiento de pertenencia. Todo ello contribuye a crear el capital de marca de la Facultad/Universidad, del que somos beneficiarios todos sus miembros, extensible a todos sus públicos de interés y a la sociedad en su conjunto.

CHAPTER XXVI

LOS PROGRAMAS DE MENTORÍA EN EL CENTRO DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA VIDA UNIVERSITARIA: EL CASO DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

M.^a ÁNGELES SOBALER SECO

Universidad de Valladolid, España

sobaler@fyl.uva.es

RÉSUMÉ

Le programme de mentorat est un outil d'accompagnement destiné à faciliter l'adaptation des étudiants au milieu universitaire et à favoriser l'amélioration de leur formation, de leur intégration et de leurs résultats scolaires. En cohérence avec l'objectif de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur qui place l'étudiant au centre du processus éducatif, le mentorat propose un «tutorat par les pairs»: un étudiant des cours supérieurs utilise son expérience dans la vie académique pour guider et conseiller un petit groupe d'étudiants nouvellement admis, sous la supervision d'un enseignant-tuteur.

Dans notre communication, nous offrons la expérience de la Faculté de Philosophie et Lettres de la Université de Valladolid, qui développe un programme de mentorat multiple, intégrant et facilitant l'acquisition de compétences transversales au-delà des compétences strictement académique

ABSTRACT

The mentoring program is a support tool designed to facilitate the adaptation of students to the university environment and to promote their improvement of training, their integration and their academic results. In line with the objective of the European Higher Education Area, which places the student at the center of the educational process, mentoring proposes "peer tutoring": a student of higher courses –*mentor*–, uses his experience in the academic life and in the operation of his universities, to guide and advise a small group of newly admitted students –*mentee*– with the aim of facilitating their academic and institutional integration, under the supervision of a teacher-tutor.

In our communication we offer the experience of the mentoring program of the Faculty of Philosophy and Letters (University of Valladolid, Spain), a program multiple, integrating and facilitating the acquisition of transversal skills beyond the strictly academic ones.

1. LOS PROGRAMAS DE MENTORIA EN ENTORNOS UNIVERSITARIOS Y EN LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (ESPAÑA)

un programa de mentoría desarrollado en un entorno universitario es una herramienta destinada a facilitar la adaptación de los estudiantes al ámbito universitario, y a promover la mejora de su formación, su integración institucional y sus resultados académicos. Frente a los sistemas de tutoría y orientación que delegan en los docentes sus competencias, la mentoría propone la "tutoría entre iguales": un estudiante de cursos

superiores –mentor–, utiliza su experiencia en la vida académica y en el funcionamiento de su universidad, para orientar y asesorar a un reducido grupo de estudiantes de nuevo ingreso –mentorizados–, bajo la supervisión de un profesor-tutor. Así pues el objetivo es “facilitar el tránsito de los alumnos de la etapa de educación secundaria a la universidad... orientándoles en los ámbitos académicos, administrativos y sociales”¹.

De tradición esencialmente anglosajona, los programas de mentoría han ido calando en el ámbito europeo y recibieron un impulso esencial con el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que afirmó el protagonismo del estudiantado, su implicación directa como agente en todos los ámbitos de la vida universitaria (académico, gestor, de representación, de apoyo...). La implantación del nuevo sistema educativo superior, el Plan Bolonia, y la legislación desarrollada posteriormente para su implantación, insistieron en el derecho de los estudiantes a recibir apoyo tutorial y orientación a lo largo de su formación académica y con vistas a su inserción en el mercado laboral².

Al amparo de este desarrollo normativo e institucional, las universidades españolas inmersas en su propio proceso de modernización y adaptación a los nuevos requerimientos, han ido incorporando y sistematizando sus programas de mentoría desde principios de los 2000, y existe un buen número que ya cuenta con cierta experiencia en este sentido, lo que ha permitido también fijar modelos y evaluar resultados. La publicación y divulgación de algunas de esas experiencias previas permite contar con información para llevar a cabo una programación más precisa y ajustada³.

Por lo que respecta a la Universidad de Valladolid, el propio Rectorado ha promovido en el último año la extensión de los programas de mentoría a todos sus centros,

¹ VELASCO, P. J., DOMÍNGUEZ, F., QUINTAS, S. y BLANCO, A.: “La mentoría entre iguales y el desarrollo de competencias” en *IV Jornadas Internacionales Mentoring & Coaching Universidad - Empresa (JIMCUE)*, Universidad Politécnica de Madrid y Universidad Complutense, Madrid, 2009, p. 132.

² La principal normativa reguladora en España es la siguiente: Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (2001). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 307. Recuperado de http://www.aqu.cat/doc/doc_23927265_1.pdf; Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (2007). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 260. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>; Real Decreto 1791/2012, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el estatuto del estudiante universitario (2012). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 318, Sec. I.

³ Citamos como relevante el estudio de MICHAVILA, F.: *Análisis de las políticas y estrategias de acogida e integración de los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades españolas* (Informe EA2011-0072), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2012. Muchas experiencias fueron desgranadas en el *Congreso de Mentoría en Universidades Españolas*, celebrado en Valladolid (23.03.2018), coordinado por María Luisa Fernando Velázquez y Ana M.^a Portillo de La Fuente (Libro de Actas: <https://1library.co/document/myj4v6my-libro-actas-congreso-mentor-ia-universidades-espanolas.html>).

delegando en ellos la planificación y la gestión de los mismos. Con esa finalidad, la Delegación del Rector para la Responsabilidad Social y el Servicio de Asuntos Sociales han desarrollado seminarios/talleres formativos para difundir experiencias existentes en la universidad, y fomentar su implantación.

A partir de aquí, la Facultad de Filosofía y Letras ha iniciado la planificación de su propio Programa Mentor, cuyo modelo vamos a exponer en lo esencial en las líneas siguientes.

2. PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA MENTOR DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

la implantación de un programa de mentoría debe empezar por la elaboración de un proyecto que contemple las características esenciales del centro en el que se va a desarrollar, de los grados a cuyos estudiantes va dirigido y de las necesidades que trata de abordar, Así mismo, habrá de tener en cuenta los recursos precisos y su viabilidad. En el ejemplo que vamos a desarrollar en las siguientes páginas, iremos desgranando la planificación y organización del Programa Mentor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid, tal y como se ha gestado para su puesta en marcha en el curso 2022-2023.

El éxito del programa requiere formar parte del engranaje institucional, y sustentarse con los recursos técnicos, los medios materiales, y las infraestructuras generales del centro del que depende. Por ello, el proyecto inicial debe ser aprobado y supervisado por la autoridad académica de dicho centro, en nuestro caso el equipo Decanal. Igualmente, los órganos de representación estudiantil –delegados de clase y Mesa de Representantes del Centro- deben quedar incorporados en todos los procesos, como colaboradores y mediadores.

2.1. La elaboración del programa. Definición y recursos

La Facultad de Filosofía y Letras ofrece ciertas peculiaridades. Se trata del centro que congrega el mayor número de titulaciones de Grado, diez. Cada año más de 400 estudiantes ingresan en el primer curso de sus carreras. Por otro lado, es con mucho la facultad que acoge a un mayor número de estudiantes extranjeros que cursan aquí parte de sus carreras, beneficiándose de los distintos programas y convenios internacionales. La Facultad tiene además entre sus valores, un alto compromiso social, y acoge sin reservas estudiantes con diversas discapacidades físicas, psicológicas o psicosociales, para lo que cuenta con la adaptación de las estructuras y el apoyo del Servicio de Asuntos Sociales de la universidad que cada año diseña planes de adaptación específicos para ellos.

Al planificar el programa se decidió garantizar la inclusión de todas estas circunstancias si bien ello le dotaba de mayor complejidad. Así se optó por un *programa múltiple* que junto a la mentoría *General*, desarrollaría otras dos específicas: la mentoría *En*

Movilidad, para estudiantes extranjeros, y la mentoría *En la Diversidad*, para estudiantes que requerían apoyos determinados además de los comunes al resto de los estudiantes.

El programa se define, en segundo lugar, por su carácter *voluntario*. Si bien reconocemos la relevancia de los beneficios y las ventajas que tendrá para sus participantes, el compromiso y la entrega que requieren, se ajustan mejor a la iniciativa consciente y potestativa de quienes decidan formar parte de él.

Por otro lado, es fundamental la planificación de los recursos tecnológicos, los medios de difusión, publicidad y captación de participantes, y la definición de la identificación del mismo. Es preciso contar con instrumentos de comunicación específicos (*correo electrónico y teléfono*), desarrollar su propia *página web*⁴ que contenga toda la información del programa, de las noticias y los eventos relacionados, y que facilite la inscripción de los interesados en participar. Igualmente, hay que desarrollar la marca, el logo que identificará el programa ante la comunidad académica.

Para la difusión y promoción del programa hemos conformado un grupo de comunicación, y hemos elaborado *carteles y folletos informativos*. Pero nuestro apoyo fundamental vuelven a ser los estudiantes: se han convocado dos plazas de prácticas para estudiantes de periodismo de nuestra Facultad, que se han encargado de elaborar la *campaña de comunicación*, están trabajando en diseñar nuestras redes sociales (*Facebook, Instragam, Twiter*), generado contenido, gestionando la información de la página web, desarrollando videos informativos, activando un canal de *You Tube*. Nuestras estudiantes en prácticas se apoyan en la Comisión Coordinadora del programa y en el Vicedecanato de Extensión Cultural y Comunicación.

En cuanto al desarrollo temporal del programa, este se ejecutará *cada curso académico, desde septiembre (principio de curso) a abril*, con una duración aproximada de seis meses. Este periodo permitirá a los estudiantes de nuevo ingreso obtener las herramientas precisas para conocer el funcionamiento del centro y de la universidad, y para afianzarse en sus estudios y en las nuevas condiciones de su vida académica.

2.2. Estructura organizativa. Participantes, requisitos y obligaciones

2.2.1. *Comisión Coordinadora del Programa Mentor*

La gestión del programa corresponde a la *Comisión Coordinadora*, integrada por 6 profesores de diferentes departamentos y áreas de conocimiento, de los que uno ejercerá como *coordinador/a* general. En las reuniones de la comisión podrá participar el Vicedecano/a de estudiantes que actuará en calidad de representante del Decanato. En el caso de la Facultad que nos ocupa, este cargo lo desempeña un estudiante, y actuará también como enlace con el resto de los estudiantes y sus representantes.

⁴ <http://mentor.fyl.uva.es/>

A la comisión le compete la planificación y supervisión de la programación anual, el desarrollo de las campañas de información, divulgación y captación entre profesores, entre estudiantes y en los centros de Bachillerato. También son de su competencia los procesos de inscripción y adscripción de tutores, mentores y mentorizados.

2.2.2. *Estudiantes Mentores/as*

Los estudiantes mentores son el eje central del programa ya que a ellos compete la actividad esencial: el asesoramiento y apoyo a los estudiantes de nuevo ingreso. El programa contempla que cada mentor atienda a un máximo de 3 mentorizados, para garantizar su eficiencia.

Podrán ser mentores los estudiantes que cumplan con los siguientes *requisitos*:

— Ser estudiantes de los cursos superiores, 3.º y 4.º (eventualmente de Máster), matriculados a tiempo completo en sus titulaciones, y que hayan superado íntegramente el primer curso de su grado correspondiente.

— Se tendrá en cuenta su experiencia como miembros de asociaciones universitarias, delegados y representantes de estudiantes, así como contar con formación y experiencia previa (talleres y cursos de liderazgo, dinámica de grupos, mediación; monitor de tiempo libre, animación sociocultural, orientación...). También se valorará positivamente haber sido mentorizado anteriormente,

— Para la mentoría *En Movilidad* se considerará la propia experiencia como estudiante en el extranjero, y para la mentoría *En la Diversidad*, la participación en actividades de voluntariado especialmente relacionadas con la atención a la discapacidad.

En cuanto a las *funciones y responsabilidades de los mentores*, serán las siguientes:

— Establecer una relación de orientación y ayuda con los estudiantes a su cargo, manteniendo con ellos un contacto regular y convocando las oportunas reuniones de seguimiento. Igualmente les corresponde proporcionar a sus mentorizados la información académica, administrativa, normativa, instrumental o de otro tipo, para facilitar el conocimiento y el pleno aprovechamiento de la vida universitaria.

— Contribuir a la organización y promoción del Programa Mentor, asistiendo siempre que fueran convocados, a las reuniones de coordinación y a las señaladas por sus tutores, alentando e informando al resto de los estudiantes a participar como mentores o como mentorizados, y participando ellos mismos en las actividades que promueve el centro en relación con los estudiantes de nuevo ingreso (Jornadas de Información, Puertas Abiertas, Jornada de Bienvenida, visitas a los centros de Bachillerato, ferias...).

— Los estudiantes de los programas especiales de mentoría (*En Movilidad* y *En la Diversidad*) deberán además cumplir con aquellas responsabilidades de atención específica, particularmente la que se disponga desde el Servicio de Asuntos Sociales para los estudiantes con necesidades especiales, cuya atención se prolongará más allá del primer año de carrera.

Es obligado contemplar los *reconocimientos y compensaciones* que recibirán los mentores por su dedicación:

- Se solicitará el reconocimiento de hasta 3 créditos para los mentores que culminen satisfactoriamente su tarea, evaluada como *apta*.
- Recibirán la certificación de los cursos de formación realizados, con la especificación de las competencias transversales adquiridas.
- Podrán participar en eventos relacionados con “tutoría entre iguales”, mentoría, etc., que servirá para completar y ampliar su curriculum en estas competencias.

2.2.3. *Profesores/as Tutores/as*

Los profesores participantes en el programa lo harán en calidad de tutores de mentores. Serán docentes que actuarán como apoyo y supervisión de las tareas de los mentores que les sean asignados (máximo 3 mentores), y como enlace entre los mentores y la coordinación del Programa.

Deberán ser profesores en activo durante todo el curso y que impartan docencia en el grado correspondiente a su tutelaje como garantía de la información académica que han de trasladar a sus tutelados.

Son *funciones* de los tutores las siguientes:

- Convocar a los mentores a las reuniones periódicas, y mantener con ellos un contacto regular de seguimiento y apoyo, orientándoles, informándoles y guiándoles en cuantos temas o problemas se requieran, garantizando que la actividad de los mentores a su cargo se ajusta a la establecida por el programa. Así mismo, tutores y mentores harán la planificación anual de sus reuniones y actividades.
- Evaluar a los estudiantes mentores a través de los informes de reuniones y de la memoria final sobre la actividad de cada mentor, y realizar la encuesta de evaluación anual del programa.
- Colaborar en las tareas de coordinación y en la elaboración y organización del programa anual
- Promover el Programa Mentor entre profesores/a y estudiantes

Sus tareas serán también objeto de *reconocimiento*. Al final del desempeño de su tutoría recibirán la correspondiente acreditación de su participación en el programa y de su actividad gestora. Por otro lado, se busca que tenga también un reconocimiento en el Plan de Organización Docente de la Universidad, así como para la consecución de los tramos docentes. Estos reconocimientos dependen de las autoridades académicas, de los vicerrectorados de Ordenación Docente y de Profesorado, de quienes se espera una respuesta positiva, dado que es el propio Rectorado el que ha promovido la extensión de los programas de mentoría en los centros de la Universidad de Valladolid.

2.2.4. *Estudiantes Mentorizados/as*

Los alumnos de nuevo ingreso en los estudios de grado de la Facultad serán los principales beneficiarios del Programa cuyo objetivo esencial es facilitarles el salto a la vida universitaria y ayudarles en la adaptación al nuevo escenario académico con el fin de que obtengan mayor seguridad y satisfacción en el proceso. Su incorporación al programa como mentorizados les exige cumplir con ciertas *obligaciones y responsabilidades*:

- Asistir a las reuniones convocadas por sus mentores, y participar de forma activa en las actividades que se les propongan, avaladas por el tutor y la comisión.
- Actuar de forma responsable, comprometida y respetuosa con sus mentores, con los tutores y con la coordinación del programa.
- Difundir el Programa Mentor entre sus compañeros.

A cambio podrán obtener los siguientes *beneficios y ventajas*:

- Una mejor y más pronta integración académica, social, y personal en la Universidad.
- Apoyo directo en la resolución de dudas y problemas que se planteen en los momentos iniciales de la carrera, en temas académicos, administrativos, de relación personal con el grupo, etc.
- Accesibilidad a actividades y asociaciones culturales, deportivas, de representación, de voluntariado y cooperación, etc.

2.3. *Captación de participantes e incorporación al programa*

Anualmente, como así se ha hecho ya en la puesta en marcha del programa, se abrirá una campaña de información y captación adaptada a cada una de las tres categorías de agentes arriba indicadas. Tutores y mentores por separado serán informados mediante el envío de correos y reuniones presenciales o telemáticas, que comenzarán hacia los meses de enero y febrero. Para los mentores se recurrirá también a la mediación de sus delegados de curso y a la Mesa de Representantes.

La página web y la campaña de comunicación, apoyada en los recursos ya señalados, facilitarán el acceso a la información concreta. En este curso, preparatorio del Programa que se implementará a partir del próximo, el esfuerzo ha sido mayor al tener que articular los medios y recursos esenciales (web, RRSS, canales, etc.), cuya disposición en el futuro será inmediata.

Tutores y mentores podrán incorporarse al programa a partir de los meses de marzo y abril. Todos los tutores que cumplan los requisitos básicos serán incorporados automáticamente. Para los mentores, la Comisión Coordinadora podrá establecer criterios de selección si fuera preciso.

La captación de futuros estudiantes para su incorporación como mentorizados, se abrirá con las actividades que la universidad y el centro activan cada año con la misma intención (Jornadas de Información, Jornadas de Puertas Abiertas, visistas a los centros

de Bachillerato, etc.), donde se informará del programa y de los recursos de información (web). La inscripción de estos estudiantes se pospone hasta el mes de julio y septiembre, cuando ya estarán matriculados en sus respectivos grados.

Corresponde a la Comisión Coordinadora adjudicar los mentores a sus tutores y los mentorizados a sus mentores, tarea que se habrá de resolver entre marzo y mediados de septiembre. La adjudicación se comunicará lo antes posible a fin de que los implicados puedan iniciar sus tareas a finales del mes de septiembre.

Tanto tutores como mentores recibirán anualmente *seminarios informativos*, sobre administración, normativa y servicios y actividades universitarias. En el caso de los mentores, asistirán a los *talleres formativos* especiales que les ayuden a desarrollar sus competencias ante los estudiantes más jóvenes. Los primeros podrán recibir este apoyo al finalizar el curso anterior, y los mentores lo harán en las primeras semanas del curso en que desempeñen su tarea.

2.4. Desarrollo del programa anual y evaluación final

Todos los cursos al finalizar el programa anual la comisión planificará la agenda del curso siguiente. Esta agenda contemplará las actividades anuales y su temporización. Al inicio del curso, tendrá lugar una reunión general (comisión, tutores y mentores) donde se presentará la agenda anual, antes de dar paso a las reuniones de los tutores con sus mentores. A partir de ese momento y hasta la finalización programa anual, hacia el mes de abril, cada grupo actuará de forma autónoma, y contará con la coordinación para resolver dudas o solventar dificultades que puedan surgir. No obstante, la comisión celebrará otras dos reuniones ordinarias con los tutores para el seguimiento del programa anual: una hacia principios del mes de enero, y otra a la finalización del programa, en mayo, para su clausura.

La valoración final y la evaluación de los mentores se llevará a cabo en el mes de abril: los mentores entregarán a sus tutores una memoria de su actividad durante el curso, las reuniones celebradas con sus mentorizados, las consultas, la solución de problemas, las dificultades y cómo las han superado. Por su parte, los tutores harán un informe de cada alumno que incluirán en su memoria final, y servirá para el reconocimiento y acreditación de mentores. Tutores, mentores y mentorizados realizarán una breve encuesta final (Encuesta de Valoración) que servirá para evaluar el programa anual y sus resultados, promover las adaptaciones necesarias de cara al curso siguiente, y realizar la memoria global anual⁵.

⁵ En la página web estarán los impresos que faciliten la redacción de las actas de las reuniones tanto de los tutores como de los mentores, y sus respectivas memorias, así como la encuesta interactiva para todos los agentes participantes.

3. PARA CONCLUIR

son muchas las universidades europeas y españolas que han ido incorporando programas de mentoría en lo que va de milenio, respondiendo a un modelo anglosajón inspirador, estimulado por la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. El perfil de mentoría universitaria española es de carácter formal (planificada, sistemática e intencionada), dirigida a estudiantes de nuevo ingreso e internacionales, con la participación de profesores en calidad de tutores de apoyo a los mentores, de carácter voluntario para todos los colectivos participantes, y de duración en torno a los 6 meses por curso. La iniciativa de su desarrollo puede corresponder tanto a la propia universidad, como a los centros o a los profesores interesados, tal y como ha ocurrido en la Universidad de Valladolid.

Incorporándose a estas iniciativas se ha planificado el Programa Mentor de la Facultad de Filosofía y Letras, cuya programación y estructura hemos expuesto en lo esencial ofreciendo además un modelo que cuenta con un formato especial al extender la mentoría a los estudiantes con alguna discapacidad. En todo caso, existen variaciones de procedimiento y de método, pero es fundamental la detenida planificación previa y acorde con el centro y los estudiantes a que va dirigida⁶.

Queremos manifestar para finalizar, la existencia de una abundante literatura especializada de apoyo, que analiza modelos, expone procedimientos y revela resultados evaluados. Para evitar la exhaustividad en la cita, remito a la bibliografía final seleccionada.

4. BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, M. A., SÁNCHEZ, C. y CALLES, A. M.: "Satisfacción con el mentor. Diferencias por rol y sexo", en *Revista Española de Pedagogía*, 69 (250), 2011, pp. 485-501.
- ALONSO, M. A., SÁNCHEZ, C., MACÍAS-GUARASA, J. y CALLES, A. M.: "Validación de una escala de evaluación de las competencias del mentor en contextos universitarios" en *Mentoring & Coaching: Universidad y Empresa*, 2, 2009, pp. 153-169.
- BELTMAN, S. y SCHAE BEN, M.: "Institution-Wide Peer Mentoring: Benefits for Mentors" en *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3 (2), 2012, pp. 33-44.
- BRYANT, S. E. y TERBORG, J. R.: "Impact of Peer Mentor Training on Creating and Sharing Organizational Knowledge" en *Journal of Managerial Issues*, 20 (1), 2008, pp. 11-29.
- BUDGE, S.: "Peer Mentoring in Post-Secondary Education: Implications for Research and Practice" en *Journal of College Reading and Learning*, 37(1), 2006, pp. 73-87.

⁶ Instrumento aconsejable para preparar la planificación puede ser el trabajo de CASADO-MUÑOZ, R., LEZCANO-BARBERO, F. y COLOMER-FELIU, J.: "Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso" en *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), Mayo-Agosto, 2015, pp. 155-180.

- BURR, S., STICHLER J. F. y POELTLER, D.: "Establishing a Mentoring Program: Transforming Organizational Culture and Improving Nurse Retention" en *Nursing for Women's Health*, 15 (3), Junio-Julio, 2011, pp. 214-224.
- CAMPOY, T.J. y PANTOJA, A.: "La orientación en la universidad de Jaén" en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11 (19), 2000, pp. 77-106.
- CASADO-MUÑOZ, R., LEZCANO-BARBERO, F. y COLOMER-FELIU, J.: "Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso" en *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), Mayo-Agosto, 2015, pp. 155-180.
- CLUTTERBUCK, D.: *Everyone needs a mentor: fostering talent at work*, CIPD. London, (2001).
- EBI, L. T., RHODES, J. E. y ALLEN, T. D.: "Definition and Evolution of Mentoring" en T. D. ALLEN y L. T. EBY, *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach*, Blackwell Publishing, 2007, pp. 7-20.
- GAIRIN, J. y otros: "La tutoría académica en el EEES" en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 2004, pp. 61-77.
- GARCÍA NIETO, N., ASENSIO MUÑOZ, I., CARBALLO SANTAOLALLA, R., GARCÍA GARCÍA, M. y GUARDIA GONZÁLEZ, S.: *Guía para la labor tutoría en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*, MECD, Madrid, 2004.
- GIRVES, J. E., ZEPEDA, Y. y GWATHMEY, J. K.: "Mentoring in a Post-affirmative Action World" en *Journal of Social Issues*, 61 (3), 2005, pp. 449-479.
- HAGGARD, D.L., DOUGHERTY, T.W., TURBAN, D.B. y WILBANKS, J.E.: "Who Is a Mentor? A Review of Evolving Definitions and Implications for Research" en *Journal of Management*, 37 (1), 2011, pp. 280-304.
- HEIRDSFIELD, A. M., WALKER, S., WALSH, K. y WILSS, L.: "Peer Mentoring for First-year Teacher Education Students: The Mentors' Experience" en *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16 (2), 2008, pp. 109-124.
- KLASEN, C. y CLUTTERBUCK, D.: *Implementing Mentoring Schemes: A Practical Guide to Successful Programs*, Butterworth-Heinemann, Oxford, 2002.
- LASSEGARD, J. P.: "The Effects of Peer Tutoring Between Domestic and International Students: The Tutor System at Japanese Universities" en *Higher Education Research & Development*, 27 (4), 2008, pp. 357-369.
- MANZANO, N., MARTÍN, A., SÁNCHEZ, M., RÍSQUEZ, A. y SUÁREZ, M.: "El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria" en *Educación XX1*, 15 (2), 2012, pp. 93-118.
- MICHAVILA, F.: *Análisis de las políticas y estrategias de acogida e integración de los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades españolas (Informe EA2011-0072)*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2012.
- MICHAVILA, F. y PAREJO, J. L.: "Políticas de participación estudiantil en el proceso de Bolonia" en *Revista de Educación*, Extraordinario, 2008, pp. 85-118.
- MYERS, S. A. y JOHNSON, A. D.: "Perceived Solidarity, Self-Disclosure, and Trust in Organizational Peer Relationships" en *Communication Research Reports*, 21 (1), 2004, pp. 75-83.
- PEDICCHIO, M. C. y FONTANA, I.: *Tutoring in European Universities*, Servizio

- Tipografico editoriale d'Ateneo, Trieste, 2000.
- PERRONE, J.: "Creating a Mentoring Culture. Learn Steps for Establishing a Formal Mentoring System in Your Organization" en *Healthcare Executive*, 18 (3), Mayo-Junio, 2003, pp. 84-85.
- REDDICK, R. J., GRIFFIN, K. A., CHERWITZ, R. A., CÉRDA-PRAŽÁK, A. A. y BUNCH, N.: "What you Get When you Give: How Graduate Students Benefit from Serving as Mentors" en *The Journal of Faculty Development*, 26 (1), Enero, 2012, pp. 37-49.
- RISQUEZ, A.: "Peer Electronic Mentoring for Transition into University: A Theoretical Review" en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (3), 2014, pp. 232-239.
- RODGER, S. y TREMBLAY, P. F.: "The Effects of a Peer Mentoring Program on Academic Success Among First Year University Students" en *The Canadian Journal of Higher Education*, 33 (3), 2003, pp. 1-17.
- ROSE, G. L.: "Enhancement of Mentor Selection Using the Ideal Mentor Scale" en *Research in Higher Education*, 44 (4), Agosto, 2003, pp. 473-494.
- SALINITRI, G.: "The Effects of Formal Mentoring on the Retention Rates for First-year, Low Achieving Students" en *Canadian Journal of Education*, 28 (4), 2005, pp. 853-873.
- SÁNCHEZ AVILA, C.: "Red de mentoría en entornos universitarios españoles: resultados de un análisis comparativo" en *Revista Mentoring & Coaching*, 3, 2010, pp.13-30.
- SÁNCHEZ GARCÍA, M.F. (coord.), MANZANO, N., SUÁREZ, M., RÍSQUEZ, A. y OLIVEROS, L.: *Manual para el/la compañero-mentor/a. Programa de orientación tutorial y mentoría en la UNED*, UNED, Madrid, 2010.
- SÁNCHEZ, C., MACÍAS, J., ALMENDRA, J. y JIMÉNEZ, F. J.: "Origen, desarrollo, evolución y resultados del proyecto mentor en la ETSI de telecomunicación de la Universidad Politécnica de Madrid" en *Cuadernos de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas Universitarias*, 1(2), 2007, pp. 35-46.
- SÁNCHEZ, M. F., MANZANO, N., SUÁREZ, M., RÍSQUEZ, A. y OLIVEROS, L.: "Desarrollo de un sistema de orientación tutorial en la UNED: primeros resultados del Programa de Mentoría" en *Revista Mentoring & Coaching*, 2, 2009, pp. 39-55.
- SCANLON, L., ROWLING, L. y WEBER, Z.: "«You Don't Have Like an Identity... you are Just Lost in Acrowd»: Forming a Student Identity in the First-year Transition to University" en *Journal of Youth Studies*, 10 (2), 2007, pp. 223-241.
- TERRION, J. L. y LEONARD, D.: "A Taxonomy of the Characteristics of Student Peer Mentors in Higher Education: Findings from a Literature Review" en *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15 (2), 2007, pp. 149-164.
- VALVERDE, A., RUIZ, C., GARCÍA, E. y ROMERO, S.: "Innovación en la orientación universitaria: La mentoría como respuesta" en *Contextos educativos*, 6-7, 2003-2004, pp. 87-112.
- VELASCO, P. J. y BENITO, Á.: "La mentoría entre iguales en la Universidad Europea de Madrid: Una estrategia educativa para el desarrollo de competencias generales y específicas" en *Higher Learning Research Communications*, 1 (1), Junio, 2011, pp. 10-32.

VELASCO, P. J., DOMÍNGUEZ, F., QUINTAS, S. y BLANCO, A.: "La mentoría entre iguales y el desarrollo de competencias" en *IV Jornadas Internacionales Mentoring & Coaching Universidad - Empresa*

(*JIMCUE*), Universidad Politécnica de Madrid y Universidad Complutense, Madrid, 2009, pp. 130-143.

CHAPTER XXVII
NOS CADAVRES EXQUIS, PROJET D'ÉCHANGE VIRTUEL TRANSNATIONAL

ASMA TELHIG
Université Echahid Hamma Lakhdar d'El-Oued, Algérie
asmatelhig@yahoo.fr

RÉSUMÉ

«Nos cadavres exquis» est un projet d'écriture collaborative, organisé à l'intention d'étudiants de l'université d'El-Oued (Algérie) et l'université d'Innsbruck (Autriche). Son objectif est le développement de la créativité littéraire des étudiants afin de créer des textes poétiques sur le principe du célèbre jeu surréaliste, le *cadavre exquis*. Par ailleurs, le projet vise à inciter les étudiants aux coopérations virtuelles et leur permettre d'acquérir des compétences langagières, numérique et surtout interculturelle.

ABSTRACT

“Nos cadavres exquis” is a collaborative writing project, organized for students from the University of El-Oued (Algeria) and the University of Innsbruck (Austria). It's objective is to develop the literary creativity of students in order to create poetic texts based on the principle of the famous surrealist game, the exquisite corpse. In addition, the project aims to encourage students to virtual cooperation and enable them to acquire language, digital and above all intercultural skills.

1. CONCEPTEURS DU PROJET

L'enseignante Asma TELHIG, Université Echahid Hamma Lakhdar d'El-Oued (Algérie)

L'enseignante Romana AGREITER, Université d'Innsbruck (Autriche)

L'enseignant Ludovic MILOT, Université d'Innsbruck (Autriche)

2. CONTEXTE DU PROJET

«Nos cadavres exquis» est un projet d'écriture poétique, développé dans le cadre d'une collaboration entre l'Université Echahid Hamma Lakhdar d'El-Oued (Algérie) et l'Université d'Innsbruck (Autriche), en collaboration avec UNICollaboration, qui est «une organisation professionnelle interdisciplinaire pour la télécollaboration et l'échange virtuel dans l'enseignement supérieur [...] lancée lors de la deuxième conférence sur la

télécollaboration dans l'enseignement supérieur au Trinity College de Dublin en avril 2016.»¹.

Ce projet est né au croisement de plusieurs constats:

— Le besoin des étudiants d'améliorer leurs acquis langagiers, notamment en langue française.

— La volonté de ces jeunes étudiants à s'ouvrir sur le monde et à rencontrer de nouvelles cultures.

— L'importance de l'acquisition d'une compétence numérique pour tout étudiant universitaire.

Au-delà de l'acquisition d'une compétence linguistique, l'apprentissage d'une langue étrangère, le français dans notre cas, permet l'accès à des codes et à des références culturelles véhiculés par cette langue. Cet enrichissement langagier et culturel, fait que l'étudiant «[...] devien[ne] plurilingue et appren[ne] l'interculturalité.»². Ceci est accentué par l'hétérogénéité du groupe d'étudiants, issus de différentes aires culturelles.

Ce contact interculturel est susceptible de développer chez les étudiants une conscience de leur propre identité culturelle et un sentiment de relativité par rapport à leurs convictions, tout en acceptant celles des autres, car «L'interculturel est un processus interactif d'assimilation et de différenciation, où la définition de soi interfère constamment avec la définition de l'Autre.»³

Le caractère virtuel du projet aide les étudiants à se familiariser avec les outils du e-Learning et leur permet d'acquérir une compétence numérique, indispensable dans le contexte actuel de la mondialisation et de l'évolution des méthodologies d'enseignement et de communication.

Après avoir participé à deux formations en ligne sur la conception et le développement d'un projet virtuel transnational, organisées par UNICollaboration, et en tant que concepteurs du projet, nous avons discuté l'idée initiale de ce projet collaboratif et tracer ces premières lignes directives.

¹ <https://www.unicollaboration.org/> (Consulté le 20 janvier 2022)

² Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, Paris: Didier, 2001, p. 40.

³ Lipiansky Edmond-Marc, «Identité, communication interculturelle et dynamique des groupes», *Connexions*, n.°58, 1991, pp. 59-69, In: C. Camilleri, G. Vinsonneau, *Psychologie et culture: concepts et méthodes*. Paris: Armand Colin, 1996, p. 2.

3. DESCRIPTION DU PROJET

établi sur quatre semaines, Du 16 avril au 17 mai 2021, notre projet était destiné aux étudiants du département des lettres et langue françaises de l'Université d'El-Oued, Algérie et aux étudiants du département de philologie romaine et du département de didactique des langues de l'Université d'Innsbruck, Autriche.

Quatre étudiants de l'université d'El-Oued, Ahlem BEN SAYAH, Abdennour AHMADI, Hadil BADI, Najwa MAHMOUDI, et quatre étudiants de l'université d'Innsbruck, Fedor RAPP, Hannah WULZ, Anne-Marie SCHILLING, Hannah STADLER, ont participé au projet. Marion DELARCE et Andrea KROTTHAMMER, deux parties externes et intéressées par l'idée, ont pu rejoindre les étudiants dans cette aventure.

Le projet avait pour objectifs:

- L'acquisition d'une compétence interculturelle à travers des réflexions sur des thèmes comme les stéréotypes, les clichés et les histoires uniques.
- L'amélioration de la compétence orale par des échanges en sessions synchrones.
- Le renforcement de la compétence écrite à travers les activités de production écrite, notamment le «cadavre exquis» et les corrections mutuelles.
- L'acquisition d'une compétence numérique grâce à l'insertion dans le monde numérique et à la participation à un projet d'échange virtuel.

Son idée est inspirée de la méthode d'écriture surréaliste du *Cadavre exquis* qui «consiste à faire composer une phrase, ou un dessin, par plusieurs personnes sans qu'aucune d'elles ne puisse tenir compte de la collaboration ou des collaborations précédentes.»⁴. Ce jeu littéraire, et qui s'est étendu par la suite à d'autres domaines artistiques, fut inventé vers 1925, par des artistes cherchant à libérer la création et l'imaginaire de toute logique ou contrainte. L'utilisation de l'absurde et de l'irrationnel et l'immersion dans le monde du rêve et de l'inconscient, confèrent aux productions issues du principe du *Cadavre exquis*, une poéticité et un style particulier.

Sur le forum <http://écriturecollaboratif.forumactif.com/>, crée pour le projet, les étudiants ont pu produire, d'une manière collective et alternative, trois textes poétiques. À partir des deux premiers vers des poèmes «L'Invitation au voyage» (Charles Baudelaire, 1857) dont le thème est le voyage, «Châtiment» (Kamal Zerdoumi, 2019) dont le thème est la femme et «La panthère» [orig. Der Panther] (Rainer Maria Rilke, 1902) dont le thème est l'isolement, chaque étudiant a pu libérer son imagination et inventer un vers poétique en s'inspirant uniquement du vers de l'étudiant qui le précède.

⁴ André Breton et Paul Éluard, *Le Dictionnaire abrégé du surréalisme*, Paris: José Corti, 1989.

Les étudiants ont amplement échangé sur le forum du projet. Ils ont également effectué de nombreuses activités portant sur l'échange inculturel et la compréhension des stéréotypes.

En plus de travailler ensemble de manière asynchrone par le biais du forum, deux sessions synchrones ont été programmées. La première, le vendredi 21 avril 2021 à 10h pour l'Autriche et 9h pour l'Algérie, et la deuxième le lundi 17 mai 2021 à 19h pour l'Autriche et 18h pour l'Algérie, sur BigBlueButton: <https://webconference.uibk.ac.at/b/lud-eiy-8id-rb0>. Elles ont été conçues comme des opportunités d'échange entre participants et formateurs.

Mme. Lorenza Bacino et Mme. Teresa Mackinnon de UNICollaboration, ont été invitées à la session synchrone de clôture, où elles ont pu proposer des activités de réflexion aux étudiants et des explications sur l'utilisation des badges numériques, délivrées par UNICollaboration, attestant la participation à ce projet.

4. DEROULEMENT DU PROJET

comme nous l'avons déjà mentionné, le projet s'est étalé sur quatre semaines. Le tableau suivant résume le programme du projet:

Semaine 1: Du 19-04-2021 au 25-04-2021	
forum http://ecriture-collaboratif.forumactif.com/	<ul style="list-style-type: none"> — Introduction au projet. — Activité pré-projet: se présenter et lire le fichier documentaire «cadavre exquis», mis en ligne. — Activités brise-glace «5 objets».
BigBlueButton: https://webconference.uibk.ac.at/b/lud-eiy-8id-rb0	<ul style="list-style-type: none"> — Session synchrone le vendredi 23-04-2021 (10h en Autriche / 9h en Algérie) — Introduction: Qu'est-ce que ce projet? Qu'est-ce un badge numérique ! — Recommandations techniques. — Bref historique du cadavre exquis. — Prise de contact avec les étudiants.
Semaine 2: Du 26-04-2021 au 02-05-2021	
forum http://ecriture-collaboratif.forumactif.com/	<ul style="list-style-type: none"> — Pré-activité sur le thème des stéréotypes. — Activité de réflexion autour de la vidéo de Chimana Ngozi Adichie «Le danger d'une seule histoire».
Semaine 3: Du 03-05-2021 au 09-05-2021	

forum http://ecriture-collaboratif.forumactif.com/	<ul style="list-style-type: none"> — Activités création cadavre exquis. — Rassemblement et corrections des poèmes.
Semaine 4: Du 10-05-2021 au 16-05-2021	
forum http://ecriture-collaboratif.forumactif.com/	<ul style="list-style-type: none"> — Envoi des poèmes produits aux étudiants. — Analyse, commentaires et discussion sur le forum, autour des poèmes. — Lecture des documents concernant l'utilisation des badges numériques.
BigBlueButton: https://webconference.uibk.ac.at/b/lud-eiy-8id-rb0	<ul style="list-style-type: none"> — Session synchrone le dimanche 17-05-2021 (10h en Autriche / 9h en Algérie) — Lecture collective des poèmes produits. — Discussion et impressions. — Mot de Lorenza Bacino, représentante d'UNICollaboration. — Questions des étudiants.

4.1. Première semaine

Après les inscriptions sur le forum et les présentations, en postant une photo et une petite description de leurs personnes et de leurs attentes, les étudiants ont pu accéder à un texte explicatif du cadavre exquis.

Par la suite, nous leur avons proposé une activité brise-glace intitulée «Cinq objets» sous la consigne suivante:

«Perdu dans l'espace»

Imaginez que vous vivez sur une station spatiale depuis un an. Soudain, et sans raison apparente, les ordinateurs de la station tombent en panne et tout le système de survie menace d'échouer, ne vous laissant que quinze minutes pour vous évacuer vers une navette spatiale. Dans cette opération d'évacuation vous ne serez autorisés qu'à emporter cinq objets avec vous.

Quels objets choisirez-vous?

D'une manière spontanée, citez vos cinq objets sur le forum, en utilisant votre prénom comme titre de discussion.

Jetez un coup d'œil sur ce que vos camarades ont écrit ! (Un choix spontané est toujours révélateur d'une priorité.). N'hésitez pas à commenter et à discuter vos choix entre vous !»

Lors de la session synchrone d'ouverture, nous sommes entrés en contact direct avec l'ensemble des étudiants afin de mieux les connaître et de leur expliquer les différents aspects techniques du projet.

4.2. Deuxième semaine

La deuxième semaine a été consacrée au thème des stéréotypes et aux dangers de «L'histoire unique». Une pré-activité a incité les étudiants à réfléchir d'abord aux idées préconçues qu'ils ont de leur camarades de l'autre université. La consigne était la suivante:

«D'une manière consciente ou inconsciente, chacun de nous, au fil de sa vie est influencé par son entourage, développe des idées préconçues à propos d'un pays, d'une communauté ou d'une culture. C'est ce qu'on appelle des stéréotypes. Ces derniers peuvent être négatifs ou positifs.

Afin d'aller au-delà de nos préjugés et de nos stéréotypes, nous devons entamer un dialogue culturel et apprendre à bien agir dans une situation interculturelle.

Mais avant d'aller plus loin, nous aimerions que vous réfléchissiez et répondiez à cette question:

— Pour vous à quoi renvoi le mot «algérien» et le mot «autrichien»?

Postez vos réponses sur le forum, et n'hésitez pas à lire et à commenter les réponses de vos camarades.»

L'activité principale de cette deuxième semaine consistait à analyser une vidéo⁵ du TED Talk de 2009 de l'écrivaine nigérienne Chimamanda Ngozi Adichie sur le danger de l'histoire unique, puis à livrer ses premières impressions sur le forum.

Nous avons guidé les étudiants avec ces questions:

— Comment vous vous identifiez à ce discours?

— Avez-vous des histoires uniques sur un pays, une culture?

— Avez-vous essayé de vérifier la véracité de ses histoires?

— Comment définissez-vous les stéréotypes? Devrait-on lutter contre les stéréotypes? Si oui, comment?

— Avez-vous déjà été vous-même victime d'un stéréotype?

4.3. Troisième semaine

Pour cette semaine, les étudiants se sont convertis en poètes, et ont créé des poèmes avec la méthode du cadavre exquis autour de trois thèmes, «Voyage», «Isolement» et «Femme».

Le principe est de créer un texte à plusieurs et à tour de rôles, en partant des textes précités et en s'inspirant uniquement de la participation précédente, au lieu du texte en entier. Seul le premier participant pourra voir le vers proposé.

⁵ The danger of a single story | Chimamanda Ngozi Adichie - YouTube (<https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=D9Ihs241zeg>) (Consulté le 26 avril 2021)

Exemple d'application:

La même technique a été appliquée pour les trois poèmes
«L'Invitation au voyage» de Charles Baudelaire

Mon enfant, ma sœur. Songe à la douceur (visible uniquement pour l'étudiant 1)
 Etudiant 1 (visible uniquement pour l'étudiant 2)
 Etudiant 2 (visible uniquement pour l'étudiant 3)
 Etudiant 3 (visible uniquement pour l'étudiant 4)
 Etudiant 4 (visible uniquement pour l'étudiant 5)
 Etudiant 5 (visible uniquement pour l'étudiant 6)
 Etudiant 6 (visible uniquement pour l'étudiant 7)
 Etudiant 7 (visible uniquement pour l'étudiant 8)
 Etudiant 8 (visible uniquement pour l'intervenante 9)
 Intervenante 9 (visible uniquement pour l'intervenante 10)
 Intervenante 10.....

4.4. Quatrième semaine

Après la correction des poèmes, nous avons invité les étudiants à réfléchir à leurs textes et à discuter l'ensemble de leur aventure, via le forum.

Une dernière session synchrone de clôture a été organisée pour lire l'ensemble de la production et échanger des appréciations sur le déroulement du projet. Lors de cette session, la représentante d'UNICollaboration Lorenza Bacino a répondu aux questions des étudiants concernant l'utilisation des badges numériques.

5. RESULTATS DU PROJET

après l'analyse des différents échanges entre les étudiants, nous avons constaté une ouverture progressive dans leurs interactions et une curiosité grandissante envers les participants et le projet lui-même.

L'activité brise-glace a aidé les participants à se détendre et les a incitée à vouloir en savoir plus sur les autres et sur leur culture. La première session synchrone, programmée au début du projet a énormément facilité le contact en dépit de la différence culturelle entre les participants au projet.

Programmée à la deuxième semaine, l'activité de la réflexion sur les mots «algérien» et «autrichien» a permis aux étudiants de prendre conscience des idées préconçues qu'ils peuvent avoir sur les personnes appartenant à une culture différente. Les multiples échanges les ont aidé à découvrir les divergences, ainsi que les convergences qui peuvent les lier les uns aux autres, mais également à corriger certaines fausses idées qu'ils ont pu avoir. Ils se sont également découverts eux même, car «c'est l'existence

de l'autre, par un effet de miroir, qui nous fait prendre conscience de notre identité culturelle.»⁶.

Cette prise de conscience de l'influence des idées préconçues sur leur vision du monde, a été renforcée par l'analyse du discours du TED Talk de 2009 de l'écrivaine nigérienne Chimana Ngozi Adichie sur le danger de l'histoire unique, dans lequel l'écrivaine sensibilise le public sur la nécessité d'aller au-delà des stéréotypes, limitant l'Autre à une seule image, souvent négative.

Les textes créés par les étudiants témoignent d'un cheminement vers l'acceptation de l'Autre et d'une approbation de la culture étrangère. Chaque poème s'est distingué par un style et un rythme particulier, naissant de la singularité des thèmes choisis, mais encore de la liberté et la spontanéité spécifique à la technique du *cadavre exquis*.

A l'initiative de l'université d'Innsbruck, les poèmes, traduits en arabes et en allemand, ont été publiés⁷ le 21 décembre 2021 sur le site Literatur Tirol.

6. LES POEMES

Charles Baudelaire «L'invitation au voyage» / "Eine Einladung zum Reisen" / «دعوة للسفر»

Mon enfant, ma sœur,	Mein Kind, meine Schwester,	طفلي, اختي
songe à la douceur	denk an das Angenehme	فكري في النعومة
la liberté que tu vas ressentir	die Freiheit, die du fühlen wirst,	الحرية التي ستشعرين بها.
te fera oublier tout chagrin pour s'en sortir	wird dich Kummer und Sorgen, ob du es schaffen wirst, vergessen lassen	ستجعلك تنسي كل حزن، للخروج منه
car c'est là que se trouve l'eau qui répondra à toutes tes questions	denn genau hier ist das Wasser, das alle deine Fragen beantworten wird	لأن هذا هو المكان الذي يوجد فيه الماء الذي يحمل كل إجاباتك
prends donc ce qu'il te faut pour connaître enfin ta vocation	nimm also, was du brauchst, um endlich deine Berufung zu finden	لذا خذي ما تحتاجه لتعرفي أخيراً توجهاتك

⁶ Florence WindMüller, *Français langue étrangère (FLE), L'approche culturelle et interculturelle*, Paris: Belin, 2011, p. 20.

⁷ <https://literaturtirol.at/neuigkeiten/textforum-nos-cadavres-exquis> (Consulté le 21 décembre 2021).

Mon enfant, ma sœur,	Mein Kind, meine Schwester,	طفلتي, اختي
songe à la douceur	denk an das Angenehme	فكري في النعومة
car le monde entier est à tes pieds	denn die ganze Welt liegt dir zu Füßen	لأن العالم كله تحت قدميك
maintenant, tes moroses sont bien vite oubliés	nun wird das Verdrießliche sehr schnell vergessen sein	الآن، كآبتك ستنسى بسرعة
assieds-toi et laisse le temps passer	setz dich hin und lass die Zeit vergehen	اجلسي ودعي الوقت يمر
laisse-moi m'en occuper, je vais te faire oublier	überlass mir das, ich werde dir dabei helfen,	دعيني أعتني بك، سأجعلك تنسى
les kilomètres, les frontières et nos pas par milliers pour mieux...	die Kilometer, die Grenzen und unsere abertausenden Schritte zu vergessen, um besser...	الكيلومترات والحدود وخطواتنا بالآلاف نحو الأفضل...
retrouver ceux qu'on était avant le grand effondrement initial	zu dem zurückzukehren, was wir vor dem großen Zusammenbruch am Anfang waren	لنكتشف ما كنا عليه قبل الانهيار الكبير الأولي

«الفهد» / Rainer Maria Rilke ?Der Panther? / »La panthère«

(Im Jardin des Plantes, Paris) (جardin des Plantes, Paris) (حديقة النباتات، باريس)

Son regard, à force d'user les barreaux	Sein Blick ist vom Vorübergehn der Stäbe	نظراته، على قدر اختراقها للقضبان
s'est tant épuisé qu'il ne retient plus rien	so müd geworden, dass er nichts mehr hält	من تعبها لم تعد تحبس شيء.
le soleil brûlant est à son zénith et le temps semble s'être arrêté	die brennende Sonne steht im Zenit und die Zeit scheint stehen geblieben zu sein	الشمس الحارقة في أوجها ويبدو أن الوقت قد توقف.
les yeux fixés sur l'horizon, les yeux brillants par les rayons	die Augen auf den Horizont gerichtet, die Augen durch die Strahlen leuchtend	عيون ثابتة في الأفق، عيون مشرقة بالأشعة.
le sauvetage semble si proche, mais il est si loin	die Rettung scheint so nah, aber sie ist so weit weg	يبدو الإنقاذ قريباً جداً، لكنه بعيد جداً
la peur prit alors place pour se nourrir de mes angoisses tel un festin	dann nahm die Angst ihren Platz ein und nährte sich von meinen Ängsten wie ein Festmahl	ثم استقر الخوف ليتغذى على مخاوفي كأنها وليمة

je n'ai pas quitté ma maison et me sentais seul dans l'obscurité	ich habe mein Haus nicht verlassen und fühlte mich allein in der Dunkelheit	حتى ذلك الحين لم أغادر منزلي وشعرت بالوحدة في الظلام
perdu dans mes pensées les plus profondes comme jamais	verloren in meinen tiefsten Gedanken wie nie zuvor	ضائع في أفكار العميقة كما لو أنها لم تكن أبدًا
alors je m'attarde dans ce silence, plein d'espoir	so verweile ich in dieser Stille, voller Hoffnung	لذلك أبقى في هذا الصمت المليء بالأمل
pour oublier ma peine immense, celle qui m'étire vers le noir	um meinen unermesslichen Schmerz zu vergessen, der mich in die Dunkelheit hinein dehnt	لكي أنسى ألمي الشديد، الألم الذي يجذبني نحو الظلام
dans un ultime sursaut d'optimisme insoupçonné, je...	in einem letzten Anflug von ungeahntem Optimismus habe ich...	في موجة مفاجئة أخيرة من التفاؤل غير المتوقع، ...
je lançai le bout de papier par la fenêtre, afin qu'on m'entende, enfin	habe ich das Stück Papier aus dem Fenster geworfen, damit man mich endlich hört	رمى قطعة الورق من النافذة، حتى يمكن سماعي، أخيرًا

”عقاب“ / ”Kamal Zerdoumi «Châtiment» / ?Vergeltung

Dans cette marche défigurée	In diesem entstellten Gehen	في هذه المسيرة المشوهة
l'on ne sait où l'on va	weiß man nicht, wohin man geht	لا نعرف إلى أين نحن ذاهبون
malgré tout on suit les pas des autres	trotz allem folgen wir den Schritten der anderen	على الرغم من كل شيء نتبع خطى الآخرين.
en oubliant les nôtres	und vergessen dabei unsere eigenen	وننسى خطانا
elle leur a tout raconté	sie hat ihnen alles erzählt	حكيت لهم كل شيء
le poids qu'elle portait est maintenant libéré	die Last, die sie trug, ist nun von ihren Schultern genommen	والآن تحررت من الثقل الذي كانت تحمله
et elle se sent mince et jolie	und sie fühlt sich schmal und schön	وهي تشعر بالنعافة والجمال
et fleurit comme une fleur de vie	und blüht auf wie eine Blume des Lebens	وتزهو مثل زهرة الحياة
faites seulement attention à ce qu'elle ne se fane pas	achtet Sie nur darauf, dass sie nicht verwelkt	فقط كن حذرًا حتى لا تذبل

Dans cette marche défigurée	In diesem entstellten Gehen	في هذه المسيرة المشوهة
l'on ne sait où l'on va	weiß man nicht, wohin man geht	لا نعرف إلى أين نحن ذاهبون
c'est son sourire qui nous offre de l'éclat	es ist ihr Lächeln, das uns ein Strahlen schenkt	فابتسامتها هي التي تمنحنا البريق
c'est sa bienveillance qui nous rend confiants et, enfin, ...	es ist ihre Freundlichkeit, die uns Zuversicht gibt und schließlich ...	إن إحسانه هو الذي يجعلنا واثقين، وأخيرا ...
ce sera notre confiance qui nous éloignera d'elle, notre mère	wird es diese Zuversicht es sein, die uns von ihr, unserer Mutter, entfernt	ستكون ثقتنا هي التي ستبعدنا عنها، أمنا

BIBLIOGRAPHIE

Andre BRETON, Paul ELUARD, *Le Dictionnaire abrégé du surréalisme*, Paris: José Corti, 1989.

Carmel CAMILLERI, Genvieve VINSONNEAU, *Psychologie et culture: concepts et méthodes*, Paris: Armand Colin, 1996.

Conseil DE L'EUROPE, *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, Paris: Didier, 2001.

Florence WINDMÜLLER, *Français langue étrangère (FLE), L'approche culturelle et inter-culturelle*, Paris: Belin, 2011.

CHAPTER XXVIII
THE DIDACTIC MANAGEMENT

ADINA-FLAVIA ZOTEA
University of Valladolid, Spain
adinazotea@yahoo.com

RÉSUMÉ

Le fonctionnement d'une organisation scolaire est dû à la méthode abordée par le directeur concernant les concepts et les idées de gestion pédagogique. La stratégie de gestion didactique conduit au fonctionnement fructueux ou défaillant de l'ensemble du personnel enseignant de l'école. Par conséquent, la compréhension et l'utilisation correctes des principes de gestion didactique sont essentielles pour une organisation bien dirigée.

ABSTRACT

The way a school organization functions is due to the method approached by the principal regarding the concepts and ideas of teaching management. The didactic management strategy leads to the fruitful or defective functioning of the entire teaching staff in the school. Therefore, the understanding and correct use of the didactic management principles are essential for a well led organization.

1. INTRODUCTION

Recently, dozens of books and hundreds of articles have been written in Romania about the management science of educational institutions, defining the concepts, the achievement forms, and the ways to make it more efficient. Trying to initiate a structure focused on management in general, conceptual definitions were outlined according to the management approach, starting from sociological, community or psychological principles.

Being a school principal is a profession and, like any profession, it must be learned. Management meets the conditions of a profession because it requires training, aims to achieve results, through joint efforts, requires continuous participation. Profession has today a broader profile than the job, because, in time, numerous branches of activity have been created, the profession of educator being edifying; from the pedagogue of ancient times, to the one of today, who can fulfill many professions in the education field. Profession refers to a certain type of activity, in the set of actions and operations performed, to obtain a product, independently. It is a specialized action based on a training that allows the realization of the whole chain of specific operations, a craft that requires a certain theoretical training.

The present paperwork aims to define the concept of didactic management and shows, at the same time, its functions and importance. This study will give an overview of the most important types of didactic management approaches and their applications. It will also answer the question of how the principal's approach to different situations affects the entire teaching staff.

The objectives of this paper will be focused on:

1. Showing how to train the classroom management competences during the initial training of teachers
2. The way setting goals in education
3. Illustrating the educational leadership
4. Presenting the difference between leadership and educational management

In order to achieve our goal, we intend to use the descriptive-analytical approach having in view that the descriptive research describes, classifies, compares, and measures data, while analytical research is based on cause and effect. In the conclusions section, we will try to illustrate the advantages and disadvantages of being a school principal, and which are the specific characteristics of a good school manager in order to ensure the optimal functioning of the internal school environment, for instance planning, decision, control, coordination and educational strategies.

The didactic management is the science and art of preparing human resources, training personalities in accordance with the norms and values of society and accepted by the individual. Didactic management refers to the theory and practice of general management, applied to the education system and process, school organizations and student classes.¹

The educational management is a study and activity field which aims are the management and the functioning of educational organizations. The specific characteristics are represented by the complex character of the actions that ensure the optimal functioning of the educational system, for instance planning, decision, control, coordination, educational strategies, and methodologies. The organization, coordination, evaluation, and the continuous optimization of the elements of the educational process compose the study field of the didactic management.

2. TRAINING OF CLASROOM MANAGEMENT COMPETENCES DURING THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS

A strategy called *Education and Training 2010- The Success of the Lisbon Strategy Hinges of Urgent Reforms* was signed by the Council and the European Commission in February 2004, which remits to the adoption of common principles and benchmarks for

¹ CHIȘ, V.: «Provocările pedagogiei contemporane», *Presa Universitară Clujeană*, 2002, p. 14.

different areas of education. European forums believe, starting from the idea of the teachers' importance in initiating and supporting students' learning experiences, that they will determine the evolution and the directions that education reforms will take. Consequently, the training and improvement of teachers become priorities of the European Union.

In Romania the training of teachers has a history of over 100 years, the first Romanian *normal schools* were established in 1880, as a subdivision of universities. At the beginning, this training required to be a connoisseur of the art of pedagogy, through a standard training doubled by apprenticeship, to guarantee their professional training at the maximum level of efficiency. The first step in this direction would be to make a clear list of the competencies that every teacher must own, at different levels of professional evolution, along with the standards for their achievement.²

In a classic volume, Tony Bush outlines the conceptual framework for advising education decision-makers and analyses six management models that he relates to ten leadership models. The theory is illustrated with numerous case studies from all educational backgrounds, from primary school to university, in a diversity of international contexts. Among the topics addressed are centralization and decentralization in education, the relationship between theory and practice, schools in the system of autonomous management or nature and the characteristics of educational management. The abstracts, key concepts and topics of discussion inserted in each chapter facilitate the use of the paper as a course support.

As we mentioned before, didactic, or educational management is a study and activity field that aims at the functioning and management of educational organizations. Bolam defines it as a regulatory or managing function designed to implement approved policies and Sapre considers it to be a series of activities aimed at the efficient and effective use of organizational assets to achieve organizational goals. The emphasis on educational purposes is significant, but it must be kept in mind that not all goals or objectives are appropriate for an educational organization, especially if they are enforced from the outside by central structures. Educational management aims to achieve the set educational goals, but they must be agreed by the school and the community in which it operates. If not, when managers ignore this important aspect and limit themselves only to the application of foreign policies, one can easily reach managerialism. So, the main goal of the educational management is to set educational aims, which, of course, needs to be accepted by the school or the community in which it operates. If this can't be accomplished, and the managers choose to implement foreign policies and not regulated for a specific category, they can easily be marginalized and voted down.

² *Ibidem.*

3. ESTABLISHMENT OF GOALS IN EDUCATION

Based on the descriptive approach, we can affirm that the objectives and goals of the educational management relevance are underlined in most theoretical approaches, but there is also some contradiction concerning three aspects related to the establishment of goals in education:

- The importance of formal objectives.
- Supporting/helping organizational or individual objectives.
- How institutional goals or objectives are coordinated and implemented.

3.1. Formal objectives

In educational institutions, these goals sometimes have a high level of generality. The plan to increase the performance level in a specific area of the curriculum may not be in a straight line with the aims of other teachers, in comparison with other subjects. A decentralized management is one that offers the achievability of a distinct vision of the school, with clear objectives, adapted to the personalized context in which it performs.

3.2. Organizational or individual goals?

There are two paths to educational management: one that states that organizational aims can be imposed by non-decision-making members within the school, while the other roots the idea of implementing aims that are important to the organization's members and stakeholders.

3.3. How we set goals

In some organizations, the objectives are set by the unit director, along with a few practiced colleagues and some members of the local community. In others, setting objectives is a collective activity engaging all members of the organization. An elemental problem is the limit to which school management can change government policies, developing alternative objectives that can be applied at their own schools, how much they can fine national education policies through their own value system, how limited schools are in setting their aims.

Governments have the constitutional right to impose their policies, but the main feature of a leader's success lies in his aptitude to implement them, adapting them to the particularities of the organization he leads.

4. EDUCATIONAL LEADERSHIP

Educational leadership is defined as occurring when someone takes the initiative to facilitate the conditions for implementing change in teaching and learning. They must be making opportunities to allow participants to develop personal understandings and

to form social groups to allow for mutual support during the change process. They also must have encouragement to reflect on practice.³ It is a concept that, at first, involves the existence of an influence process aimed to achieve results. The motivation and actions of some people are directed by other people to achieve goals.

A differentiation must be made between influence and authority, an ability of the manager's power, while influence can be wielded by anyone in the school. It is a purposive process, which aims to coordinate the actions of others to achieve certain objectives; it can be applied by individuals or groups, it can appear from any part of the school- including from the associated staff or students, being independent of the formal management positions.

Leadership is more and more often associated with the idea of values, as leaders base the actions on their personal and professional values. Effective leadership requires a clear perspective, but there is a high risk that a personal vision will do more harm than good to the organization. A leader with a strong vision can influence, be subjective or bring disservice to the organization with his departure. That is the reason for which an equity is required between these two aspects: the vision of the leader for the institution in relation to the rationalized and compact character of the decisions related to the curriculum and objectives.

4.1. The difference between leadership and educational management

Starting from the union of the term *leadership* with *change* and *management* with *maintenance*, we can say that management entails maintaining the efficiency of the current activities of the organization, while leadership has an impact on the actions of others to achieve the desired results. Both are equally very important given that schools want to be productive and achieve their goals and that is why we can idealize the efficiency and functionality of an educational organization in which the manager has very good leadership skills. Leadership and educational management represent an exceptional working tool for those who hold decision-making positions in educational institutions and in the educational system in general.

As we mentioned before, the educational management models have been presented over time by various authors in the theory of educational management. In some respects, these theories overlap and there are dissimilarities that make it difficult to identify management models since similar ones have different names, or, in other cases, the same term is used to name distinct perspectives.

³ ALI, I.: «Educational Management, Educational Administration and Educational Leadership: Definitions and General concepts», article available at https://www.researchgate.net/publication/325486196_Educational_Management_Educational_Administration_and_Educational_Leadership_Definitions_and_General_concepts.

A classification of these models is made by Tony Bush and, according to him, there are six models of educational management: formal, collegial, political, subjective, ambiguous, and cultural.⁴ Although this division differs from the categorization of other authors, these models are given increased attention in the educational management literature and have been empirically verified in the UK education system. The six theories are extensively illustrated by practice examples from primary schools, middle schools and high schools in England and Wales and many other countries.⁵

Of all the six models, a very interesting one, from our point of view, is the collegial management model. According to the same author mentioned above, Collegial models assume that organizations determine policies and make decisions as a result of a process of discussion that leads to consensus. Power is shared between some or all of the members of the organization, who are supposed to have a common understanding of the goals of the institution.⁶

4.2. COLLEGIAL MODELS

The collegial model embraces those theories according to which the power and decision-making need to be distributed to certain or all members of an organization, which in our case are the teachers in the school. These approaches range from a limited collegiality in which the leader, the principal, shares power with a certain number of teachers, for example, from the school board to a pure collegiality in which all of them have a say in deciding the decisions to be taken.

Collegial models presuppose that all members of an organization will agree on its goals. So, it is believed that all staff have a vision of the organization's objectives. However, there is a problem, namely that the existence of a conflict of goals could lead to the limitation of the application of a collegial model in a school. Collegial models have something in common with the formal ones, namely the perspective of the organizational structure. Based on the analytical approach, the main difference lies in the relationships between the different constituents of the structure. In the case of formal models, the structures are grouped vertically, are hierarchical, decisions are made by leaders and then passed on to subordinates who are directly responsible to superiors for how they perform tasks. Within the peer models, the structures are grouped horizontally, the participants having equal rights in terms of determining educational policies and influencing decisions.

⁴ BUSH, T.: «Theories of Educational Management», article available at <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066693.pdf>.

⁵ Idem: «Leadership and educational management. Current theories and practices», *4th Edition*, Polirom Publishing House, 2015, p.46.

⁶ *Ibidem*, p. 82.

Concerning the relations between the internal and external environment in the case of collegiate models there are some difficulties. These are most often seen in the decisions that the school makes regarding the responsibility it has before the institutions it meets (the school inspectorate, the local councils). Therefore, in collegiate models, policy making is collegially limited by the principal's responsibility compared to the external institutions he meets. Given that the collegial model entails decision-making in a participatory framework, this model tends to omit the possibility of a conflict between the internal participatory process and external responsibility. Consequently, the conclusion that the principals always agree with the decisions and have no difficulty in explaining them to external bodies, leads to the assumption that the issues will always be solved by consensus. The principal's responsibility leads to an adjusted version of collegiality, with the risk of tension caused by the conflict between his responsibility and the requirements of participation in decision-making. The application of this model seems quite interesting for the principal, and it will involve in the decision-making process several members. We also need to mention some critics regarding this model, for example the fact that it is an unattainable ideal and seven issues had been identified.

First of all, these models are so normative that they tend to hide reality instead of describing it. The decision-making process in this model is quite inconvenient. When it is necessary to approve proposals made in different committees, participants are required to meet several times before the issues are resolved. There is no guarantee of the results' unanimity although it is assumed that the decisions are taken by consensus and the results are based on the participants' common values. In practice, decision-makers may have their own points of view to support.

Collective aspects of the decision-making process exist alongside the structural and bureaucratic components. The collegial perspective to the decision-making process can be difficult to sustain, given that principals are accountable to their superiors or to various external bodies. Therefore, participation is the internal dimension of democracy, while responsibility is seen as an external aspect of it.

Staff's point of view influences, in part, the effectiveness of the collegiate system, so if the staff actively supports the participation, the system can be successful, if the staff is opposed and shows hostility then the system will not be successful.

Collegiate processes in schools depend more on the principals' attitude than on the teachers' support. The principals board and mostly the teaching board provide the legitimate framework for staff involvement in the decision-making process. It would be much more beneficial for principals to consider the vision of staff, but this process is more consultative and not collegial. Although collegiate models contribute with some important concepts to the theory of educational management, they still provide an incomplete picture of management in education, by underestimating the official authority of the principal.

It may also be true that collegiality and participatory approaches cannot easily coexist with bureaucratic realities and policies of education systems.⁷

Even though, the collegiate model appeared after the 1980s, the above shows that it is not quite easy to implement it, so most schools will probably use formal models that promote the idea that the organizations are hierarchical systems, in which the principals have the authority.

5. CONCLUSIONS

Education, as a priority area of social life cannot and must not afford to have failures. In this sense, it needs competent and efficient leadership. The proficient management of education, both at the level of the system and of the educational institution, requires its scientific substantiation. Knowledge and application of didactic management science are required to ensure high performance in education. The role of education manager must be learned, like any other profession.

The roles of the manager and leader complement and tightly interwoven with each other starting from the pragmatic component, as the leader in his role as manager faces the complexity and diversity of the phenomena within the educational unit he coordinates. The result of the successful fulfillment of the manager's role is the internal efficiency, the positive, non-convulsive functioning of the unit he leads. Instead, in the role of leader, the manager focuses on making the necessary changes in the mentality, behavior, and mode of action of those he/she leads, performance being the result of successfully fulfilling his/her role. Therefore, the position of director, manager, principal, leader implies a collective mode of action of those in the management team, based on continuous collaboration. However, this requires a democratic climate, knowledge, skills, and abilities on the part of the principal, to solve the problems specific to the group phenomena and to be able to build efficient and performant work teams. Education, being the most important in man's development, cannot and must not afford to have failures.

The school leader must be able to resolve any conflict.⁸ By giving his subordinates freedom of thought, independence in action, he must, at the same time, insist on group decision-making. Sometimes, as a leader, he must be firm in his position and insist on his own point of view. On the other hand, the school leader also can make life easier for children and their peers, to make it more interesting, to leave a "legacy" to future generations, an effort that will be rewarded by the gratitude of all.

Being a school principal means inspiring and influencing people, colleagues and students as well, generating as much positive energy as possible. He must possess a series

⁷ *Ibidem*, p.103.

⁸ ILIE, V.: «Elemente de management și leadership educațional», ed. Paralela 45, 2015, p. 35.

of qualities, knowledge, skills and behaviors necessary for all general components, as well as a series of knowledge and skills specific to school life. The first category includes intelligence, memory, the spirit of observation, the ability to concentrate, qualities necessary for any profession, but at increased size for leaders, given the complexity and difficulty of managerial processes. He is the one who establishes the strategic direction of the organization through the vision he has and then, he elaborates and puts into practice the strategy.

We must conclude and say that because the environment is always changing and the vision and strategy must be constantly adapted to the characteristics of the environment, the leader is the agent of change within the organization. Communication often transcends the boundaries of the organization, involving customers, suppliers, partners, local authorities and sometimes even the government. For the messages that the leader communicates to be accepted, credibility is mandatory. The message must be credible through his reputation and integrity.

6. REFERENCES

- ALI, I.: «Educational Management, Educational Administration and Educational Leadership: Definitions and General concepts», https://www.researchgate.net/publication/325486196_Educational_Management_Educational_Administration_and_Educational_Leadership_Definitions_and_General_concepts.
- BUSH, T.: «Leadership and Educational Management. Current Theories and Practices», Polirom Publishing House, Iași 2015.
- «Theories of Educational Management», <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066693.pdf>.
- CHIȘ, V.: «Provocările pedagogiei contemporane», Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca 2002.
- ILIE, V.: «Elemente de management și leadership educațional», ed. Paralela 45, București, 2015.

