

# **European Scientific Journal, *ESJ***

*February 2022*

**European Scientific Institute, ESI**

*The content is peer reviewed*

**ESJ Social Sciences**

*February 2022 edition vol. 18, No. 6*

The content of this journal do not necessarily reflect the opinion or position of the European Scientific Institute. Neither the European Scientific Institute nor any person acting on its behalf is responsible for the use of the information contained in this publication.

ISSN: 1857-7431 (Online)

ISSN: 1857-7881 (Print)

---

## ***Generativity is a Core Value of the ESJ: A Decade of Growth***

Erik Erikson (1902-1994) was one of the great psychologists of the 20th century<sup>1</sup>. He explored the nature of personal human identity. Originally named Erik Homberger after his adoptive father, Dr. Theodore Homberger, he re-imagined his identity and re-named himself Erik Erikson (literally Erik son of Erik). Ironically, he rejected his adoptive father's wish to become a physician, never obtained a college degree, pursued independent studies under Anna Freud, and then taught at Harvard Medical School after emigrating from Germany to the United States. Erickson visualized human psychosocial development as eight successive life-cycle challenges. Each challenge was framed as a struggle between two outcomes, one desirable and one undesirable. The first two early development challenges were 'trust' versus 'mistrust' followed by 'autonomy' versus 'shame.' Importantly, he held that we face the challenge of **generativity** versus **stagnation in middle life**. This challenge concerns the desire to give back to society and leave a mark on the world. It is about the transition from acquiring and accumulating to providing and mentoring.

Founded in 2010, the European Scientific Journal is just reaching young adulthood. Nonetheless, **generativity** is one of our core values. As a Journal, we reject stagnation and continue to evolve to meet the needs of our contributors, our reviewers, and the academic community. We seek to innovate to meet the challenges of open-access academic publishing. For us,

---

<sup>1</sup> Hopkins, J. R. (1995). Erik Homburger Erikson (1902–1994). *American Psychologist*, 50(9), 796-797. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.50.9.796>

generativity has a special meaning. We acknowledge an obligation to give back to the academic community, which has supported us over the past decade and made our initial growth possible. As part of our commitment to generativity, we are re-doubling our efforts in several key areas. First, we are committed to keeping our article processing fees as low as possible to make the ESJ affordable to scholars from all countries. Second, we remain committed to fair and agile peer review and are making further changes to shorten the time between submission and publication of worthy contributions. Third, we are looking actively at ways to eliminate the article processing charges for scholars coming from low GDP countries through a system of subsidies. Fourth, we are examining ways to create and strengthen partnerships with various academic institutions that will mutually benefit those institutions and the ESJ. Finally, through our commitment to publishing excellence, we reaffirm our membership in an open-access academic publishing community that actively contributes to the vitality of scholarship worldwide.

*Sincerely,*

***Daniel B. Hier, MD***

*European Scientific Journal (ESJ) Natural/Life/Medical Sciences*

*Editor in Chief*

---

# International Editorial Board

**Jose Noronha Rodrigues,**  
University of the Azores, Portugal

**Nino Kemertelidze,**  
Grigol Robakidze University, Georgia

**Jacques de Vos Malan,**  
University of Melbourne, Australia

**Franz-Rudolf Herber,**  
University of Saarland, Germany

**Annalisa Zanola,**  
University of Brescia, Italy

**Vayia Karaiskou,**  
Open University of Cyprus

**Robert Szucs,**  
Szolnok University College, Hungary

**Dragica Vujadinovic,**  
University of Belgrade, Serbia

**Pawel Rozga,**  
Technical University of Lodz, Poland

**Mahmoud Sabri Al-Asal,**  
Jadara University, Irbid-Jordan

**Rashmirekha Sahoo,**  
Melaka-Manipal Medical College, Malaysia

**Daniel Barredo,**  
University Laica Eloy Alfaro de Manabi, Ecuador

**Georgios Vousinas,**  
University of Athens, Greece

**Asif Jamil,**  
Gomal University DIKhan, KPK, Pakistan

**Jowati binti Juhary,**  
National Defense University of Malaysia, Kuala Lumpur, Malaysia

**Faranak Seyyedi,**  
Azad University of Arak, Iran

**Abe N'Doumy Noel,**  
International University of Social Sciences Hampate-Ba (IUSS-HB) Abidjan RCI, Ivory  
Coast

**Majid Said Al Busafi,**  
Sultan Qaboos University- Sultanate of Oman

**Nguyen Thi Hoai Phuong,**  
Ho Chi Minh City University of Law, Vietnam

**Chaudhry Zahid Javid,**  
Taif University, Saudi Arabia

**Dejan Marolov,**  
European Scientific Institute, ESI

**Gloria Esteban de la Rosa,**  
University of Jaen, Spain

**Noor Alam,**  
Universiti Sains Malaysia, Malaysia

**Rashad A. Al-Jawfi,**  
Ibb University, Yemen

**Muntean Edward Ioan,**  
University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine (USAMV) Cluj-Napoca,  
Romania

**Hans W. Giessen,**  
Saarland University, Saarbrucken, Germany

**Naheed Vaida,**  
University of Kashmir, India

**Frank Bezzina,**  
University of Malta, Malta

**Monika Bolek,**  
University of Lodz, Poland

**Michele Minor-Corriveau,**  
Laurantian University, Canada

**Robert N. Diotalevi,**  
Florida Gulf Coast University, USA

**Daiva Jureviciene,**  
Vilnius Gediminas Technical University, Lithuania

**Mariangela Giusti,**  
University of Milan - Bicocca, Italy

**Anita Lidaka,**  
Liepaja University, Latvia

**Rania Zayed,**  
Cairo University, Egypt

**Louis Valentin Mballa,**  
Autonomous University of San Luis Potosi, Mexico

**Ziad Said,**  
College of the North Atlantic, Qatar

**Lydia Ferrara,**  
University of Naples, Italy

**Byron A Brown,**  
Botswana Accountancy College, Botswana

**Grazia Angeloni,**  
University "G. d'Annunzio" in Chieti, Italy

**Chandrasekhar Putcha,**  
California State University, Fullerton, CA, USA

**Mona Kassem,**  
National Research Centre, Egypt

**Cinaria Tarik Albadri,**  
Trinity College Dublin University, Ireland

**Mahammad A. Nurmamedov,**  
State Pedagogical University, Azerbaijan

**Thomas Fenzl,**  
Alps-Adria University of Klagenfurt, Austria

**Henryk J. Barton,**  
Jagiellonian University, Poland

**Stefanos Spaneas,**  
University of Nicosia, Cyprus

**Assem El-Shazly,**  
Zagazig University, Egypt

**Wei Hao,**  
Beijing Normal University, China

**Saltanat Meiramova,**  
S.Seifullin AgroTechnical University, Kazakhstan

**Rajasekhar Kali Venkata,**  
University of Hyderabad, India

**Nishan Rafi Havandjian,**  
California Polytechnic State University, USA

**Ruzica Loncaric,**  
Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia

**Stefan Vladutescu,**  
University of Craiova, Romania

**Anna Zelenkova,**  
Matej Bel University, Slovakia

**Kevin B. O'Connor,**  
McGill University, Canada

**Billy Adamsen,**  
University of Southern Denmark, Denmark

**Nawab Ali Khan,**  
Aligarh Muslim University, India

**Marinella Lorinzi,**  
University of Cagliari, Italy

**Arfan Yousaf,**  
Pir Mehr Ali Shah Arid Agriculture University, Pakistan

**Bianca Gioia Marino,**  
University of Naples Federico II, Italy

**Franko Milost,**  
Faculty of Management, Koper, Slovenia

**Giuseppe Cataldi,**  
University of Naples “L’Orientale”, Italy

**Daniel Velasco,**  
Chicago School of Professional Psychology, USA

**N. K. Rathee,**  
Delaware State University, USA

**Michael Ba Banutu-Gomez,**  
Rowan University, USA

**Adil Jamil,**  
Amman University, Jordan

**Habib Kazzi,**  
Lebanese University, Lebanon

**Valentina Manoiu,**  
University of Bucharest, Romania

**Henry J. Grubb,**  
University of Dubuque, USA

**Daniela Brevenikova,**  
University of Economics, Slovakia

**Genute Gedviliene,**  
Vytautas Magnus University, Lithuania

**Vasilika Kume,**  
University of Tirana, Albania

**Mohammed Kerbouche,**  
University of Mascara, Algeria

**Adriana Gherbon,**  
University of Medicine and Pharmacy Timisoara, Romania

**Pablo Alejandro Olavegogeochea,**  
National University of Comahue, Argentina

**Raul Rocha Romero,**  
Autonomous National University of Mexico, Mexico



**Oihab Allal-Cherif,**  
KEDGE Business School, France

**Izabela Dembinska,**  
University of Szczecin, Poland

**Driss Bouyahya,**  
University Moulay Ismail, Morocco

**William P. Fox,**  
Naval Postgraduate School, USA

**Rania Mohamed Hassan,**  
University of Montreal, Canada

**Tirso Javier Hernandez Gracia,**  
Autonomous University of Hidalgo State, Mexico

**Alicia Marchant Rivera,**  
University of Malaga, Spain

**Lucia D'Ambrosi,**  
University of Macerata, Italy

**Tilahun Achaw Messaria,**  
Addis Ababa University, Ethiopia

**George Chiladze,**  
University of Georgia, Georgia

**Elisa Rancati,**  
University of Milano-Bicocca, Italy

**Alessandro Merendino,**  
University of Ferrara, Italy

**David L. la Red Martinez,**  
Northeastern National University, Argentina

**Anastassios Gentzoglani,**  
University of Sherbrooke, Canada

**Awoniyi Samuel Adebayo,**  
Solusi University, Zimbabwe

**Milan Radosevic,**  
Faculty Of Technical Sciences, Novi Sad, Serbia

**Berenyi Laszlo,**  
University of Miskolc, Hungary

**Hisham S Ibrahim Al-Shaikhli,**  
Auckland University of Technology, New Zealand

**Omar Arturo Dominguez Ramirez,**  
Hidalgo State University, Mexico

**Francesco Lenci,**  
Institute of Biophysics, Italy

**Hafiz Muhammad Iqbal,**  
University of the Punjab, Pakistan

**Bupinder Zutshi,**  
Jawaharlal Nehru University, India

**Pavel Krpalek,**  
University of Economics in Prague, Czech Republic

**Mondira Dutta,**  
Jawaharlal Nehru University, India

**Evelio Velis,**  
Barry University, USA

**Asma Zaidi,**  
Kansas City University of Medicine and Biosciences, USA

**Mahbubul Haque,**  
Daffodil International University, Bangladesh

**Diego Enrique Baez Zarabanda,**  
Autonomous University of Bucaramanga, Colombia

**Juan Antonio Lopez Nunez,**  
University of Granada, Spain

**Nouh Ibrahim Saleh Alguzo,**  
Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Saudi Arabia

**Ashgar Ali Ali Mohamed,**  
International Islamic University, Malaysia

**A. Zahoor Khan,**  
International Islamic University Islamabad, Pakistan

**Valentina Manoiu,**  
University of Bucharest, Romania

**Fabio Pizzutilo,**  
University of Bari "Aldo Moro", Italy

**Andrzej Palinski,**  
AGH University of Science and Technology, Poland

**Jose Carlos Teixeira,**  
University of British Columbia Okanagan, Canada

**Horst Hanke,**  
Technical University Darmstadt, Germany

**Elpiniki I. Papageorgiou,**  
Technological Educational Institute of Central Greece, Greece

**Enkeleint - Aggelos Mechili,**  
National and Kapodistrian University of Athens, Greece

**Irina Matijosaitiene,**  
Kaunas University of Technology, Lithuania

**Anita Auzina,**  
Latvia University of Agriculture, Latvia

**Martin Gomez-Ullate,**  
University of Extremadura, Spain

**Nicholas Samaras,**  
Technological Educational Institute of Larissa, Greece

**Emrah Cengiz,**  
Istanbul University, Turkey

**Andre Ozer,**  
University of Liege, Belgium

**Francisco Raso Sanchez,**  
University of Granada, Spain

**Simone T. Hashiguti,**  
Federal University of Uberlandia, Brazil

**Tayeb Boutbouqalt,**  
University, Abdelmalek Essaadi, Morocco

**Maurizio Di Paolo Emilio,**  
University of L'Aquila, Italy

**Ismail Ipek,**  
Istanbul Aydin University, Turkey

**Olena Kovalchuk,**  
National Technical University of Ukraine, Ukraine

**Oscar Garcia Gaitero,**  
University of La Rioja, Spain

**Alfonso Conde,**  
University of Granada, Spain

**Mohsen Hanif,**  
Kharazmi University, Iran

**Jose Antonio Pineda-Alfonso,**  
University of Sevilla, Spain

**Jingshun Zhang,**  
Florida Gulf Coast University, USA

**Rodrigue V. Cao Diogo,**  
University of Parakou, Benin

**Salem Marzougui,**  
ElKef, Tunisia

**Tunjica Petrusevic,**  
Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia

**Olena Ivanova,**  
Kharkiv National University, Ukraine

**Marco Mele,**  
Unint University, Italy

**Okyay Ucan,**  
Omer Halisdemir University, Turkey

**Arun N. Ghosh,**  
West Texas A&M University, USA

**Matti Raudjarv,**  
University of Tartu, Estonia

**Cosimo Magazzino,**  
Roma Tre University, Italy

**Susana Sousa Machado,**  
Polytechnic Institute of Porto, Portugal

**Jelena Zascerinska,**  
University of Latvia, Latvia

**Umman Tugba Simsek Gursoy,**  
Istanbul University, Turkey

**Zoltan Veres,**  
University of Pannonia, Hungary

**Vera Komarova,**  
Daugavpils University, Latvia

**Cosmin Stefan Dogaru,**  
University of Bucharest, Romania

**Tiffany T. Boury,**  
Franciscan University of Steubenville, USA

**Salloom A. Al-Juboori,**  
Muta'h University, Jordan

**Stephane Zingue,**  
University of Maroua, Cameroon

**Jawed Iqbal,**  
National University of Sciences & Technology, Pakistan

**Tanzer Celikturk,**  
Pamukkale University, Turkey

**Ruth Erika Lerchster,**  
Alpen-Adria University Klagenfurt, Austria

**Pierluigi Passaro,**  
University of Bari Aldo Moro, Italy

**Georges Kpazai,**  
Laurentian University, Canada

**Claus W. Turtur,**  
University of Applied Sciences Ostfalia, Germany

**Natalia Sizochenko,**  
Dartmouth College, USA

**Michele Russo,**  
University of Foggia, Italy

**Nikolett Deutsch,**  
Corvinus University of Budapest, Hungary

**Andrea Baranovska,**  
University of st. Cyrill and Methodius Trnava, Slovakia

**Brian Sloboda,**  
University of Maryland, USA

**Murtaz Kvirkvaia,**  
Grigol Robakidze University, Georgia

**Enrique Jerez Abajo,**  
University of Zaragoza, Spain

**Yassen Al Foteih,**  
Canadian University Dubai, UAE

**Marisa Cecilia Tumino,**  
Adventista del Plata University, Argentina

**Luca Scaini,**  
Al Akhawayn University, Morocco

**Aelita Skarbaliene,**  
Klaipeda University, Lithuania

**Efthymios Papatzikis,**  
Canadian University, Dubai, UAE

**Oxana Bayer,**  
Dnipropetrovsk Oles Honchar University, Ukraine

**Onyeka Uche Ofili,**  
International School of Management, France

**Aurela Saliaj,**  
University of Vlora, Albania

**Maria Garbelli,**  
Milano Bicocca University, Italy

**Josephus van der Maesen,**  
Wageningen University, Netherlands

**Claudia M. Dellafiore,**  
National University of Rio Cuarto, Argentina

**Francisco Gonzalez Garcia,**  
University of Granada, Spain

**Mahgoub El-Tigani Mahmoud,**  
Tennessee State University, USA

**Hilal Yildirim Keser,**  
Bursa Technical University, Turkey

**Miriam Agreda Montoro,**  
University of La Rioja, Spain

**Daniel Federico Morla,**  
National University of Rio Cuarto, Argentina

**Valeria Autran,**  
National University of Rio Cuarto, Argentina

**Muhammad Hasmi Abu Hassan Asaari,**  
Universiti Sains, Malaysia

**Angelo Viglianisi Ferraro,**  
Mediterranean University of Reggio Calabria, Italy

**Roberto Di Maria,**  
University of Palermo, Italy

**Delia Magherescu,**  
State University of Moldova, Moldova

**Sayeeduzzafar Qazi,**  
University of Science and Technology, Saudi Arabia

**Paul Waithaka Mahinge,**  
Kenyatta University, Kenya

**Aicha El Alaoui,**  
Sultan My Slimane University, Morocco

**Marija Brajčić,**  
University of Split, Croatia

**Monica Monea,**  
University of Medicine and Pharmacy of Tirgu Mures, Romania

**Belen Martinez-Ferrer,**  
Univeristy Pablo Olavide, Spain

**Rachid Zammar,**  
University Mohammed 5, Morocco

**Manuel Ramon Gonzalez Herrera,**  
The Autonomous University of Ciudad Juarez, Mexico

**Fatma Koc,**  
Gazi University, Turkey

**Calina Nicoleta,**  
University of Craiova, Romania

**Shadaan Abid,**  
UT Southwestern Medical Center, USA

**Sadik Madani Alaoui,**  
Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Morocco

**Patrizia Gazzola,**  
University of Insubria, Italy

**Krisztina Szegedi,**  
University of Miskolc, Hungary

**Liliana Esther Mayoral,**  
National University of Cuyo, Argentina

**Amarjit Singh,**  
Kurukshetra University, India

**Armando Carteni,**  
University of Naples Federico II, Italy

**Oscar Casanova Lopez,**  
University of Zaragoza, Spain

**Emina Jerkovic,**  
University of Josip Juraj Strossmayer, Croatia

**Carlos M. Azcoitia,**  
National Louis University, USA



**Rokia Sanogo,**  
University USTTB, Mali

**Bertrand Lemennicier,**  
University of Paris Sorbonne, France

**Lahcen Benaabidate,**  
University Sidi Mohamed Ben Abdellah, Morocco

**Janaka Jayawickrama,**  
University of York, United Kingdom

**Kiluba L. Nkulu,**  
University of Kentucky, USA

**Oscar Armando Esparza Del Villar,**  
University of Juarez City, Mexico

**Noralv Veggeland,**  
Inland Norway Univ. of Applied Sciences, Norway

**Leila Ghudushauri,**  
Tbilisi State University, Georgia

**George C. Katsadoros,**  
University of the Aegean, Greece

**Elena Gavrilova,**  
Plekhanov University of Economics, Russia

**Kira Trostina,**  
Plekhanov University of Economics, Russia

**Eyal Lewin,**  
Ariel University, Israel

**Szczepan Figiel,**  
University of Warmia, Poland

**Don Martin,**  
Youngstown State University, USA

**John B. Strait,**  
Sam Houston State University, USA

**Nirmal Kumar Betchoo,**  
University of Mascareignes, Mauritius

**Camilla Buzzacchi,**  
University Milano Bicocca, Italy

**EL Kandoussi Mohamed,**  
Moulay Ismai University, Morocco

**Marek Semela,**  
Brno University of Technology, Czech Republic

**Marie-Noelle Albert,**  
University of Quebec at Rimouski, Canada

**Susana Borrás Pentinat,**  
Rovira i Virgili University, Spain

**Jelena Kasap,**  
Josip J. Strossmayer University, Croatia

**Massimo Mariani,**  
Libera Università Mediterranea, Italy

**Rachid Sani,**  
University of Niamey, Niger

**Luis Aliaga,**  
University of Granada, Spain

**Robert McGee,**  
Fayetteville State University, USA

**Angel Urbina-Garcia,**  
University of Hull, United Kingdom

**Sivanadane Mandjiny,**  
University of N. Carolina at Pembroke, USA

**Marko Andonov,**  
American College, Republic of Macedonia

**Ayub Nabi Khan,**  
BGMEA University of Fashion & Technology, Bangladesh

**Leyla Yilmaz Findik,**  
Hacettepe University. Turkey

**Vlad Monescu,**  
Transilvania University of Brasov, Romania

**Virginia Pulcini,**  
University of Torino, Italy

**Stefano Amelio,**  
University of Unsubria, Italy

**Enida Pulaj,**  
University of Vlora, Albania

**Christian Cave,**  
University of Paris XI, France

**Julius Gathogo,**  
University of South Africa, South Africa

**Claudia Pisoschi,**  
University of Craiova, Romania

**Arianna Di Vittorio,**  
University of Bari "Aldo Moro", Italy

**Joseph Ntale,**  
Catholic University of Eastern Africa, Kenya

**Kate Litondo,**  
University of Nairobi, Kenya

**Maurice Gning,**  
Gaston Berger University, Senegal

**Katarina Marosevic,**  
J.J. Strossmayer University, Croatia

**Sherin Y. Elmahdy,**  
Florida A&M University, USA

**Syed Shadab,**  
Jazan University, Saudi Arabia

**Koffi Yao Blaise,**  
University Felix Houphouet Boigny, Ivory Coast

**Mario Adelfo Batista Zaldivar,**  
Technical University of Manabi, Ecuador

**Kalidou Seydou,**  
Gaston Berger University, Senegal

**Iveta Reinholde,**  
University of Latvia, Latvia

**Patrick Chanda,**  
The University of Zambia, Zambia

**Meryem Ait Ouali,**  
University IBN Tofail, Morocco

**Laid Benderradji,**  
Mohamed Boudiaf University of Msila, Algeria

**Amine Daoudi,**  
University Moulay Ismail, Morocco

**Claudio Fabian Guevara,**  
University of Guadalajara, Mexico

**Oruam Cadex Marichal Guevara,**  
University Maximo Gomes Baez, Cuba

**Vanya Katarska,**  
National Military University, Bulgaria

**Carmen Maria Zavala Arnal,**  
University of Zaragoza, Spain

**Francisco Gavi Reyes,**  
Postgraduate College, Mexico

**Aysegul Ozbebek Tunc,**  
Istanbul University, Turkey

**Iane Franceschet de Sousa,**  
Federal University S. Catarina, Brazil

**Patricia Randrianavony,**  
University of Antananarivo, Madagascar

**Roque V. Mendez,**  
Texas State University, USA

**Kesbi Abdelaziz,**  
University Hassan II Mohammedia, Morocco

**Eugenio D'Angelo,**  
Pegaso Telematic University, Italy

**Whei-Mei Jean Shih,**  
Chang Gung University of Science and Technology, Taiwan

**Ilknur Bayram,**  
Ankara University, Turkey

**Elenica Pjero,**  
University Ismail Qemali, Albania

**Gokhan Ozer,**  
Fatih Sultan Mehmet Vakif University, Turkey

**Komina Amevoin,**  
University of Lome, Togo

**Veronica Flores Sanchez,**  
Technological University of Veracruz, Mexico

**Camille Habib,**  
Lebanese University, Lebanon

**Larisa Topka,**  
Irkutsk State University, Russia

**Paul M. Lipowski,**  
Creighton University, USA

**Marie Line Karam,**  
Lebanese University, Lebanon

**Jorge Wozniak,**  
National University of Tres de Febrero, Argentina

**Sergio Scicchitano,**  
Research Center on Labour Economics (INAPP), Italy

**Mohamed Berradi,**  
Ibn Tofail University, Morocco

**Visnja Lachner,**  
Josip J. Strossmayer University, Croatia

**Sangne Yao Charles,**  
University Jean Lorougnon Guede, Ivory Coast

**Omar Boubker,**  
University Ibn Zohr, Morocco

**Judit Sole Resina,**  
Autonomous University of Barcelona, Spain

**Kouame Atta,**  
University Felix Houphouet Boigny, Ivory Coast

**Patience Mpanzu,**  
University of Kinshasa, Congo

**Angeles Aguilera Velasco,**  
University of Guadalajara, Mexico

**Rachid Hsissou,**  
Ibn Tofail University, Morocco

**Svetlana Melentijevic,**  
Complutense University of Madrid, Spain

**Devang Upadhyay,**  
University of North Carolina at Pembroke, USA

**Nyamador Wolali Seth,**  
University of Lome, Togo

**Akmel Meless Simeon,**  
Ouattara University, Ivory Coast

**Mohamed Sadiki,**  
IBN Tofail University, Morocco

**Paula E. Faulkner,**  
North Carolina Agricultural and Technical State University, USA

**Gamal Elgezeery,**  
Suez University, Egypt

**Manuel Gonzalez Perez,**  
Universidad Popular Autonoma del Estado de Puebla, Mexico

**Denis Pompidou Folefack,**  
Centre Africain de Recherche sur Bananiers et Plantains (CARBAP), Cameroon

**Seka Yapi Arsene Thierry,**  
Ecole Normale Supérieure Abidjan (ENS Ivory Coast)

**Dastagiri MB,**  
ICAR-National Academy of Agricultural Research Management, India

**Alla Manga,**  
University Cheikh Anta Diop, Senegal

**Lalla Aicha Lrhorfi,**  
University Ibn Tofail, Morocco

**Ruth Adunola Aderanti,**  
Babcock University, Nigeria

**Katica Kulavkova,**  
University of "Ss. Cyril and Methodius", Republic of Macedonia

**Aka Koffi Sosthene,**  
Research Center for Oceanology, Ivory Coast

**Forchap Ngang Justine,**  
University Institute of Science and Technology of Central Africa, Cameroon

**Toure Krouele,**  
Ecole Normale Supérieure d'Abidjan, Ivory Coast

**Sophia Barinova,**  
University of Haifa, Israel

**Leonidas Antonio Cerda Romero,**  
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Ecuador

**T.M.S.P.K. Thennakoon,**  
University of Sri Jayewardenepura, Sri Lanka

**Aderewa Amontcha,**  
Université d'Abomey-Calavi, Benin

**Khadija Kaid Rassou,**  
Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation, Morocco

**Rene Mesias Villacres Borja,**  
Universidad Estatal De Bolívar, Ecuador

**Aaron Victor Reyes Rodriguez,**  
Autonomous University of Hidalgo State, Mexico

**Qamil Dika,**  
Tirana Medical University, Albania

**Kouame Konan,**  
Peléforo Gon Coulibaly University of Korhogo, Ivory Coast

**Hariti Hakim,**  
University Alger 3, Algeria

**Emel Ceyhun Sabir,**  
University of Cukurova, Turkey

**Salomon Barrezueta Unda,**  
Universidad Tecnica de Machala, Ecuador

**Belkis Zervent Unal,**  
Cukurova University, Turkey

**Elena Krupa,**  
Kazakh Agency of Applied Ecology, Kazakhstan

**Carlos Angel Mendez Peon,**  
Universidad de Sonora, Mexico

**Antonio Solis Lima,**  
Apizaco Institute Technological, Mexico

**Roxana Matefi,**  
Transilvania University of Brasov, Romania

**Bouharati Saddek,**  
UFAS Setif1 University, Algeria

**Toleba Seidou Mamam,**  
Universite d'Abomey-Calavi (UAC), Benin

**Serigne Modou Sarr,**  
Universite Alioune DIOP de Bambey, Senegal

**Nina Stankous,**  
National University, USA

**Lovergine Saverio,**  
Tor Vergata University of Rome, Italy

**Fekadu Yehuwalashet Maru,**  
Jigjiga University, Ethiopia

**Karima Laamiri,**  
University of Moulay Ismail, Morocco

**Elena Hunt,**  
Laurentian University, Canada



**Sharad K. Soni,**  
Jawaharlal Nehru University, India

**Lucrezia Maria de Cosmo,**  
University of Bari "Aldo Moro", Italy

**Florence Kagendo Muindi,**  
University of Nairobi, Kenya

**Maximo Rossi Malan,**  
Universidad de la Republica, Uruguay

**Haggag Mohamed Haggag,**  
South Valley University, Egypt

**Olugbamila Omotayo Ben,**  
Obafemi Awolowo University, Ile-Ife, Nigeria

**Eveligh Cecilia Prado-Carpio,**  
Technical University of Machala, Ecuador

**Maria Clideana Cabral Maia,**  
Brazilian Company of Agricultural Research - EMBRAPA, Brazil

**Fernando Paulo Oliveira Magalhaes,**  
Polytechnic Institute of Leiria, Portugal

**Valeria Alejandra Santa,**  
Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina

**Stefan Cristian Gherghina,**  
Bucharest University of Economic Studies, Romania

**Goran Ilik,**  
"St. Kliment Ohridski" University, Republic of Macedonia

**Amir Mohammad Sohrabian,**  
International Information Technology University (IITU), Kazakhstan

**Aristide Yemmafouo,**  
University of Dschang, Cameroon

**Gabriel Anibal Monzón,**  
University of Moron, Argentina

**Robert Cobb Jr,**  
North Carolina Agricultural and Technical State University, USA

**Arburim Iseni,**  
State University of Tetovo, Republic of Macedonia

**Milad Reda Qelliny,**  
Minia University, Egypt

**Raoufou Pierre Radji,**  
University of Lome, Togo

**Juan Carlos Rodriguez Rodriguez,**  
Universidad de Almeria, Spain

**Mohammadreza Hadizadeh,**  
Central State University, USAa

**Mushtaq Ismael Hasan,**  
Thi-Qar University, Iraq

**Satoru Suzuki,**  
Panasonic Corporation, Japan

**Iulia-Cristina Muresan,**  
University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine, Romania

**Russell Kabir,**  
Anglia Ruskin University, UK

**Nasreen Khan,**  
SZABIST, Dubai

**Luisa Morales Maure,**  
University of Panama, Panama

**Abdelaaziz El Bakkali,**  
Sidi Mohamed Ben Abdelah University, Morocco

**Lipeng Xin,**  
Xi'an Jiaotong University, China

**Harja Maria,**  
Gheorghe Asachi Technical University of Iasi, Romania

**Adou Paul Venance,**  
University Alassane Ouattara, Cote d'Ivoire

**Nkwenka Geoffroy,**  
Ecole Supérieure des Sciences et Techniques (ESSET), Cameroon

**Benie Aloh J. M. H.,**  
Felix Houphouet-Boigny University of Abidjan, Cote d'Ivoire

**Bertin Desire Soh Fotsing,**  
University of Dschang, Cameroon

**N'guessan Tenguel Sosthene,**  
Nangui Abrogoua University, Cote d'Ivoire

**Ackoundoun-Nguessan Kouame Sharll,**  
Ecole Normale Superieure (ENS), Cote d'Ivoire

**Ouedraogo Francois de Charles,**  
Josepk Ki-Zerbo University, Burkina Faso

**Abdelfettah Maouni,**  
Abdelmalek Essaadi University, Morocco

**Alina Stela Resceanu,**  
University of Craiova, Romania

**Alilouch Redouan,**  
University Abdelmalek Saadi, Morocco

**Gnamien Konan Bah Modeste,**  
Jean Lorougnon Guede University, Cote d'Ivoire

**Sufi Amin,**  
International Islamic University, Islambad Pakistan

**Sanja Milosevic Govedarovic,**  
University of Belgrade, Serbia

**Elham Mohammadi,**  
Curtin University, Australia

**Andrianarizaka Marc Tiana,**  
University of Antananarivo, Madagascar

**Ngakan Ketut Acwin Dwijendra,**  
Udayana University, Indonesia

**Yue Cao,**  
Southeast University, China

**Nishant Agrawal,**  
Nirma University, India

**Audrey Tolouian,**  
University of Texas, USA

**Alaa Abdulhady Jaber,**  
University of Technology, Iraq

**Asli Cazorla Milla,**  
Federal University of Rio de Janeiro, Brazil

**Valentin Marian Antohi,**  
University Dunarea de Jos of Galati, Romania

**Tabou Talahatou,**  
University of Abomey-Calavi, Benin

**N. K. B. Raju,**  
Sri Venkateswara Veterinary University, India

**Hamidreza Izadi,**  
Chabahar Maritime University, Iran

**Idriss M'bouka Milandou Auguste Williams,**  
Marien Ngouabi University, Congo

**Elsa Kristo,**  
University of Tirana, Albania

**Hanaa Ouda Khadri Ahmed Ouda,**  
Ain Shams University, Egypt

**Rachid Ismaili,**  
Hassan 1 University, Morocco

**Bashar H. Malkawi,**  
University of Sharjah, UAE

**Tamar Ghutidze,**  
Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia

**Emine Koca,**  
Ankara Haci Bayram Veli University, Turkey

**David Perez Jorge,**  
University of La Laguna, Spain

**Ousmane Tanor Dieng,**  
Cheikh Anta Diop University, Senegal

**Irma Guga,**  
European University of Tirana, Albania

**Ozgur Muhittin Esen,**  
Istanbul University, Turkey

**Saif Ur Rehman,**  
PMAS-Arid Agriculture University, Pakistan

**Jesus Gerardo Martínez del Castillo,**  
University of Almeria, Spain

**Mohammed Mouradi,**  
Sultan Moulay Slimane University, Morocco

**Marco Tulio Ceron Lopez,**  
Institute of University Studies, Mexico

**Mangambu Mokoso Jean De Dieu,**  
University of Bukavu, Congo

**Hadi Sutopo,**  
Kalbis Institute, Indonesia

**Priyantha W. Mudalige,**  
University of Kelaniya, Sri Lanka

**Emmanouil N. Choustoulakis,**  
University of Peloponnese, Greece

**Yasangi Anuradha Iddagoda,**  
Chartered Institute of Personal Management, Sri Lanka

**Pinnawala Sangasumana,**  
University of Sri Jayewardenepura, Sri Lanka

**Abdelali Kaaouachi,**  
Mohammed I University, Morocco

**Dimitrios Belias,**  
University of Thessaly, Greece

**Kahi Oulai Honore,**  
University of Bouake, Cote d'Ivoire

**Ma'moun Ahmad Habiballah,**  
Al Hussein Bin Talal University, Jordan

**Amaya Epelde Larranaga,**  
University of Granada, Spain

**Franca Daniele,**  
“G. d’Annunzio” University, Chieti-Pescara, Italy

**Youssef Babakhouya,**  
Inje University, South Korea

**Saly Sambou,**  
Cheikh Anta Diop University, Senegal

**Daniela Di Berardino,**  
University of Chieti-Pescara, Italy

**Dorjana Klosi,**  
University of Vlore “Ismail Qemali, Albania

**Abu Hamja,**  
Aalborg University, Denmark

**Stankovska Gordana,**  
University of Tetova, Republic of Macedonia

**Kazimierz Albin Klosinski,**  
John Paul II Catholic University of Lublin, Poland

**Maria Leticia Bautista Diaz,**  
National Autonomous University, Mexico

**Bruno Augusto Sampaio Fuga,**  
North Parana University, Brazil

**Anouar Alami,**  
Sidi Mohammed Ben Abdellah University, Morocco

**Vincenzo Riso,**  
University of Ferrara, Italy

**Janhavi Nagwekar,**  
St. Michael’s Hospital, Canada

**Jose Grillo Evangelista,**  
Egas Moniz Higher Institute of Health Science, Portugal

**Xi Chen,**  
University of Kentucky, USA

**Nawaz Ahmad,**  
Institute of Business Management, Pakistan

**Varij Nayan,**  
Central Institute for Research on Buffaloes, India

**Fateh Mebarek-Oudina,**  
Skikda University, Algeria

**Nadia Mansour,**  
University of Sousse, Tunisia

**Jestoni Dulva Maniago,**  
Majmaah University, Saudi Arabia

**Daniel B. Hier,**  
Missouri University of Science and Technology, USA

**S. Sendil Velan,**  
Dr. M.G.R. Educational and Research Institute, India

**Enriko Ceko,**  
Wisdom University, Albania

**Laura Fischer,**  
National Autonomous University of Mexico, Mexico

**Mauro Berumen,**  
Caribbean University, Mexico

**Jonida Lesha,**  
University of Tirana, Albania

**Sara I. Abdelsalam,**  
The British University in Egypt, Egypt

**Hanif Qureshi,**  
University of Cincinnati, USA

**Maria Carlota,**  
Autonomous University of Queretaro, Mexico

**H.A. Nishantha Hettiarachchi,**  
University of Sri Jayewardenepura, Sri Lanka

**Bhupendra Karki,**  
University of Louisville, Louisville, USA

**Evens Emmanuel,**  
University of Quisqueya, Haiti

**Iresha Madhavi Lakshman,**  
University of Colombo, Sri Lanka

**Francesco Scotognella,**  
Polytechnic University of Milan, Italy

**Zayde Ayvaz,**  
Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey

**Kamal Niaz,**  
Cholistan University of Veterinary & Animal Sciences, Pakistan

**Rawaa Qasha,**  
University of Mosul, Iraq

**Amal Talib Al-Sa'ady,**  
Babylon University, Iraq

**Hani Nasser Abdelhamid,**  
Assiut University, Egypt

**Mihnea-Alexandru Gaman,**  
University of Medicine and Pharmacy, Romania

**Daniela-Maria Cretu,**  
Lucian Blaga University of Sibiu, Romania

**Ilenia Farina,**  
University of Naples "Parthenope, Italy

**Luisa Zanolla,**  
Azienda Ospedaliera Universitaria Verona, Italy

**Jonas Kwabla Fiadzawoo,**  
University for Development Studies (UDS), Ghana

**Adriana Burlea-Schiopoiu,**  
University of Craiova, Romania

**Alejandro Palafox-Munoz,**  
University of Quintana Roo, Mexico

**Fernando Espinoza Lopez,**  
Hofstra University, USA



**Ammar B. Altemimi,**  
University of Basrah, Iraq

**Monica Butnariu,**  
University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine "King Michael I, Romania

**Davide Calandra,**  
University of Turin, Italy

**Nicola Varrone,**  
University of Campania Luigi Vanvitelli, Italy

**Luis Angel Medina Juarez,**  
University of Sonora, Mexico

**Francesco D. d'Ovidio,**  
University of Bari "Aldo Moro", Italy

**Sameer Algburi,**  
Al-Kitab University, Iraq

**Braione Pietro,**  
University of Milano-Bicocca, Italy

**Mounia Bendari,**  
Mohammed VI University, Morocco

**Stamatios Papadakis,**  
University of Crete, Greece

**Aleksey Khlopytskyi,**  
Ukrainian State University of Chemical Technology, Ukraine

**Sung-Kun Kim,**  
Northeastern State University, USA

**Nemanja Berber,**  
University of Novi Sad, Serbia

**Krejsa Martin,**  
Technical University of Ostrava, Czech Republic

**Magdalena Vaverkova,**  
Mendel University in Brno, Czech Republic

**Jeewaka Kumara,**  
University of Peradeniya, Sri Lanka

**Antonella Giacosa,**  
University of Torino, Italy

**Paola Clara Leotta,**  
University of Catania, Italy

**Francesco G. Patania,**  
University of Catania, Italy

**Rajko Odobasa,**  
University of Osijek, Faculty of Law, Croatia

**Jesusa Villanueva-Gutierrez,**  
University of Tabuk, Tabuk, KSA

**Leonardo Jose Mataruna-Dos-Santos,**  
Canadian University of Dubai, UAE

**Usama Konbr,**  
Tanta University, Egypt

**Leonid Nakov,**  
“Ss. Cyril and Methodius University”, Republic of Macedonia

**Branislav Radeljic,**  
Necmettin Erbakan University, Turkey

**Anita Mandaric Vukusic,**  
University of Split, Croatia

**Barbara Cappuzzo,**  
University of Palermo, Italy

**Roman Jimenez Vera,**  
Juarez Autonomous University of Tabasco, Mexico

**Lucia P. Romero Mariscal,**  
University of Almeria, Spain

**Pedro Antonio Martin-Cervantes,**  
University of Almeria, Spain

**Hasan Abd Ali Khudhair,**  
Southern Technical University, Iraq

**Qanqom Amira,**  
Ibn Zohr University, Morocco

**Farid Samir Benavides Vanegas,**  
Catholic University of Colombia, Colombia

**Nedret Kuran Burcoglu,**  
Emeritus of Bogazici University, Turkey

**Julio Costa Pinto,**  
University of Santiago de Compostela, Spain

**Satish Kumar,**  
Dire Dawa University, Ethiopia

**Favio Farinella,**  
National University of Mar del Plata, Argentina

**Jorge Tenorio Fernando,**  
Paula Souza State Center for Technological Education - FATEC, Brazil

**Salwa Alinat,**  
Open University, Israel

**Hamzo Khan Tagar,**  
College Education Department Government of Sindh, Pakistan

**Rasool Bukhsh Mirjat,**  
Senior Civil Judge, Islamabad, Pakistan

**Samantha Goncalves Mancini Ramos,**  
Londrina State University, Brazil

**Mykola Nesprava,**  
Dnoproptrovsk State University of Internal Affairs, Ukraine

**Awwad Othman Abdelaziz Ahmed,**  
Taif University, Kingdom of Saudi Arabia

**Manotar Tampubolon,**  
Universitas Kristen, Indonesia

**Giacomo Buoncompagni,**  
LUMSA University of Rome, Italy

**Elza Nikoleishvili,**  
University of Georgia, Georgia

**Mohammed Mahmood Mohammed,**  
University of Baghdad, Iraq

**Oudgou Mohamed,**  
University Sultan Moulay Slimane, Morocco

European Scientific Journal, ESJ  
February 2022 edition Vol.18, No.6

ISSN: 1857-7881 (Print) e - ISSN 1857-7431

**Arlinda Ymeraj,**  
European University of Tirana, Albania

# Table of Contents:

**The Dimension of Textile use in the Expression of Verbal Creativity.....1**

*Iona Valantinaite*

*Zivile Sedereviciute-Paciauskiene*

**Aprendizaje Sincrónico y Asincrónico del Año 2020: el Caso del Instituto Tecnológico de Saltillo, Coahuila.....22**

*Leticia Urbina Valdes*

*Jesús Francisco Mellado Siller*

*Edith Reyes Ruiz*

**La Gestion Financiere des Cooperatives Scolaires des Ecoles Primaires Publiques du District d'Abidjan - Cote d'Ivoire.....40**

*Coulibaly Abdoulaye*

**Développements et transformations digitales de l'enseignement supérieur au Liban : défis et perspectives.....58**

*Sonia Messai-Farkh*

*Maha Badr*

*Fady Calargé*

**Financial Stress Relationship with Work Life and Financial Well-Being.....87**

*Suna Ozyuksel*

**De l'impact des représentations sociales sur l'apprentissage du français  
dans le contexte tunisien.....116**

*Wafa Hmissi*



ESJ Social Sciences

## The Dimension of Textile use in the Expression of Verbal Creativity

*Ilona Valantinaite*

*Zivile Sedereviciute-Paciauskiene*

Vilnius Gediminas Technical University, Vilnius, Lithuania

[Doi:10.19044/esj.2022.v18n6p1](https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n6p1)

Submitted: 14 March 2021  
Accepted: 17 February 2022  
Published: 28 February 2022

Copyright 2022 Author(s)  
Under Creative Commons BY-NC-ND  
4.0 OPEN ACCESS

*Cite As:*

Valantinaite I. & Sedereviciute-Paciauskiene Z. (2022). *The Dimension of Textile use in the Expression of Verbal Creativity. The Apulian Case History*. European Scientific Journal, ESJ, 18 (6), 1. <https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n6p1>

### Abstract

The article investigates the Baltic pre-service Technology teachers' expression of verbal creativity in their final years of study and analyzes the constituent dimension of sustainable textile consumption. The students' verbal creativity was examined using a verbal expression questionnaire compiled following the methodological recommendations of E. P. Torrance for diagnosing a person's creativity. The development of sustainable textile consumption is part of the Technological education curriculum analyzing responsible consumption issues that are becoming more complex. In most cases, education directly depends on the educator's knowledge, skills, values, habits, experience, and communication. The present research disclosed students – pre service teachers understanding that handicrafts are not related to ethnicity, values, or a phenomenon, which calls for exceptional protection. The integral model of tasks on identification/development of verbal creativity expression and identification/development of sustainable textile consumption was presented in the article.

**Keywords:** Verbal creativity, communication, technology education, sustainable textile consumption

### 1. Introduction

In the last decade, creativity has become the most coveted competence of employees in the job market and in educational practice - one of the main

competencies to be developed. Creativity is needed both to create technological innovations and to perform small everyday tasks. Due to the great variety of creativity and the amplitude of its application, its measurement becomes difficult. Over the last decades, the fast-growing number of creativity research has been accompanied by the demand for appropriate approaches to measuring creativity (Kim, Cramond, & Bandalos, 2006, Villanova, Pina E Cunha, 2020). Scholars' growing interest in developing creativity measurement tools allows us to select and adapt methodologies to a specific context. This article's focus is the verbal creativity of the Baltic pre-service Technology teachers in their final years of study. The article analyzes the constituent dimension of sustainable textile consumption. The curriculum and a creative teacher and their competencies play the central role in ensuring sustainable education (Čirčin, 2016; Wilhelm et al., 2019).

The study subject of technologies aims to transmit not only a knowledge of how textiles can be used but also traditional techniques of textile handicraft production. The most crucial factor in ensuring textile handicrafts' survival embraces the teacher's value system, attitudes, and thinking models. Therefore, it was essential to investigate how students - pre-service teachers use their divergent thinking to present possibilities and limitations of textile use and historical origins of textile.

The phenomenon of creativity is one of the essential characteristics of a contemporary, actively functioning individual (Yerevan Communique, 2015) and receives considerable attention from scholars. Creativity in this regard began to gain the attention of pedagogues from about the middle of the previous century (Guilford, 1950). Since that time, creativity and its expression have become deeply significant for most individuals. Its ongoing research seeks to identify the expression of creativity and increase the efficiency of education (Zmigrod, 2014; Beaty et al., 2017; Puryear et al., 2017).

## **2. Creativity and divergent thinking**

Creativity as a concept and its relevance to individuals' creative capacity (Puryear et al., 2017) has been the subject of considerable research (Guilford, 1950). Human creativity is related to divergent (imaginative) thinking (Sun et al., 2019), yet it is considered to be one of the most elusive of human abilities (Zmigrod, 2014). Divergent thinking is the propensity for the mind to generate ideas and find solutions to problems outside commonly prescribed expectations (Leclerc, 2017). Divergent thinking is assumed to generate a broad range of solutions initially. In contrast, convergent thinking discerns which solutions are the most appropriate to arrive at the best possible solution (Furley and Memmert, 2015).



P. B. Paulus and V. R Brown indicate that divergent thinking relies on cognitive processes such as “the retrieval of existing knowledge from memory, and the combination of various aspects of existing knowledge into novel ideas” (Paulus and Brown, 2007, p. 252). Our working memory plays a vital role in utilizing the stockpiled knowledge that helps to form creativity. Creativity allows a person to combine many facts, conclusions, and experiences stored in memory. Also, memory plays an essential role in learning. Well-known Bloom's taxonomy is based on understanding, analyzing, evaluating, memorizing, application, and creation (Bloom, 1956, Krathwohl, 2002). Interestingly, the dimensions of evaluation and creation were added to the renewed taxonomy because scholars believed that creative thinking is a more complex cognitive process than critical thinking. In other words, one can be critical without necessarily being creative, but creative production often requires critical thinking (Krathwohl, 2002).

The Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) (Torrance, 1966) is widely used to measure divergent thinking in creativity research. Despite the critique on the validity of the TTCT (Said-Metwaly et. al., 2018), the TTCT has been employed in more than 2,000 published studies (Torrance, 2000).

### **3. Sustainability of traditional textile consumption in the school curriculum**

The extent to which a person is ready to act qualitatively and responsibly and how much the nation's intellectual capital will grow depends directly on one's education. The main goal of the educational system in every country is to develop and educate a responsible, creative and intellectual personality and to prepare him/her for life (personal life and labor market) within his/her powers (Yerevan Communique, 2015; Towards a sustainable Europe by 2030, 2017). Teachers certainly have the most significant role in fostering students' creative thinking abilities by implementing creative teaching in their lessons.

For a long time, the subject of Home Economics in general education schools was the primary study subject and taught sustainable development principles in daily activities. Development and establishment of technologies in industry and daily life have changed Home Economics's content. This study subject is called Technologies (*technologies*) in Lithuania, Housekeeping (*majturība*) – in Latvia, and it is referred to as Home economics *kodundus* in Estonia. In many European countries, Home Economics and Technologies, Household Study Subject disappeared altogether. The hours dedicated to study subjects were reduced, such that ancient handicraft forms and ethnographic heritage are no longer considered a priority (Dislere, 2012). However, the study subject, which teaches textile handicrafts and introduces life ecology to school students, has remained in the Baltic states' curricula. Today's

technological education poses the task of creating conditions for students to get acquainted with the development of technology in the historical context, the relationship of technology with other sciences, to assess technological change in the social environment. Technological education is perceived as a whole of the creative and production process (Primary and Basic Education Framework Programme, 2008). Technological education is implemented by applying the project method of education, enabling a learner to engage in activities following the principles of responsible consumption directly. The content of technologies for students in 5th - 8th forms embraces four areas: nutrition, textile, construction materials, and electronics. The development of responsible consumer culture has been integrated into all the areas mentioned above. This study subject contributes to the development of school students' critical thinking towards mass consumption. The students are taught to choose an ecological way of life and familiarised themselves with the national areas mentioned above. Generally speaking, the study subject teaches them to be 'smart' users of technologies to choose a sustainable lifestyle and preserve it for future generations.

The research presented in the article focuses on the textile part of Technologies subject. This choice was mainly conditioned by the textile handicraft traditions that were historically formed in the Baltic states. For a long time, they were artistic expressions of creativity and expressions of social and economic needs. The nineteenth-century Industrial Revolution changed how textiles were used and attitudes towards the traditional handicrafts, previously handmade, but now produced by machinery. With the development of industrial mass production, the traditional handicraft industry is facing a series of challenges. The popularity of textile handicrafts is low and young people do not want to learn traditional textile techniques. It is often manufactured industrially, and there is no sustainable transmission of traditional textile technologies to future generations. However, handicraft is associated with communities' cultural values and traditions, history, and identities (Donkin, 2001; Wood, 2011). Therefore, it remains essential to the nation's unique cultural heritage (Yang et al., 2018) and is an essential component of traditional Baltic states' traditional culture. If traditional handicraft industries are to be developed sustainably, we need to understand their historical context and experience (Fan and Feng, 2019). Traditional handicrafts carry an abundance of information about traditional cultural codes that embody the unique cultural connotation and value of traditional culture. Also, handcrafted products have an essential role in creative cultural industries (Jakob, 2012; Jakob and Thomas, 2017). Creative industries can transform communities and countries' cultural identity and foster cultural diversity by promoting competitiveness, creativity, design, and innovation (Moalosi et al., 2010). Therefore, the traditional handicraft industry's current development

requires both external heritage protection of the government and sustainable education, which preserves our culture and allows it to be handed down from one generation to the next. These goals can be achieved by developing a competent and creative teacher.

#### **4. Purpose of the study and research question**

The research aims to investigate the Baltic pre-service Technology teachers' expression of verbal creativity in their final years of study and analyzes the constituent dimension of sustainable textile consumption.

The research problem is formulated as the following question: what dimension of sustainable textile consumption can be identified in the expression of verbal creativity of the students-preservice teachers of technologies in the Baltic states?

#### **5. Methodology**

##### **5.1. The context**

The research is part of a larger project that covered four parts (nutrition; constructive materials; and electronics) of the content of technological education (home economics) within the general curriculum (Primary and Basic Education Framework Programme, 2008)<sup>1</sup>. The participant chose the theme (nutrition, constructive materials, or electronics) of the tasks based on their preferences and was allowed free choice regarding how they performed each task, which identified their inclination towards one or another area of technological education. However, that also affected the number of subjects. All the 76 students participated voluntarily in the study, but only 26 chose the textile-based tasks, which is the focus of this article.

##### **5.2. Research design**

The qualitative research approach was chosen to evaluate fourth-year students' creativity in the teacher training program of technological education (home economics) of three Baltic states: Lithuania, Latvia, and Estonia. The creative task for this research was designed following recommendations for creativity analysis suggested by Ellis Paulo Torrance (1966, 1974, 1987, 1995), Joy Paulo Guilford (1968), and E. K. H. Kim's (2006) work. Four tasks were given to the students to study their verbal creativity expression and identify the dimension of sustainable textile consumption. The inductive content analysis method was used to process the collected responses (Elo&Kyngas, 2008). The textual responses of every textile task were divided

---

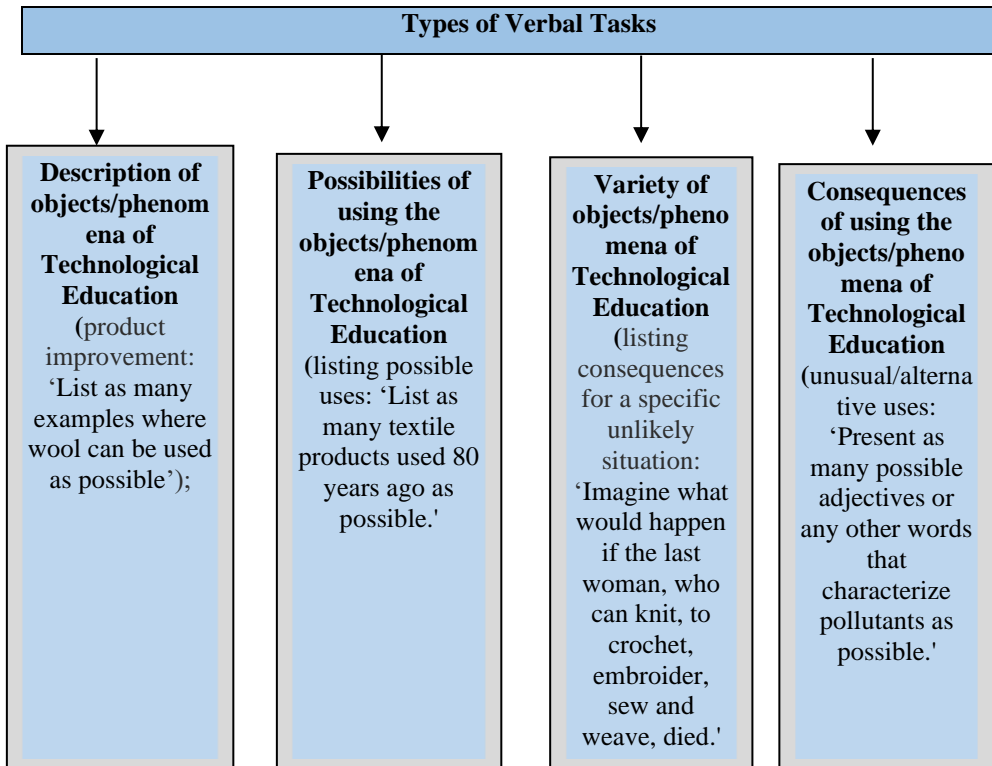
<sup>1</sup> Primary and Basic Education Framework Programme (2008) is the working program for 2020 technological education in Lithuania.

into categories and subcategories according to the meaning. Subcategories are grouped into categories according to the topic.

The variation-based generalization was used to describe the findings (Patton, 2002, Smaling, 2003). The analysis aimed to explore an undisclosed phenomenon – the use of textile in students' verbal creativity - pre-service teachers of Technologies (Home Economics). Therefore, when summarizing the data, researchers focused on reflecting the phenomenon rather than the theorization. *The receptive generalization was applied to our study but not communicative (Smaling, 2003).*

### **5.3. The instrument**

The Verbal Torrance Test of Creative Thinking (Verbal TTCT) test methodology was used (Torrance, 1966, 1974, 1987, 1995, 2000) to develop the research tasks. The methodological remarks of J. P. Guilford (1968) and K. H. Kim's (2006, 2017) were considered by creating the task questions. There were four different tasks with the help of which the participants had to reveal the variety of objects/phenomena; to characterize objects/phenomena; to foresee the possibilities of their use, and foresee the possible consequences of using objects (Fig.1.). To complete the questionnaire's verbal element, participants had to provide an answer in a textual form. The four tasks with varying time limits were about 1) product improvement (*List as many examples where wool can be used as possible, 3 min*); 2) listing possible uses (*List as many textile products used 80 years ago as possible, 3 min*); 3) listing consequences for a specific unlikely situation (*Imagine what would happen if the last woman, who can knit, to crochet, to embroider, to sew and weave, died, 3 min*); 4) unusual/alternative uses (*Present as many possible adjectives or any other words that characterize pollutants as possible, 3 min*). Other activities from the original version of Verbal TTCT were eliminated in the current study. It did not add further meaningful information on an individual's divergent thinking (Kaufman et. al., 2012; Kim, 2017; Said-Metwaly et al., 2020). The completion of the questionnaire of verbal creativity expression in a textual form lasted 12 min. (4 tasks x 3 min.) not including instructions, demographic questions, and short breaks between tasks.



**Figure 1.** Types of Verbal Tasks in the Study on the Expression of Verbal Creativity  
(Source: created by authors)

#### 5.4. Sampling and participants

The purposive sampling of typical cases (Robinson, 2014, Etikan et al., 2016) was chosen to investigate students - pre-service teachers of Technologies (Home Economics). The sampling criteria were the students studying teacher training studies of Home Economics/Technologies at university. The participants were selected regarding their schools' socio-economic position, experience, gender, and age to provide a general perspective of verbal creativity. The 1<sup>st</sup>-4<sup>th</sup> year students from three Baltic States - Estonia, Latvia, and Lithuania universities were chosen for this study. Students studied in full-time and part-time (extramural) studies. Twenty-six university students chose the textile-based tasks from all the seventy-six students that voluntarily participated in the study. The students were age 18 to 51 years old (table 1). The students from Lithuania had the highest average grades for their study achievements (9,52). The study of Technology Education in the Baltic universities was chosen by people of Estonian, Latvian, Lithuanian, and Russian nationalities. The total average of study achievement averages of technologies students in the Baltic States was higher than 80 % (8 points): Lithuanian informants – 9.52, Latvian informants – 8.59, Estonian informants

– 8.23 (table 1). These higher than average study achievement evaluations indicate the level of knowledge acquired by students during their pedagogical studies and higher than average abilities and accumulated individual experience. High study achievements enable students to apply practical pedagogical activity creatively and flexibly to solve the issues related to educational process organization (Scott, 2007; Hong et al., 2008; Bradley, 2012).

**Table 1.** Educational and Demographic Characteristics of the Qualitative Research Participants

No	Lithuania			Latvia			Estonia		
	Nationality	The average grade of the last term	Age	Nationality	The average grade of the last term	Age	Nationality	The average grade of the last term	Age
1	Lithuanian	9,4	20	Latvian	9,0	18	Estonian	7,6	32
2	Lithuanian	9,0	21	Russian	6,8	19	Estonian	9,0	27
3	Lithuanian	9,7	21	Latvian	9,0	21	Estonian	8,2	29
4	Lithuanian	10,0	21	Latvian	9,7	22	Estonian	8,7	50
5	Russian	9,03	21	Latvian	8,6	21	Estonian	8,3	46
6	Lithuanian	10,0	21	Latvian	8,3	23	Estonian	8,4	51
7				Russian	9,8	21	Estonian	7,6	29
8				Latvian	9,0	21	Estonian	8,0	41
9				Latvian	9,0	22			
10				Latvian	8,0	19			
11				Latvian	8,0	20			
12				Latvian	7,9	19			

### 5.5. Limitation

There are some limitations to the study. The number of observations used in the empirical study is relatively small due to choosing a rather homogenous sample. The small number of the students was conditioned by the small number of Technologies/Home economics students. Therefore, the findings should be treated as indicative evidence instead of unequivocal truth. The test was carried out once for all the students of the program. It would be recommended to repeat the study at least three years to get more accurate results. The first verbal creativity expression features – fluency, flexibility, originality- were not analyzed in this article.

### 6. Results of research

Textiles are just one component in technological education (Home economics), and their importance in the context of consumer culture is well-established. The dimension of expression of consumption culture among students of technologies is characterized through four themes found during the

content analysis: "Examples of wool use," "Consequences of extinction of handicraft production," "Range of textiles used 80 years ago," and "Characterisation of pollutants." They are also expressed in eighteen qualitative categories, which embrace forty-two subcategories.

### **The first theme - "Examples of wool use."**

The content of the first textile-related task on identifying verbal creativity was linked to the variety of ways to use textile: *list as many examples where wool can be used as possible*. The answers of the first creative tasks were divided into five categories according to their meaning: *material for practical activities; clothes; handicraft items; wool as a raw material; wool extraction and its qualities*.

The category of *material for practical activities* falls into three subcategories: knitting, sewing, and felting. The students distinguished three main activities where wool can be used. The students from Lithuania and Latvia use wool "for knitting sweaters and other clothes" and sewing coats and carpets. The following difference was observed: Lithuanian students noted that it was possible to use wool to sew clothes. The students from Latvia state that wool can be used for textile products used at home. The students from Latvia do not refer to wool felting as a process. The Estonians do not connect the use of wool with the process and only list products.

The category *Clothes* is divided into two subcategories: warm clothes and limb textiles. The students from Lithuania mentioned only sweaters and scarfs. The Estonian students provided a relatively wide range of clothes, and the Latvian students gave an abstract explanation: "various clothes can be made of wool." The responses from Lithuania and Estonian students were attributed to the subcategory of limb textiles.

The category *Handmade products* comprise two subcategories: items for decoration; and textile products used in daily life. The subcategory of items for decorations contains responses from all the Baltic states. However, the widest variety of responses was observed among the Estonian students: "for building a snowman," "illustrations that imitate domestic animals," "you can make clouds, snow," "for cotton buds," and others. The students from Latvia mentioned wool dyeing. The subcategory of textile products used in daily life contains such answers of Estonian students as bed textile, "cushions," and "baby swaddles." It was pointed out that wool swaddles can be used ecologically as diapers. This answer allows concluding that the students possess knowledge of baby hygiene and responsible consumption. The students from Latvia referred to bed linen and carpets. The Lithuanian students mentioned bed linen, textile products used in the kitchen, and a car. That is one of the broadest ranges of using wool.



The category *Wool as a raw material* consists of five subcategories: for production of threads; for production of fabrics; stuffing; as a construction material; and as an assistive product. All the Baltic states' responses were found only in the subcategory of threads production, but no significant differences were observed there. The responses in the subcategory of production of fabrics were only from the Lithuanian students. The students from Lithuania use wool for bed textile in the subcategory of stuffing. In contrast, the Estonian students expanded the range of wool use with “*for finishing a handicraft item,*” “*stuffing the toy*” in this subcategory. The subcategories of construction material and assistive products contained the responses of students from Latvia and Estonia. The Latvian students used wool “*for finishing a place for living*” for insulation, whereas the Estonian students wanted to use wool to make a hamster house.

The category of *Wool extraction and its qualities* consist of two subcategories: extraction and qualities. The students from Lithuania stated that wool could be extracted from sheep. The Latvian students pointed out that “*wool is extracted from various animals,*” but they mentioned only sheep and dogs. They also demonstrated their knowledge, stating that “*wool can be natural and synthetic.*” The students from Estonia did not consider the extraction of wool and wool qualities. The wool qualities were indicated only by the students from Latvia: “*it is very warm.*”

Generalizing it can be stated that students from Latvia's responses are focused on the improvement of household, whereas the Lithuanian students targeted at occupations, decoration. The Estonian responses were directed to decorative details and objects. It should be noted that the most significant amount of knowledge of consumer culture was found in the responses of Estonian students.

**The second theme – “Consequences of extinction of handicraft production.”** The second textile-related task on the identification of verbal creativity was linked to a utopian situation. The analysis of the qualitative research allowed dividing the responses of the creative task into six categories: *limitation of needs; alternatives of information sources; change of leadership in handicrafts; social and economic changes; advantages of handicrafts; absence of consequences.*

The category of *Limitation of needs* consists of two subcategories: reduction of range of textiles; and alternative handicrafts. The responses of students from the Baltic states were closely related to warm woolen stocking. The students from Latvia and Lithuania referred to warm woolen stockings in the context of Christmas and communication in the family. One can easily envisage the retention of a present's primary purpose – to surprise, to delight, to establish the link between the presenter and the receiver of the gift. If Christmas is related to practical handmade presents, it can be regarded as a



fact of value expression for communication, the establishment of close relations, and quality time together. It is the opposite of the prevailing consumerism and promising approach to preserving sustainable traditions.

The Latvian students connect homemade works with the exceptionality of nation and identity and emphasize the importance of learning this identity. The students from Latvia think that handicrafts create conditions for exceptionality, convenience, and family closeness: "*all the things would be similar*"; "*we would not have woolen stockings, which would make our feet warm in the winter evenings*." Estonia students see handicrafts as a possible exception: "*unique jewelry and authentic folk handicrafts would disappear*." There is a positive attitude towards time-related change: "*in the planet of these days, there would not be yarn and sweaters*," "*they would not have warm stockings*." However, the connection between handicrafts and ethnicity, necessity, and values was not identified, and neither were essential changes and negative consequences envisaged. The family, as a value, was referred to in the responses of Latvian and Lithuanian students. The students from Lithuania identified handicrafts with various clothing, an element of personality formation in the educational process, an integral part of national identity, a means of revelation of individuality. The students from Latvia prioritized handmade clothes over mass-produced clothes. There was an insight about the value-based relation to the creator and respect for invested efforts.

The category *Alternatives of information sources* consists of two subcategories: practical learning of handicrafts and sources of learning. Even if it is non-formal daily unconscious education, the students from the Baltic states see the educator as the primary source. In the discussed case, it is a woman who can knit, embroider, weave, and sew by hand. The following sources are possible: books, museums; the Internet; television; video material; and men. The students from Latvian students stated that if people are deprived of opportunities to experience hand work directly participating in the creation, museums could be an alternative. The Latvian students also see museums as alternative sources of information. They say that nobody can replace a unique person who has mastered handicrafts.

Meanwhile, Estonia students see another person as a replacement for a woman who has mastered handicrafts. Moreover, they present alternative sources of information: "*handicrafts books would remain, teaching material and others. The handwork skills of women should be recorded, and later this material can be demonstrated in schools, on television or the internet*". An educator is not the only and irreplaceable source of knowledge. The underestimation of abilities to make handicrafts is grounded by the presented answer, "*dragons can take on handicrafts*." The content analysis of responses allows assuming about students' different experience choosing, analyzing,

suggesting, or choosing alternative information sources. In non-typical situations, only the Estonian students envisaged a variety of sources. The responses of Estonian students contained certain freedom and even jokes. Meanwhile, the Lithuanian and Latvian students see a person as an irreplaceable source of information and want them to be professionals.

The students listed alternative sources of information, including museums, which were most frequently mentioned in Latvian students' responses. The data analysis allows stating that the Latvian students perceive museums as sources of information and as a place where it is possible to spend time. They regard museums as an essential element of the national identity and a prerequisite for understanding the present. Such an attitude was not observed in the responses of Estonian and Lithuanian students. According to the official statistical data on the number of museums in the Baltic states, Estonia has 244 museums, which is the most significant indicator among the Baltic states (Statistics Estonia, 2019). Latvia has much fewer, i.e., 151 museums (Statistics Latvia, 2019), and in Lithuania, the number of museums is the smallest and is equal to 104 (Statistics Lithuania, 2019).

The category *Change of leadership in handicrafts* is divided into the subcategories of occupation and men's handicrafts. The woman's picture is somewhat archaic in students' responses from Latvia and Lithuania: the woman as a family breadwinner, cloth maker, comforter, and protector of the family hearth. The stereotypical division of labor according to gender. Only in emergencies can men take over female duties: "*to prevent this from happening, men could perform these duties.*" The woman can be identified as a person, who takes care of all the well-being of the household, and she can rarely get help: "*people <...> create new technologies, which would work instead of women*". The Estonian students again make jokes that "*it would be interesting when men with beer bellies would teach children.*" However, a stereotypical attitude towards children's teaching can be envisaged. This is perceived as if the duty of women. Men's participation in the process of education is presented as a funny situation.

The category *Social and economic changes* embrace three subcategories: international relations, internal economic relations of the country, internal social relations of the country. The students from Lithuania and Latvia link their garments and the household environment with handicrafts made by women. The Lithuanian students connect the fact described above to establish relationships with neighboring countries in the handicraft trade. The emphasis on handicrafts' value was emphasized: "*we would buy all the products for a high price from foreign countries.*" The Latvian students also stressed the social aspect: "*men would search for a woman of other nationalities, who would know how to do all these things,*" "*men would marry girls from neighbouring countries to be provided with handmade clothes.*" The

reasons for rational wedding, which were preconditioned by the changing social environment, were indicated. The Estonian students presented the importance of exchanging ideas for creation and economy: "*we can use handicrafts of second hands.*" Therefore, the picture of a woman as a creator of the family's well-being was identified again.

The category *Advantages of handicrafts* consists of only one subcategory – positive qualities (Table 2), where an essential argument is as follows "*self-made clothes are always warmer.*" The category *Absence of consequences* also has only one subcategory – the absence of neighboring. The students stated that "*nothing would happen,*" or perhaps "*many would not even notice, special plants and factories would remain.*" If a person is not a buyer of handmade products, to think of possible consequences of the presented strange situation can be complicated. If I am not a user of handicrafts Today, I will not be one tomorrow. A lack of global attitude was envisaged.

In the expression of verbal creativity, an evident influence formed in the environment of unique national culture can be seen in the individual's thinking. By changing the cultural environment, we also influence personal creative expression, one of the strongest arguments to introduce changes in a flexible, sensitive, careful, and responsible way. The creative expression of a person is found in various areas of activity; therefore, changes will manifest in an individual's activity.

**The third theme – “Range of textiles used 80 years ago”.** The third task's content, the textile-related task on identifying verbal creativity, is related to various historical textile products. After analyzing qualitative research data, the third creative task's responses were divided into two categories: textiles used in the household; people's clothes.

The category *Textiles used in households* consists of four subcategories: bed linen, window textile; table linen; floor and wall textile. The category of *People's clothes* embraces four subcategories: basic garment; headgear; limb textiles; another garment. In the subcategories of main garment and headgear, both men's and women's clothes were found. It should be noted that only the students from Lithuania provided answers to this question, and their range of answers was relatively narrow. We can see that the student's knowledge of history in textile is limited.

**The fourth theme – “Characterisation of pollutants.”** The content of the fourth textile-related task on identifying verbal creativity is related to the characterization of objects. The qualitative research data analysis allowed dividing the responses into five categories: *diagnostics according to five human senses; psychological evaluation; current impact; qualities of pollutants; possible solutions and consequences.*

The category *Diagnostics according to five human senses*, is divided into three subcategories: visual diagnostics, smell diagnostics, auditory

diagnostics. The students from Estonia used three out of five human senses to characterize pollutants. Sight and smell were used by the students from Latvia, whereas the Lithuanian students employed only smell. The receptors of touch and taste were not used at all for the characterization of pollutants. The category *Psychological evaluation* consists only of one subcategory – personalized. The students from Latvia and Estonia provided pollutants with human qualities: “*smart*,” “*dreadful*,” and others. Such an attitude can be interpreted as considering pollutants to be an integral own existence and existence of the world. The category *Current impact* is divided into two subcategories: impact on a person; impact on the environment. The responses in this category were neither abundant nor varied. No significant differences were identified in them either. The category *Qualities of pollutants* splits into two subcategories: variety and physical qualities. In the subcategory of variety, Lithuania students pointed out that pollutants are “*prevalent these days*” and “*widely used*.” The Latvian students emphasized the extent of pollutant spread. The Estonian students pointed out the ecological aspect: “*recycled*,” “*cleaned*,” and others. The category *Possible solutions and consequences* consist of two subcategories - solution options; possible consequences. The first subcategory contained only responses from Estonia, whereas in the second – only from Lithuania. Estonia students pointed out three possible solutions to reduce pollutants: scientific path conducting research; everybody's duties to collect garbage; technological solutions related to using filters. The Lithuanian students envisaged possibilities for the appearance of “*mutants*.” They as if jokingly added that “*creatively used pollutants can create life*.”

## 7. Discussion

The analysis of research data reveals local thinking of students and the consideration of their own needs. The tasks' choices are not refined or based on beliefs, values, or support of own country. Insufficient critical thinking is identified. According to A. Pawłowski (2007), the lack of critical thinking leads to a faulty double interpretation of sustainable development ideas when considerable attention is paid to further goals of society's activity and currently occurring problems are ignored. The lack of critical thinking creates conditions for the development of a consumer society without global thinking skills. Therefore, education based on critical thinking and sustainability principles is a key factor in preserving textile traditions.

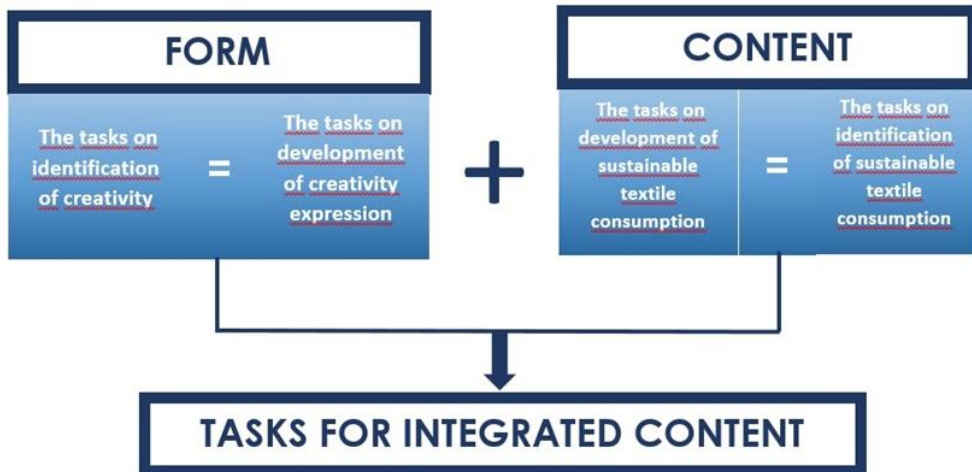
In most cases, the educational process's success is predetermined by the educator's competencies (Čirčin, 2016; Wilhelm et al., 2019). The Baltic state's students see the person - the educator as the primary source of such kind of information, and they express a wish for this person to be a professional. This is particularly important for the students from Lithuania and Latvia. The

students from Estonia do not think that the educator is the only and indispensable source of knowledge. The focus of students from Estonia on the action or function rather than on the person. Students' responses from all the countries revealed a stereotype about an educator working with children: it has to be a woman. Such an attitude can be predetermined by the Baltic states' situation, whereas the majority of teachers are women.

On the one hand reflects the situation when men are underrepresented in caregiving fields, such as nursing and teaching (Croft, Schmader, & Block, 2015). On the other hand, it demonstrates that women's role in the transmission of traditions is vital; hence, we do not forget to take advantage of current opportunities while seeking to achieve gender equality in education.

This research shows that tasks on the expression of verbal creativity reveal the various dimensions of sustainable textile consumption. In the theme of 'Examples of wool,' the students distinguished three main activities where wool can be used: knitting, sewing, and felting. They also mentioned two types of clothes: warm clothes and limb textiles. The category 'Wool as raw material' students named mainly five types of production: threads, fabrics, stuffing, construction material, and assistive products. The analysis of the textile-related task 'Consequences of extinction of handicraft production' allowed dividing the responses into six categories: limitation of needs; alternatives of information sources; change of leadership in handicrafts; social and economic changes; advantages of handicrafts; absence of consequences. The task's results Range of textiles used 80 years ago gave us two categories: Textiles used in household and People's clothes. Students named four types of textiles used in households: bed linen, window textile; table linen; floor and wall textile. People's clothes embrace four subcategories from students' answers: basic garment; headgear; limb textiles; additional garment. When students were asked to present as many possible adjectives or any other words that characterize pollutants as possible, the answers revealed five categories: diagnostics according to five human senses; psychological evaluation; current impact; qualities of pollutants; possible solutions and consequences. The students' responses indicated good knowledge of environmental pollution, existing, alleged, and possible consequences and ways of their reduction.

It has been noticed that the idea of creativity identification/educational tasks can be treated as a form of an educational method for the development of sustainable textile consumption. The content for the formulation of tasks is presented following sustainable development or the themes of sustainable textile consumption. The research enabled the design of an integral model of tasks on identification/development of verbal creativity expression and identification/development of sustainable textile consumption (Fig. 2).



**Figure 2.** The integral model of tasks on identification/development of verbal creativity expression and identification/development of sustainable textile consumption  
(Source: created by authors)

Creativity emerges only as a result of cognitive, affective, and dynamic cultural activity. This can only be possible with creative training. The tasks used to identify verbal creativity can be regarded as form, whereas consumer culture and technological education (home economics) can be regarded as content. This principle is used to create tasks on the development and identification of creativity and consumer culture. In other words, analysis, investigation, communication, and learning in daily life contribute to the development of creativity which ultimately creates a more conscious consumer.

## Conclusion

The research revealed that future technology teachers in the Baltic States could creatively communicate the possibilities of using wool in textiles and describe the possible consequences of the disappearance of textile crafts quite broadly. The disappearance of textile handicrafts is associated with them by the decline in the range of textile products and the leisure activities and traditions of the people. Informants attribute the possible disappearance of textile handicrafts to social and economic changes. Students have extensively described textile pollutants, distinguishing the unacceptable features of contaminated textiles and describing the effects on humans and their environment, the diversity of pollutants, the effects, and ways to overcome them. However, when describing textile pollutants, Lithuanian and Latvian informants were the least creative. The Lithuanian and Latvian students demonstrate the understanding of the handicraft processes but the Estonian students list more final products.



The students' responses indicated good knowledge of environmental pollution, existing, alleged, and possible consequences and ways of their reduction. Also, the present research disclosed students understanding that handicrafts are not related to ethnicity, values, or a phenomenon, which calls for exceptional protection. Therefore, the development of students' creativity – future Home economics/Technology teachers can play an essential role in implementing curriculum towards sustainable textile consumption.

### References:

1. Beaty, R. E., Chrisense, A. P., Bendek, M., Silvia, P. J., & Schacter D. L. (2017). Creative constraints: Brain activity and network dynamics underlying semantic interference during idea production, *NeuroImage*, 148: 189–196. doi: 10.1016/j.neuroimage.2017.01.012
2. Bloom, B. S. Ed. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook 1: Cognitive domain. New York: David McKay.
3. Bradley, F. (2012). Creativity: does place matter?, *London Review of Education*, 10(2): 145–157. DOI: 10.1080/14748460.2012.691280
4. Čirčin, N. (2016). Overview of Didactic Methodical Organization of University Teaching by Bologna Concept of Higher education, *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 14(1): 52–60. Doi: 10.7906/indecs.14.1.5
5. Croft, A., Schmader, T., & Block, K. (2015). An underexamined inequality cultural and psychological barriers to men's engagement with communal roles, *Personality and Social Psychology Review*, 19(4): 343–370. doi: 10.1177/1088868314564789
6. Dislere, V. (2012). Methodology structure for training teachers of Home economics and Technologies, *Rural environment. Education. Personality. Proceedings of International Scientific Conference*, 5, 201-208. <https://lufb.llu.lv/conference/REEP/2015/Latvia-Univ-Agricult-REEP-2015proceedings.pdf>
7. Donkin, L. (2001). Crafts and Conservation: Synthesis report for ICCROM. Available at: [https://www.iccrom.org/sites/default/files/2017-12/iccrom\\_02\\_craftsandconservation\\_en.pdf](https://www.iccrom.org/sites/default/files/2017-12/iccrom_02_craftsandconservation_en.pdf) (accessed on 10 of March 2021)
8. Elo, S.; Kyngas, A. (2008). The qualitative content analysis process. *J. Adv. Nurs.*, 62, 107–115.
9. Etikan, I., Musa, S.M., Alkassim, R.S. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling, *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1): 1-4.

- <http://article.sciencepublishinggroup.com/html/10.11648.j.ajtas.20160501.11.html>
10. Fan, K.-K., Feng, T.-T. (2019). Discussion on Sustainable Development Strategies of the Traditional Handicraft Industry Based on Su-Style Furniture in the Ming Dynasty, *Sustainability*: 11(7). doi: 10.3390/su11072008
  11. Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5: 444-454. doi: 10.1037/h0063487
  12. Guilford, J. P. (1968). *Creativity, intelligence, and their educational implications*. San Diego, CA: EDITS/ Robert Knapp.
  13. Hong, J. C., Horn, J. S., Lin C. L., & Lin, Ch. (2008). Competency disparity between pre-service teacher education and in-service teaching requirements in Taiwan. *International Journal of Educational Development*, 28 (1): 4-20. doi: 10.1016/j.ijedudev.2006.12.004
  14. Jakob, D. (2012). Crafting your way out of the recession? New craft entrepreneurs and the global economic downturn, *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, 6(1): 127-140. doi: 10.1093/cjres/rss022
  15. Jakob, D., Thomas, N.J. (2017). Firing up craft capital: the renaissance of craft and craft policy in the United Kingdom, *International Journal of Cultural Policy*, 23(4): 495-511 doi: 10.1080/10286632.2015.1068765
  16. Kaufman, J.C., Plucker, J.A., Russell C.M. (2012). Identifying and assessing creativity as a component of giftedness. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1): 60-73. DOI: 10.1177/0734282911428196
  17. Kim K.H. (2017). The Torrance Tests of Creative Thinking - Figural or Verbal: Which one should we use? *Creativity Theories – Research – Applications*, 4, 302-321, 10.1515/ctra-2017-0015
  18. Kim K.H., Cramond, B. Bandalos D.L. (2006). The latent structure and measurement invariance of scores on the Torrance Tests of Creative Thinking – Figural Figural. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 459-477, 10.1177/0013164405282456
  19. Kim, K. H. (2006). Is Creativity Unidimensional or Multidimensional? Analyses of the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 18 (3): 251–259. doi: 10.1207/s15326934crj1803\_2
  20. Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom’s taxonomy: An overview. *Theory into Practice* 41 (4): 212.
  21. Leclerc, R. (2017). Play, Think, Design: Play as a Means to Acquire and Enhance Design Thinking Skills. In *Design Education for*



- Fostering Creativity and Innovation in China* (pp. 179-211). IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-5225-0911-0.ch008
22. Moalosi, R., Popovic, V., & Hickling-Hudson, A. (2010). Culture-orientated product design, *International Journal of Technology and Design Education*, 20(2): 175-190. doi: 10.1007/s10798-008-9069-1
  23. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks (Calif.) [etc.], Sage Publications.
  24. Paulus P.B., Brown V.R. (2007). Toward more creative and innovative group idea generation: a cognitive–social–motivational perspective of brainstorming. *Social and Personality Psychology Compass* 1(1): 248-265.
  25. Pawłowski, A. (2007). Barriers in Introducing Sustainable Development – Ecophilosophical Point of View, *Problemy Ekorozwoju/ Problems of Sustainable Development*, 2(1): 59-65. <https://ekorozwoj.pollub.pl/index.php/number-212007/barriers-in-introducing-sustainable-development/>. ( accessed on 10 May of 2021).
  26. Primary and Basic Education Framework Programme (Technologies) (2008). LR Ministry of Education, Vilnius. <<http://portalas.emokykla.lt/bup/Documents/Pradinis%20ir%20pagrindinis%20ugdymas/Technologijos.pdf>>. ( accessed on 10 May of 2021).
  27. Puryear, J. S., Kettler, T., & Rinn, A. N. (2017). Relationships of personality to differential conceptions of creativity: a systematic review. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(1): 59-68. doi:10.1037/aca0000079
  28. Robinson, O. C. (2014). Sampling in Interview-Based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11 (1): 25-41. doi: 10.1080/14780887.2013.801543
  29. Said-Metwaly S., Kyndt E., Van den Noodtgate W.(2020) The factor structure of the Verbal Torrance Test of Creative Thinking in an Arabic context: Classical test theory and multidimensional item response theory analyses. *Thinking skills and creativity*. 35. 1871-1871. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100609>
  30. Said-Metwaly S., Fernández-Castilla B., Kyndt, W E., Van den Noortgate. (2018). The factor structure of the Figural Torrance Tests of Creative Thinking: A meta-confirmatory factor analysis. *Creativity Research Journal*, 30 pp. 352-360, 10.1080/10400419.2018.1530534
  31. Scott, G. A. (2007). Teacher Quality: Approaches, Implementation, and Evaluation of Key Federal Efforts: GAO-07-861T. GAO Reports, 5 (17): 1-17. <https://www.gao.gov/assets/120/116677.pdf>

32. Smaling, A. (2003) Inductive, analogical, and communicative generalization. *International Institute for Qualitative Methodology (IIQM)*, 2 (1): 52-67.
33. Statistics Estonia: Statistical database / Museums by Indicator and Year (2019): [https://andmed.stat.ee/en/stat/sotsiaalelu\\_\\_kultuur\\_\\_muuseumid/KUO5/table/tableViewLayout1](https://andmed.stat.ee/en/stat/sotsiaalelu__kultuur__muuseumid/KUO5/table/tableViewLayout1) (accessed on 10 of March 2021).
34. Statistics Latvia: Official statistics portal / Activities of museums (2019): <https://stat.gov.lv/en/metadata/8238-activities-museums/sims2> (accessed on 10 of March 2021).
35. Statistics Lithuania: Ministry of Culture of the Republic of Lithuania / Museums and Galleries (2019): <https://lrkm.lrv.lt/en/activities/museums-and-galleries> (accessed on 10 of March 2021).
36. Sun, M., Wang, M. Wegerif, R. (2019). Using computer-based cognitive mapping to improve students' divergent thinking for creativity development. *British Journal of Educational Technology* 50: 2217-2233.
37. Torrance E.P. (2000). *Preschool creativity*. B.A. Bracken (Ed.), *Psychoeducational assessment of preschool children* (3rd ed.), Allyn and Bacon, Needham Heights, MA pp. 349-363.
38. Torrance, E. P. (1966). *The Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-technical manual* Personal Press, Lexington, MA.
39. Torrance, E. P. (1974) *Norms-technical manual, Torrance tests of creative thinking*. Bensenville, IL: Scholastic Testing service.
40. Torrance, E. P. (1987). *The nature of creativity as manifest in its testing. The blazing drive: The creative personality*. Buffalo, N. Y, 43-76.
41. Torrance, E. P. (1995). *Why fly?* Norwood, NJ: Ablex.
42. Towards a sustainable Europe by 2030, [https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/rp\\_sustainable\\_europe\\_30-01\\_en\\_web.pdf](https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/rp_sustainable_europe_30-01_en_web.pdf) (accessed on 10 of March 2021).
43. Villanova A.L.I., Pina E Cunha M. (2020). Everyday Creativity: A Systematic Literature Review. *Journal of Creative behaviour*. 0 (0), 1–23. <https://doi.org/10.1002/jocb.481>
44. Wilhelm, S., Forster, R., & Zimmerman, A.B. (2019). Implementing Competence Orientation: Towards Constructively Aligned Education for Sustainable Development in University-Level Teaching-And-Learning, *Sustainability*: 11(7). doi: 10.3390/su11071891

45. Wood, S. (2011). Sustaining crafts and livelihoods: handmade in India, *Craft + Design Inquiry*, 3: 1-15. Doi:10.22459/CDE.03.2011.07
46. Yang, Y., Shafi, M., Song, X., & Yang R. (2018). Preservation of cultural heritage embodied in traditional crafts in the developing countries. A case study of Pakistani handicraft industry. *Sustainability*, 10: 1336. doi:10.3390/su10051336
47. Yerevan Communique (2015). Bologna Process, [http://www.smm.lt/uploads/documents/Papildomas%20menu2/Bolonijs\\_procesas/Communique.pdf](http://www.smm.lt/uploads/documents/Papildomas%20menu2/Bolonijs_procesas/Communique.pdf). (accessed on 24 of October 2019).
48. Zmigrod, S. (2014). The role of the parietal cortex in multisensory and response integration: Evidence from transcranial direct current stimulation (tDCS). *Multisensory Research*, 27(2): 161–172. DOI: 10.1163/22134808-00002449



ESJ Social Sciences

## Aprendizaje Sincrónico y Asincrónico del Año 2020: el Caso del Instituto Tecnológico de Saltillo, Coahuila

*Leticia Urbina Valdes*

Instituto Tecnológico Nacional de México, Campus Saltillo, México

*Jesús Francisco Mellado Siller*

*Edith Reyes Ruiz*

Universidad Autónoma de Coahuila, México

[Doi:10.19044/esj.2022.v18n6p22](https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n6p22)

Submitted: 15 December 2021

Accepted: 08 February 2022

Published: 28 February 2022

Copyright 2022 Author(s)

Under Creative Commons BY-NC-ND

4.0 OPEN ACCESS

*Cite As:*

Urbina Valdes L., Mellado Siller J.F. & Reyes Ruiz E. (2022). *Aprendizaje Sincrónico y Asincrónico del Año 2020: el Caso del Instituto Tecnológico de Saltillo, Coahuila*. European Scientific Journal, ESJ, 18 (6), 22. <https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n6p22>

### Resumen

Esta investigación tiene como objetivo, encontrar las principales diferencias entre la educación sincrónica y la asincrónica, el estudio se llevó a cabo con las carreras de ingeniería del Instituto Tecnológico Nacional de México, Campus Saltillo, ubicado en el estado de Coahuila; se realizaron trabajos de investigación acerca de lo que son los antecedentes que se tienen registrados en las bases de datos, de ellas se obtuvieron las variables que se consideraron se deberían de medir en cada una de las formas de enseñanza; se realizó un análisis factorial para establecer el sustento de cuáles son las diferencias y si estas son significativas. Los resultados arrojaron en las saturaciones significativas de los factores y quedó de manifiesto, que si bien hay concordancias también existen diferencias en las maneras de enseñanza y éstas son los resultados importantes del estudio; ya que pueden ser consideradas en las planeaciones de estructuras de enseñanza tanto de forma presencial como de forma a distancia.

**Palabras clave:** Educación Asincrónica, Educación Sincrónica, Formas de aprendizaje

## **Synchronous and Asynchronous Learning IN the Year 2020: The Case of the Technological Institute of Saltillo, Coahuila**

*Leticia Urbina Valdes*

Instituto Tecnológico Nacional de México, Campus Saltillo, México

*Jesús Francisco Mellado Siller*

*Edith Reyes Ruiz*

Universidad Autónoma de Coahuila, México

---

### **Abstract**

This paper focuses on identifying the main differences between synchronous and asynchronous education. The study was carried out at the National Technological Institute of Mexico, Campus Saltillo, which is located in the state of Coahuila. The research work was conducted based on the records that were registered in the databases, and the measured variables that were considered in the forms of education were obtained. A factorial analysis was utilized to establish what the differences are and if they are significant. The results showed the significant saturations of the factors and it became clear that although there are concordances, there are also differences in the ways of teaching. The results of the study should be considered in the planning of teaching structures both in person and remotely.

---

**Keywords:** Asynchronous Education, Synchronous Education, learning processes

### **1. Introduction**

El presente trabajo se fundamenta en la tesis de maestría de la Maestra Leticia Urbina Valdés, y se trata de demostrar las principales diferencias entre dos grupos con diferentes tipos de acercamiento al conocimiento: el obtenido a partir de la utilización de herramientas de tecnología de Información y comunicación (TIC's) conocido como aprendizaje a Distancia y el acercamiento a la instrucción de tipo escolarizado conocido como presencial; las variables analizadas corresponden a las actividades que se tienen que hacer con el sistema escolarizado, y el sistema de enseñanza a Distancia. Este trabajo se realizó antes de la Contingencia del COVID-19 y se considera útil debido a que permite tener un acercamiento a las dos diferentes maneras de aprendizaje. El trabajo se realizó en el Instituto Tecnológico Nacional de México, Campus Saltillo, donde se obtuvo la muestra de los alumnos que participaban de las dos maneras de aprendizaje; Presencial y a Distancia, los resultados son interesantes debido a que con un Análisis Factorial aplicado a un instrumento validado se obtuvieron resultados que arrojan que existen

diferencias en cuanto a las variables analizadas en cada uno de los grupos. Es una investigación que se inserta en la línea de la innovación educativa y calidad de vida para el desarrollo humano, ya que promueve la innovación como elementos de cambio individual, social y cultural, considerando la calidad de vida como principal indicador del desarrollo humano.

## **2. Revisión Literaria: Antecedentes**

La capacidad de aprender y reaprender se constituye en la herramienta más valiosa de cualquier persona, ya que desde esa actitud que puedan irse adquiriendo las competencias necesarias según el espacio laboral en donde se encuentre, acudiendo a las teorías cuando se requiera, adoptando métodos idóneos y, sobre todo, innovando en la manera de resolver y enfrentar situaciones específicas (Ruiz et al., 2004).

En la actualidad se considera que las variables cognitivas, metacognitivas y conductuales son determinantes para la obtención del aprendizaje, sin embargo, es importante considerar una nueva variable que la modalidad utilizada en el proceso de aprendizaje (a distancia o presencial) considerando que cada una de ellas implica distintas influencias sobre el proceso de aprendizaje. Por ello se realizan algunos estudios Suárez y Amaya (2006) como el trabajado en Madrid con 298 estudiantes de las dos modalidades en donde se obtiene como resultados que los alumnos de modalidad a distancia están más interesados por aprender y dominar las tareas, se consideran a sí mismos más capaces de controlar el proceso de aprendizaje, así como más eficaces tanto en el desarrollo de su aprendizaje, así también se obtiene que el nivel de aprendizaje con otros compañeros es significativamente menor.

Se indaga lo relacionado a la educación por competencias su significado y sus orígenes, encontrándose con que se inicia en este enfoque de formación en México en la educación básica y media superior, al responder al plan nacional de desarrollo 2007-2012 considerándose los contextos sociales, políticos y económicos del país e internacionales.

El rápido desarrollo de la tecnología de la comunicación e información menciona (Martínez, 2008) ha generado cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje al incorporar el uso de la tecnología en la enseñanza a distancia como en la presencial, y el buen uso de estas herramientas, mejora la productividad e impulsa el desarrollo, y donde este sistema tecnológico bidireccional y multidireccional no tiene fronteras en el tiempo por lo tanto, se puede dar en cualquier lugar.

Así mismo dice (García, 2001) la enseñanza presencial como está organizada no puede atender a todos, ni todos tienen la posibilidad de manejarse de esta manera por diferentes circunstancias, pero aprovechando el mayor avance de la tecnología se pueda recurrir a la educación a distancia

como un medio alternativo y complementario, teniendo como principal característica a la flexibilidad que permite que más personas y sobre todo a los adultos adquieran conocimiento, considerando también que el alumno está consiente del mayor grado de responsabilidad que asumirá.

### *Educación presencial*

El martes 21 de octubre del 2008 se publica en el diario oficial el Acuerdo 445 por el que se conceptualizan y definen para la educación media superior las opciones educativas en las diferentes modalidades de donde se desprende la conceptualización de la educación presencial, “Esta opción de la modalidad escolarizada se caracteriza por la existencia de coincidencias espaciales y temporales entre quienes participan en un programa académico y la institución que lo ofrece (SEP, 2008).

1. Aprenden en grupo. Por lo menos 80% de sus actividades de aprendizaje las desarrollan bajo la supervisión del docente.
2. Siguen una trayectoria curricular preestablecida.
3. Cuentan dentro del plantel con mediación docente obligatoria.
4. Pueden prescindir de la mediación digital.
5. Tienen en el plantel un espacio de estudio fijo.
6. Deben ajustarse a un calendario y horarios fijos.
7. Están sujetos a las evaluaciones que para acreditar los programas de estudio aplique la institución educativa.
8. Deben cumplir y acreditar el plan y programas de estudio para ser objeto de certificación.
9. Obtienen de la institución educativa el documento de certificación correspondiente.

Castellanos y Morga (2013) menciona con las palabras de Marissa Ramírez que desde el constructivismo la educación basada en competencias “extiende la necesidad de lograr en los estudiantes la transferencia de los conocimientos, no solo a contextos inmediatos si no a la vida misma, a lo que viven los estudiantes aquí y ahora, pero también a lo que tal vez necesiten para poder potenciar su vida futura. Se habla entonces de contenidos que tienen significado integral para la vida”.

Gimeno, Perea, y Martinez (2008) menciona en su libro: Educar por competencias ¿qué hay de nuevo? Que:

1. La organización del aprendizaje por competencias pretende consolidar lo que se aprende dándole algún tipo de funcionalidad
2. Una orientación más precisa de este enfoque utilitarista de la enseñanza lo representan, las experiencias de formación profesional, en las que el dominio de determinadas destrezas, habilidades o competencias es la condición primordial del sentido de la formación.



Un gran número de instituciones se rigen en la educación por competencias, es si como El Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos menciona en su dimensión académica. - Que asume los referentes teóricos de la construcción del conocimiento, del aprendizaje significativo y colaborativo, de la mediación y la evaluación efectiva y de la práctica de las habilidades adquiridas, que se inscriben en dos perspectivas psicopedagógicas: sociocultural y estructuralista (Acosta, Armendariz, & Bernal, 2012).

Jaques Delors la Organización de las naciones unidas para la educación y la cultura (UNESCO) a través del informe publicado en el año 1996 por Jaques Delors al que título la educación encierra un tesoro. La UNESCO puso de manifiesto la importancia de implementar una educación permanente a lo largo de la vida, que sea flexible, diversa y accesible. Alfa Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social (2011-2013) busca continuar con el debate ya iniciado con la primera parte de este proyecto llevada a cabo de 2004-2008. Esta propuesta parte de un terreno ya abonado fruto del desarrollo de la fase anterior de Tuning América Latina (2004 – 2008) y ante una demanda actual de las universidades latinoamericanas y los gobiernos de facilitar la culminación del proceso iniciado. Tuning puso en el centro de la escena la importancia de las competencias para los procesos de modernización y reforma curricular.

A la vez la UNESCO también manifiesta la importancia de establecer una educación permanente y de por vida que se distinga por ser flexible, diversa y accesible y que se estructure en torno a cuatro aprendizajes fundamentales considerados como pilares del conocimiento Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser descrito en el informe Delors en 1996, llamado aprender es un tesoro.

En trabajos anteriores, los autores han examinado las tendencias tecnológicas que han abierto nuevas oportunidades para las universidades electrónicas y siguió esto con el primer vistazo a los procesos clave involucrados en el paso de la impartición de conferenciantes físicos a virtuales. Este documento analiza los procesos de valoración y evaluación manifestados en exámenes con una mirada específica a los exámenes en línea como un trampolín clave hacia universidades electrónicas totalmente fiables. Para (Alarcón, Cervantes, & Herrera, 2012) la educación a distancia está en constante proceso de expansión y de cambio es el ámbito en el cual se experimentan nuevos desarrollos de modelos educativos

La educación a distancia tiene una enorme progresión en lo que se refiere a la educación de trabajadores para mejorar de manera sensible sus competencias profesionales (Ruiz, 2009; Moreno, 2012). Concibo el desarrollo de la educación a distancia en todo su potencial, incorporada a las políticas y estrategias educativas integrales, como parte esencial de otras políticas sociales. Su fortaleza, necesariamente, va ligada a políticas de largo



alcance que consideren la diversificación de oportunidades educativas; que con una visión más allá de lo escolar. Barud (2011) menciona la inversión en la educación a distancia empieza a adquirir un papel determinante para el futuro de los jóvenes en México, pues representa una opción para aquellos jóvenes que no cuentan con los recursos para cubrir con los gastos que implica asistir a la universidad

También es importante destacar que la educación a distancia tiene como ventajas la flexibilidad de horarios, por lo que los jóvenes pueden utilizar el resto de su tiempo para empezar a introducirse en el campo de trabajo del área que hayan elegido

Varias universidades han buscado gradualmente automatizar o mover operaciones en línea. La Innovación, La interacción, la colaboración son elementos clave junto con las iniciativas impulsadas por la tecnología. De hecho, Tapscott y Williams (2010) sugieren medios generados por el usuario, redes sociales, Crowdsourcing y la producción entre pares para el nuevo concepto universitario utilizando la colaboración masiva es la nueva forma de colectivismo online. En una publicación sobre universidades electrónicas, Ismail et al. (2017) examinó la tecnología y tendencias en universidades electrónicas, así como el manejo de conferencias/lecciones en el contexto del panorama general de los procesos universitarios. En este sentido, el manejo de la evaluación es un elemento importante en el movimiento adelantar el concepto de e-universidad. Este artículo presenta una revisión de la literatura sobre el proceso de evaluación de las e-universidades. El documento utiliza dos estudios de caso únicos de física y procesos de manejo de evaluaciones virtuales. Luego, el documento reflexiona sobre las mejoras y limitaciones del paso hacia el aula virtual dentro de un proceso e-universitario.

Con el avance de Internet, Bergstrand y Savage (2013) sugieren que las universidades y las universidades están cada vez más motivadas hacia el formato de universidades electrónicas. En este contexto, virtual. Se puede implementar educación en línea, y se pueden ofrecer cursos con mayores inscripciones y presupuestos más reducidos. Una encuesta realizada por Allen y Seaman (2014) a 2.500 universidades que mostraron que 5,6 millones de estudiantes estaban matriculados en al menos una clase en línea.

En la literatura sobre educación superior se encuentran varios términos y conceptos para referirse a ellos en línea, por ejemplo, Los cursos en línea se conocen como aprendizaje a distancia (en línea), e-learning, e-universidades, universidades virtuales y educación basada en Web 2.0 (Safieddine et al., 2017). Todas estas formas electrónicas de instituciones de educación superior buscan y apoyan la misma misión fundamental de la universidad tradicional (es decir, la base del campus) como la docencia, servicios de investigación y sociedad (Burnett & Natalia, 2010).

La educación virtual fusiona los beneficios de la tecnología con la sabiduría del aprendizaje tradicional y con un diseño eficiente, desarrollo y entrega. En este contexto, Lee et al. (2003) sugieren que una universidad en línea necesita entregar todos los aspectos de la universidad convencional a la virtual o en línea entorno que incluye enseñanza, procesos, estructuras, lugar de trabajo, personal, administración, soporte, ayudas, valoraciones, evaluaciones y servicios. Por lo tanto, las universidades en línea deberían considerar incorporar una educación con adecuada metodología que se basa en gran medida en información avanzada, tecnología e inteligencia artificial (IA). El objetivo de estas universidades es ofrecer cursos online de calidad con la creación y distribución de contenido virtual, administración, asistencias, evaluaciones, exámenes, y aspectos de supervisión, calificación y evaluación (Wong, 2012). De hecho, todos los aspectos mencionados deben confiar en una comunicación interactiva entre los miembros y las partes de diferentes universidades, como instructores, alumnos/estudiantes, jefe de departamento, registros y unidad de examen. Según Tapscott y Williams (2010), es fundamental que exista un proceso de flujo de información, donde diferentes partes y tipos y formas de información podrían participar en el proceso de formación

Hay un mayor costo en la educación superior y una reducción relativa en el costo de tecnología en comparación. Bergstrand y Savage (2013) sugieren que ha habido un interés renovado en la universidad en línea para proporcionar diferentes formas de entrega de conocimientos, ayudar a las instituciones de educación superior a hacer frente a un aumento de la matrícula y a presupuestos más reducidos. La universidad electrónica puede seguir el enfoque de aprendizaje asincrónico o sincrónico (Feldman & Zucker, 2015). Anteriormente, los investigadores de la e-universidad habían basado su trabajo en el asincrónico enfoque de aprendizaje, en el que se aceptaron las limitaciones demoradas de Internet. Wu y Bieber (2008) explican que el enfoque de aprendizaje asincrónico involucra herramientas como el correo electrónico, discusión, grupos de noticias, tableros de anuncios, y archivos adjuntos. En contraste, investigaciones recientes Los esfuerzos hacia la e-universidad se basan en el enfoque de aprendizaje sincrónico, como el trabajo de investigación realizada por Atoum et al. (2017), Al-Musharraf y Alkhatabi (2016), y Nerkar (2017). Este enfoque tiene como objetivo permitir que los grupos que están separados en el tiempo y el espacio se involucren en la producción activa de conocimiento compartido. El enfoque de aprendizaje sincrónico no es un término nuevo en la enseñanza. El aprendizaje sincrónico fue definido por (Gunawardena et al., 1997) como instrucción y colaboración en tiempo real a través de Internet.

El modo de enfoque de aprendizaje sincrónico en e-universidad, normalmente implica muchas herramientas. Las cuales incluyen chat en vivo,

conferencias de audio y video, datos y compartir aplicaciones, compartir una pizarra, "levantar la mano" virtual y ver juntos presentaciones multimedia y presentaciones de diapositivas en línea. (Humanante Ramos & Col, 2015) explican esta nueva modalidad de e-universidad donde la información y las tecnologías de comunicación avanzadas están integradas en el campo educativo en una nueva revolución. Una revolución en la forma en que concebimos las experiencias de aprendizaje en comparación con forma tradicional. Ofrece varias ventajas sobre el tradicional, como que ahorra tiempo de aprendizaje y reduce el costo de su educación. Puede brindar más flexibilidad, conveniencia e igualdad de oportunidades para los alumnos. También proporciona una enseñanza innovadora y ricos contenidos. métodos y formas de entrega a sus estudiantes, que pueden ir desde películas, animaciones, material accesible desde la web hasta materiales de realidad virtual (VR). Además, Humanante Ramos, y Col. (2015) sugieren que la tecnología puede ayudar a reducir el costo ambiental al ir recortando el uso de papel, así como el transporte. Por tanto, las herramientas de Internet, RV e IA pueden una infraestructura dominante para el intercambio de conocimientos entre las personas y una nueva generación de universidades virtuales (Safieddine, 2017). Jardines (2010) presenta una descripción y reflexión sobre algunas comparaciones que realizan algunos analistas sobre las principales diferencias encontradas entre la educación presencial y la educación a distancia en Nuevo León.

Morata, Sotelo, y Vales (2010) realizan una investigación en Sonora México con la participación de 85 estudiantes de las modalidades de estudio a distancia y escolarizado sobre habilidades computacionales, uso de plataforma tecnológica y actitudes hacia diseño del curso a distancia. La investigación correspondió a un diseño no experimental, transeccional, correlacional. (Navarro) Se realiza una investigación con alumnos de Maestría en Educación generación 1999-2002 con edades de 22 a 44 años de la Sede Tejupilco originarios de diferentes municipios del estado de México. Con algunos objetivos, entre ellos el de: Analizar los factores asociados a la eficiencia terminal exitosa en la modalidad de educación a distancia en la Universidad Virtual Del Tecnológico de Monterrey Campus Toluca (Alarcón, Cervantes, & Herrera, 2012). La educación a distancia está en constante proceso de expansión y de cambio es el ámbito en el cual se experimentan nuevos desarrollos de modelos educativos.

La educación a distancia está en constante proceso de expansión y de cambio es el ámbito en el cual se experimentan nuevos desarrollos de modelos educativos (Alarcón, Cervantes, & Herrera, 2012).

### 3. **Objetivos**

En trabajos anteriores, los autores han examinado las tendencias tecnológicas que han abierto nuevas oportunidades para las universidades electrónicas y siguió esto con el primer vistazo a los procesos clave involucrados en el paso de la impartición de conferenciantes físicos y virtuales. Este documento analiza los procesos de valoración manifestados en encuestas, con una mirada específica a las clases en línea y de manera presencial que permitan conocer rulas diferentes precepciones y formas de trabajo de las modalidades, También para comparar las diferencias de los sujetos que estudian de estas dos formas -Presencial y Asincrónica- ayudando a conocer los elementos que se pueden aplicar de una manera que permita homogenizar el desempeño escolar entre las dos modalidades de enseñanza. Por ello se plantean los siguientes objetivos:

- Obtener las diferencias específicas entre Educación sincrónica y Asincrónica.
- Determinar cuáles son las diferencias específicas entre los dos tipos de enseñanza.
- Establecer planes de trabajo que sean específicos en los dos tipos de enseñanza.
- Dar a conocer esas diferencias a los maestros del Instituto Tecnológico para que realicen un cambio de estrategia necesaria en la forma de enseñanza.

### 4. **Material y Metodología las variables sus tipos**

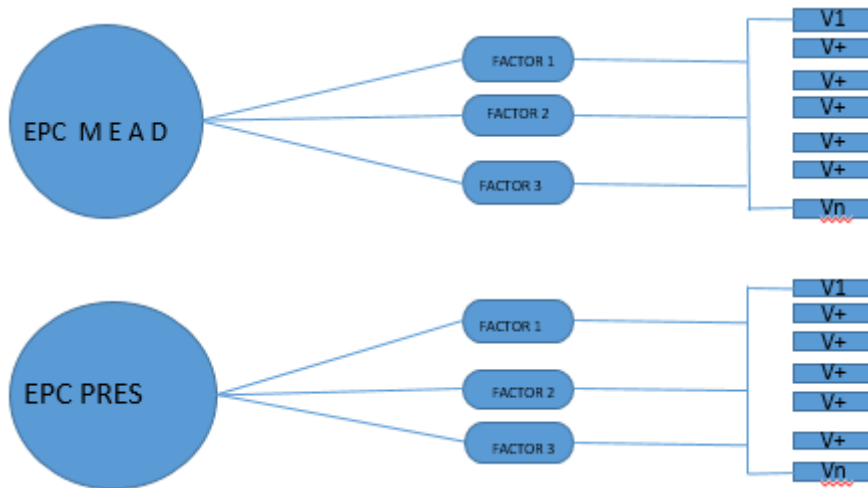
4.1. La definición operacional de las variables se da como sigue:

Estas variables están medidas en escala de 0 a 10 y la forma de pregunta es la que se observa en la definición de las mismas.

*En qué grado eres:*

1. Tenaz Definido como capaz de conseguir tus objetivos.
2. Organizado Capacidad de organizar conocimientos.
3. Uso estrategias de aprendizaje: definido Capacidad de usar distintas estrategias de aprendizaje.
4. Activo. Definido con capacidad de trabajar para encontrar información.
5. Buscas recursos para complementar los temas      Uso de recursos en libros y tics.
6. Superas los obstáculos Obtención de lo que necesita.
7. Tolerante a la frustración. sujeto que no se da por vencido.
8. Investigador. busca información en bases de datos científicas.
9. Preguntón realiza consultas con compañeros o maestros.

10. Te expresas en forma oral. Sus expresiones orales son congruentes.
  11. Te expresas en forma oral escrita. Se comprende lo que escribe.
  12. Comprendes expresiones orales. Entiende lo que le explican.
  13. Comprendes expresiones escritas. Entiende lo que encuentra escrito.
  14. Manejas información de distintas fuentes. Capacidad de usar bases de datos o bibliográficos.
  15. Extrae inferencias de los textos. Extrae información adecuado de bibliografía.
  16. Construyes visiones integradoras de la realidad. Capacidad de Integrar a la realidad.
  17. Actúas creativamente. Utiliza su creatividad personal.
  18. Dialogas. Expresa su conocimiento con otras personas.
  19. Tienes una actitud abierta. Entiende los puntos de vista diferentes.
  20. Utilizas hábitos adecuados de estudio. Tiene hábitos formados de estudio.
  21. Trabajas colaborativamente con otros, trabaja con compañeros.
  22. Comprometido. Se involucra con sus estudios y trabajos.
  23. Responsable.es cumplidor y sensato con sus trabajos.
  24. Activo en el proceso educativo. Se compromete con sus procesos de educación.
  25. Activo en la evaluación. Se prepara para su evaluación.
  26. Se te facilita el aprendizaje colaborativo. Tiene facilidad para colaborar con aprendizaje.
  27. Planificas la tarea. Utiliza tiempo para realizar sus trabajos.
  28. Recapitulas los temas vistos. Realiza resúmenes.
  29. Relacionas los temas vistos. Resume varios temas en uno solo.
  30. Reorientas las experiencias de aprendizaje ve desde distintos puntos el aprendizaje.
- 4.2. Arreglo situacional de las variables (Kerlinger & Lee, 2002).  
Se establece el arreglo situacional y observacional de las variables que utiliza el investigador, su expresión gráfica y explicada informan al lector sobre cómo se ordenaron las variables para desarrollar la investigación. Este apartado también ubica sobre la operacionalidad, funcionalidad, ejecución y derivación expositiva del proceso de investigación, Además permite que se informe sobre la manera en que se va a analizar el fenómeno propio de la investigación, y como se darán respuestas a las preguntas de la misma.



Fuente Elaboración propia

Explicación: EPC MEAD= significa Educación a Distancia, los factores están formados por las variables principales del Factor.

EPC PRES= significa Educación presencial, los factores están formados por las variables principales del Factor.

### 4.3. Instrumento

Se aplicó una encuesta a 106 sujetos de las dos modalidades de Estudio; a Distancia y Presencial con un porcentaje de 40.6. De sujetos de aprendizaje a Distancia y 50.4% de sujetos con estudios presenciales habiendo obtenido para cada muestra una confiabilidad en la encuesta de: grupo presencial con un alfa de Cronbach's; y Grupo a Distancia (Asincrónico) con .903 y grupo presencial de .919.

Estadísticas de fiabilidad (Cochran William, 1984)

modalidad de estudio	Modalidad de	Alfa de Cronbach	de N de elementos
1 Presencial		,919	30
2 A Distancia		,903	30

Fuente: Elaboración propia.

### 4.4. Procedimiento

Tipología de la Investigación

La presente investigación es exploratoria, a partir de ella se obtendrá más información acerca de las habilidades que componen los campos de las competencias en dos modalidades de estudio de la cual una de ellas es relativamente joven y por tanto poco estudiada como es la educación a distancia, así como denotar las diferencias que presentan.

Descriptiva porque las variables simples realizan una agrupación que permite describir las características de cada modalidad de estudio dada de la

agrupación y relación que se da entre ellas, así como a través de ello denotar las diferencias que se presentan.

Correlacional debido a que se buscan las relaciones significativas entre las variables tanto de estudio a distancia como estudio escolarizado.

## 5. Resultados

Se realiza un análisis de Factores, separados por tipos de Estudio Presencial y Asincrónica con Extracción de método de Componentes Principales, Rotación Varimax.

**Tabla 1.** Matriz de componente<sup>a,b</sup>

	Componente
	1
2 tenaz	,608
3 organizado	,639
4 estrateg	,619
5 activo	,509
7 superas	,690
13 comprendeoral	,720
14 compreneser	,559
15 manejaif	,598
16 extraeinfo	,722
17 constvision	,684
18 actuacreat	,576
20 actabierta	,608
21 habitdeest	,720
23 comprometi	,806
24 Responsab	,829
25 actproed	,717
26 activoeval	,656
28 planftare	,527
29recatmsvts	,702
30relactemvis	,597
31reorientaex	,663

Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. modalidad 1 Modalidad de estudio = 1 Presencial

b. 1 componentes extraídos.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 2.** Matriz de componente<sup>a, b</sup>

	<b>Componente</b>
	<b>1</b>
<b>4 estrateg</b>	<b>,714</b>
<b>6 buscarec</b>	<b>,589</b>
<b>7 superas</b>	<b>,700</b>
<b>9 investigador</b>	<b>,764</b>
<b>11 expresaoral</b>	<b>,533</b>
<b>13 comprendeoral</b>	<b>,665</b>
<b>14 comprenescr</b>	<b>,693</b>
<b>16 extraeinfo</b>	<b>,614</b>
<b>17 constvision</b>	<b>,687</b>
<b>19 dialogas</b>	<b>,610</b>
<b>20 actabierta</b>	<b>,655</b>
<b>22 trabcolab</b>	<b>,569</b>
<b>23 comprometi</b>	<b>,582</b>
<b>25 Actproed</b>	<b>,615</b>
<b>26 activoeval</b>	<b>,678</b>
<b>27 facapcol</b>	<b>,699</b>
<b>29 recatmsvts</b>	<b>,583</b>
<b>30 relactemvis</b>	<b>,655</b>
<b>31 reorientaex</b>	<b>,758</b>

**Método de extracción: análisis de componentes principales.**

a. modalidad 1 Modalidad de estudio = 2

A Distancia

b. 1 componentes extraídos.

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 1 y Tabla 2 los resultados son los siguientes; las variables que no se saturaron en los factores son: v8.- tolerante a la frustración; v10 Realizan consultas con maestros o compañeros; v12 se comprende lo que escribe; lo que señala que tanto los estudiantes que estudian en forma presencial como a distancia, No presentan problemas con frustración, relación educativa con maestros o compañeros y tienen capacidad de escribir para otras personas.

En relación con los dos métodos de enseñanza -presencial y no presencial- los alumnos presentan las características correspondientes a V4 capacidad de utilizar diferentes estrategias de aprendizaje; v7, superan obstáculos para obtener lo necesario para su estudio; V13 también tienen la capacidad de entendimiento de las explicaciones que se les proporcionan, v14 comprenden cuando utilizan la lectura para su estudio; v16 extrae información adecuada de los textos; v17 los alumnos construyen visiones integradoras de la realidad; v20 los alumnos presentan actitud abierta; v23 los alumnos son comprometidos ya que se involucran con sus estudios y trabajos; v25 son



activos en el proceso educativo; v26, también son activos en su proceso de evaluación; v29 recapitulan temas vistos; v30 relacionan los temas vistos; v31 y reorientan las experiencias de aprendizaje. Todo lo anterior denota que los alumnos por el hecho de ser estudiantes, no importando la forma de aprendizaje, conforman su estrategia de aprendizaje de tal manera que les permite superar obstáculos en la comprensión oral y escrita, esto les ayuda a extraer información con una actitud abierta que les permite construir su propia visión de la realidad; lo que los obliga a recapitular y relacionar temas vistos, reorientando su trabajo e involucrarse en el proceso de aprendizaje, volviéndolos activos en el proceso de aprendizaje y en los procesos de evaluación.

En la enseñanza presencial los estudiantes presentan tenacidad, organización activos o trabajadores, con actuación creativa y responsabilidad, con hábitos de estudio, lo que les permite establecer tiempos de estudios con la que planifican sus tareas y les da el estatus de responsables, lo que muestra que la educación presencial permite que el alumno sea más eficiente y laborioso derivado de los procesos de enseñanza que el maestro proporciona de manera guiada.

En la enseñanza asincrónica o a distancia, los alumnos presentan rasgos de búsqueda de recursos, tienen que aprender a expresarse oralmente para poder realizar diálogos con maestros y compañeros, por lo que tienen que desarrollar en gran medida el trabajo colaborativo cuando se presentan en asesoramiento o dirección de las personas que trabajan con ellos, debido a que deben replantear y hacer comprender a sus interlocutores en lo que desean tener claridad en las actividades de investigación de los temas de sus tareas. Esto revela que el trabajo que los alumnos a distancia deberán realizar presenta un grado un poco más alto de dificultad para comprender eficientemente sus conocimientos.

## **Conclusiones**

Los estudiantes que estudian en forma presencial como a distancia, No presentan problemas con frustración, relación educativa con maestros o compañeros y tienen capacidad de escribir para otras personas. Esto refleja que los dos tipos de enseñanza presentan en el alumno un grado de normalidad en sus relaciones personales y que tienen habilidades de comunicación. Esto probablemente es debido a que en la era de la información, las nuevas formas de Tecnologías de Información y Comunicación ya son comunes para los alumnos y para los maestros, sin embargo, estos canales de comunicación deben satisfacer las necesidades y expectativas de los estudiantes y de los maestros; ya que hay una diferencia importante en la utilización, debido a que, maestros y alumnos tienen fines diferentes para el manejo de las aplicaciones;

unos son para comunicación y diversión y otras cosas, y los otros para validación y aplicación de conocimientos con softwares especializados.

Aquellos estudiantes, no importando la forma de aprendizaje, presencial o a distancia- tienen en común que conforman su estrategia de aprendizaje de tal manera que les permite superar obstáculos en la comprensión oral y escrita, esto les ayuda a extraer información con una actitud abierta que les permite construir su propia visión de la realidad; lo que los obliga a recapitular y relacionar temas vistos, reorientando su trabajo e involucrarse en el proceso de aprendizaje, volviéndolos más activos en el aprendizaje y en los procesos de evaluación, lo que muestra que la educación presencial permite que el alumno sea más eficiente y con más laboriosidad, derivado de los procesos de enseñanza que el maestro proporciona de manera guiada, y de manera asincrónica.

Los alumnos que estudian de manera presencial presentan capacidad de tenacidad, organización activos o trabajadores, con actuación creativa y responsabilidad, y hábitos de estudio, lo que les permite establecer tiempos de estudios con la que planifican sus tareas y les da el estatus de responsables, lo que muestra que la educación presencial permite que el alumno sea más eficiente y laborioso derivado de los procesos de enseñanza que el maestro proporciona de manera guiada

Lo anterior sustenta lo que Nuñez y Vigo (2014) mencionan en el 2014 que la educación por competencias se trabaja desde los años de 1980 en adelante es en los años 90 cuando empieza a tomar auge ya que la misma UNESCO menciona su importancia través del informe que realiza DELORS en su informe que lleva por nombre la educación es un tesoro en donde se menciona la importancia de una educación por competencias a la que considera una educación para la vida y que está fundamentada en cuatro pilares que son : aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

En la enseñanza asincrónica o a distancia, los alumnos presentan rasgos de búsqueda de recursos, les exige a expresarse oralmente para poder realizar comunicación con integrantes de esta forma de enseñanza , por lo que tienen que desarrollar en gran medida el trabajo colaborativo tanto con compañeros como con asesores, para ellos es necesaria la dirección de las personas que trabajan con ellos, debido a que deben replantear y hacer comprender a sus interlocutores con claridad en las actividades de investigación de los temas de sus tareas. Esto revela que el trabajo que los alumnos a distancia deberán realizar presenta un grado un poco más alto de dificultad para comprender eficientemente sus conocimientos. El aprendizaje Asincrónico, revela que probablemente el trabajo que los alumnos a distancia deberán realizar presenta un grado un poco más alto de dificultad para comprender eficientemente sus conocimientos.

En las habilidades de los jóvenes estudiantes asincrónicos encontradas en este trabajo se encuentra en alta relación con lo que expresa (Suarez & Anaya, 2006) donde menciona que en su resultados estos jóvenes, son eficaces tanto en el desarrollo de su aprendizaje como en el resultado, ya que como (Maya, 1993) destaca, el estudio independiente presenta el alto grado de interés, responsabilidad, empeño y cierto control de los aprendizajes (Jardines, 2010) menciona que a mayor interacción con el profesor, y con el contenido y su relación con otros alumnos, enfatiza la autonomía del estudiante. Morata (2010) considera el aprendizaje significativo y la participación de manera más activa, autoeficacia, realización de tareas y exámenes, son de gran utilidad, de lo visto en clase, lo que permite auto control del aprendizaje, de esta manera los alumnos reconocen su esfuerzo y responsabilidad, como lo señala Navarro al definirlos como disciplinados, organizados, con administración de tiempos capacidad de aprendizaje por cuenta propia se generan habilidades de aprender a aprender.

Para finalizar las conclusiones están acordes con las teorías presentadas en el trabajo de investigación realizado. Lo que permite determinar que hay diferencias significativas entre las personas que estudian de manera asincrónica con las personas que lo hacen de manera presencial. Este trabajo solo presenta características descriptivas y relacionadas con el comportamiento estudiantil. Por lo que se recomienda hacer más estudios para generar la utilización de las capacidades de estudio y homogeneizar los dos tipos de enseñanza.

### References:

1. Acosta, G. M., Armendariz, B. G., & Bernal, N. A. (2012). *Modelo educativo para el siglo XXI Formación y desarrollo de Competencias Profesionales* (1a. edición ed.). Mexico; DF, Distrito Federal, México: Esfera, Crativa. Recuperado el Noviembre de 2016.
2. Alarcón, R., Cervantes, F., & Herrera, A. (2012). *Las nuevas fronteras de educación a distancia*. Obtenido de [http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc\\_2012\\_\(fronteras\).pdf](http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2012_(fronteras).pdf)
3. Barud, R. S. (2011). *comunidad.unam.mx*. Obtenido de [comunidad.unam.mx: http://www.cuaed.unam.mx/encuentro\\_2011/encuentrocu/pdf/fe/samiaguadalupe.pdf](http://www.cuaed.unam.mx/encuentro_2011/encuentrocu/pdf/fe/samiaguadalupe.pdf)
4. Castellanos, T. N. & Morga, R. L. (2013). *Educación por competencias hacia la excelencia en la formación superior* (1a. ed.). Tlalnepantla, Estado de Mexico, Mexico: Red Tercer Milenio. Recuperado el Noviembre de 2016, de [https://www.cife.edu.mx/Libros/7/educacion\\_por\\_competencias.pdf](https://www.cife.edu.mx/Libros/7/educacion_por_competencias.pdf)

5. Cochran William, G. (1984). *Técnicas de Muestreo (4a. Impresión)*. México: Ed Cia. Editorial Continental, S.A. (C.E.C.S.A.).
6. Florido, B. R. & Florido, B. M. (2003). *Etic@Net*. Obtenido de Etic@Net:  
<http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero1/Articulos/EaDretos.pdf>
7. García, A. L. (2001). *Educacion a distancia ayer y hoy*. Obtenido de Quaderns  
digitals.net:  
[www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/1\\_1400/en Linea/10.pdf](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/1_1400/en Linea/10.pdf)
8. Gimeno, S. J., Perea, G. A., & Martinez, R. J. (2008). *Educación por competencias ¿que hay de nuevo?* (978-7112-528-6 ed.). Madrid, España: Morata. Obtenido de <http://galeon.com/chanram/parte1.pdf>
9. Hair, F. B. R. (2010). *Investigación de Mercados En un Ambiente de Información Digital (4a. Edición)*. México : Ed. McGraw-Hill.
10. Hair, f. J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. C. (2008). *Análisis Multivariante (5a. ed.)*. Madrid: Pearson prentice Hall. Recuperado el noviembre de 2016
11. Hernandez, S. R., Fernandez, C. C., & Baptista, L. P. (2006). *Metodología de la investigación (4a. ed.)*. Iztapalapa, Mexico, México: Mc Graw Hill. Recuperado el Octubre de 2016
12. Jardines, F. J. (2010). *La educación a distancia una comparación con la educación presencial, en relación con la función del profesor, del estudiante y los medios*. Obtenido de [http://www.web.facpya.uanl.mx/rev\\_in/Revistas/7.2/A9.pdf](http://www.web.facpya.uanl.mx/rev_in/Revistas/7.2/A9.pdf)
13. Kerlinger, F. N. & Lee, H. B. (2002). *Investigación del Comportamiento, Técnicas y Metodología (4a Edición)*. México: McGraw-Hill.
14. Kerlinger, F. & Howard, L. (2002). *Investigación del comportamiento. métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Mc Graw Hill.
15. Levin, J. (1979). *Fundamentos de estadística en la investigación social*. Mecico, D.F, Mexico: Harla. Recuperado el Noviembre de 2006
16. Martínez, U. C. (2008). *Educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual*. Obtenido de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1532/1477>
17. Maya, B. A. (1993). *Orientación básica sobre educación a distancia y la función tutorial*. San Jose, Costa Rica: UNESCO SAN JOSE.
18. Morata, M. L., Sotelo, M. A., & Vales, J. (2010). *Desarrollo de competencias en entornos educativos a distancia*. Obtenido de

- <http://www.itson.mx/publicaciones/Documents/ciencias-sociales/desarrollodecomptencias.pdf>
19. Moreno, C. M. (2012). *Veinte Visiones de la educación a distancia*. Guadalajara: EDG virtual. Obtenido de [http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/eureka/pudgvirtual/20\\_visiones\\_web.pdf](http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/eureka/pudgvirtual/20_visiones_web.pdf)
  20. Navarro, R. E. (s.f.). *RED, Revista de educación a distancia*, 12. Obtenido de RED, Revista de educación a distancia, 12: <http://www.um.es/ead/red/12/edel.pdf>
  21. Nunnally, J. C. (1987). *Teoría Psicométrica*. México: Ed. Trillas .
  22. Nuñez, N. & Vigo, O. (2014). *Formación universitaria basada en competencias*. Chiclayo: FORMATS PRINT.
  23. Ruiz, C. M. (2009). *Concepción y Tendencias de la educación a distancia en America Latina*. Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI. Obtenido de DOCUMENTO2caeu.pdf
  24. Ruiz, D. I., Enriquez, A. A., & Ortiz, B. A. (2004). *La innovación en la educación superior*. México: ANUIES. Recuperado el noviembre de 2016, de [https://comitecurricularsistemas.wikispaces.com/file/view/INNOVACION\\_EN\\_LA\\_EDUCACION\\_SUPERIOR\\_ANUIES\\_MAYO+2004.pdf](https://comitecurricularsistemas.wikispaces.com/file/view/INNOVACION_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR_ANUIES_MAYO+2004.pdf)
  25. SEP (2008). ACUERDO número 445 por el que se conceptualizan y defi. *Diario Oficial*, 1-5. (G. Federal, Ed.) Distrito Federal, Distrito Federal, México: Gobierno Federal. Recuperado el Enero de 2017, de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a445.pdf>
  26. Suarez, A. J. & Anaya, N. D. (2006). *Educación a distancia y presencial, Diferencias en los componentes cognitivos y motivacionales de estudiantes universitarios*. Obtenido de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/142095.pdf>



ESJ Social Sciences

## La Gestion Financiere des Cooperatives Scolaires des Ecoles Primaires Publiques du District d'Abidjan - Cote d'Ivoire

*Coulibaly Abdoulaye*

Docteur en Sociologie de l'Education

Université Félix Houphouët-Boigny (ISAD), Abidjan, Côte d'Ivoire

[Doi:10.19044/esj.2022.v18n6p40](https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n6p40)

Submitted: 29 March 2021  
Accepted: 18 February 2022  
Published: 28 February 2022

Copyright 2022 Author(s)  
Under Creative Commons BY-NC-ND  
4.0 OPEN ACCESS

*Cite As:*

Abdoulaye C. (2022). *La Gestion Financiere des Cooperatives Scolaires des Ecoles Primaires Publiques du District d'Abidjan - Cote d'Ivoire*. European Scientific Journal, ESJ, 18 (6), 40. <https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n6p40>

### Resume

Cette contribution se propose d'étudier la gestion financière au sein des coopératives scolaires des écoles primaires publiques. A cet effet, une enquête a été menée dans des écoles primaires publiques du district d'Abidjan, auprès d'élèves de CM2, des tuteurs des coopératives scolaires, des parents d'élèves, des conseillers vie scolaire et du sous-directeur des activités coopératives et de l'éveil social. Ce sont au total 278 individus en rapport avec 85 coopératives scolaires qui ont participé à l'enquête. Les résultats de ces investigations indiquent que la gestion financière des coopératives scolaires est mauvaise. Les insuffisances de mise en application des pratiques de gestion, de la budgétisation des activités coopératives et du feedback de la gestion financière aux autres élèves en sont les raisons.

**Mots-clés:** Coopérative scolaire, gestion financière, école primaire publique, formation, Abidjan

# Financial Management of School Cooperatives of Primary Schools in the District of Abidjan - Cote d'Ivoire

*Coulibaly Abdoulaye*

Docteur en Sociologie de l'Éducation

Université Félix Houphouët-Boigny (ISAD), Abidjan, Côte d'Ivoire

---

## Abstract

This paper focuses on studying the financial management in public primary school cooperatives. A survey was carried out in public primary school cooperatives in Abidjan district, which involved pupils in CM2, cooperative tutors, parents of pupils, school live advisers, and the sub-director of cooperative activities and social awareness. A total of 278 individuals related to 85 school cooperatives participated in the survey. The results of these investigations indicate that financial management of school cooperatives is poor. The reasons for this are insufficient application of management practices, budgeting of cooperative activities, and feedback of financial management to other pupils.

---

**Keywords:** School cooperative, financial management, public primary school, training, Abidjan

## 1. Introduction

La coopérative scolaire est une société d'élèves créée et gérée par eux avec le concours des enseignants, tuteurs ou animateurs qui interviennent dans l'organisation pédagogique et l'encadrement technique. La coopérative scolaire permet l'amélioration de l'environnement scolaire et la formation à la citoyenneté. Les élèves sont ainsi initiés à la vie associative, culturelle et agricole avec les valeurs de solidarité, d'entraide, de tolérance, du travail en groupe, mais aussi des techniques de gestion. La gestion pratique de la coopérative scolaire est à la charge de son bureau exécutif. L'exécutif de la comptabilité est le trésorier assisté du tuteur. Certaines tâches spécifiques sont dévolues au trésorier. Il doit obligatoirement avoir également en sa possession certains documents.

De nombreuses organisations rencontrent des difficultés de gestion dans leur fonctionnement. Les coopératives scolaires n'échappent pas à ces dysfonctionnements. Si tant il est vrai que les coopératives scolaires sont mal gérées, qu'est-ce qui explique leur mauvaise gestion sur le plan financier?

Dans ce travail, ayant pour objectif d'étudier la gestion financière au sein des coopératives scolaires dans certaines écoles primaires publiques d'Abidjan, l'hypothèse émise est que moins les pratiques élémentaires de gestion



financière sont observées, plus les coopératives scolaires sont en crise institutionnelle.

## 1. Revue de la Litterature

Konaté (1975, p.18-19) met l'accent sur certains problèmes d'organisation des coopératives scolaires : *« Trop souvent encore on croit que la coopérative scolaire n'est qu'une caisse collective essentiellement alimentée par des cotisations mendiées par les élèves auprès de leurs parents ; ce n'est pas cela la coopérative scolaire... Une association scolaire où le maître recueille des fonds qu'il utilise à des fins générales soit pour procurer à la classe ou à l'établissement du matériel d'enseignement, des livres de bibliothèque, soit pour organiser des voyages au bénéfice des élèves n'est pas une coopérative scolaire. »*

Lorsqu'un résultat s'écarte de ce qui est attendu, l'opérateur humain joue inévitablement un rôle. Les acteurs des coopératives scolaires ne sont donc pas exempts de tout reproche tant dans l'organisation que dans la gestion de leur structure. Aussi comprenons-nous Yao (1989), quand il affirme : *« Fortement et à maintes occasions, nous avons perçu la négligence notoire des activités coopératives surtout dans les écoles urbaines. Nous en avons été intrigués, cette marginalisation généralisée étant en contradiction avec toute l'importance accordée à ces activités au niveau officiel. Le phénomène risque de compromettre la politique éducative, d'autant qu'il semble en fait être cautionné par une dispense tacite de la part des instances hiérarchiques, probablement de façon inconsciente et involontaire. »*

Pour Bonhoulou (1983, p.32-33), la crise observée dans les coopératives scolaires est surtout due à un problème de formation : *« La raison est que la plupart de nos maîtres n'ont bénéficié d'aucune formation coopérative. Ils ne savent pas comment créer une coopérative et comment la faire fonctionner. La formation des maîtres dans les centres d'animation et de formation pédagogique (CAFOP) n'insiste pas ou ne s'occupe pas des activités coopératives qui restent le parent pauvre dans nos centres de formation »*. Parlant des maîtres, Bonhoulou (1983, p.27) dit : *« Ces derniers utilisent les élèves mais dans les faits, ce sont eux qui dirigent, qui gèrent la coopérative de l'école. »*

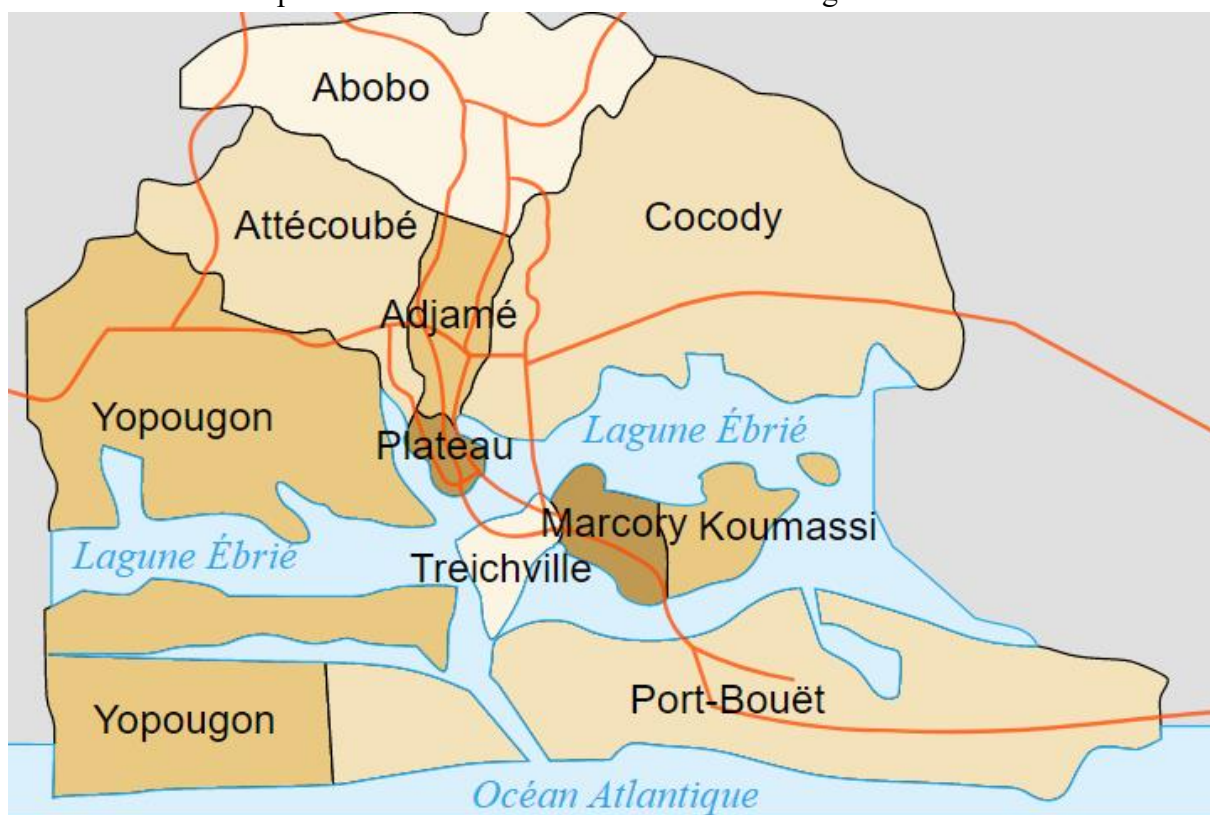
Dans une étude de Dago (2003) sur la marginalisation des activités coopératives par les instituteurs, il analyse le problème sous un double angle : d'un côté, il évoque l'incompétence et de l'autre, la négligence des instituteurs censés encadrer les élèves au sein des coopératives scolaires. En parlant de la coopérative scolaire comme une école de vie dans la vie de l'école, Yao (2012) met en garde contre les coopératives scolaires mercantiles, c'est-à-dire celles pour lesquelles la recherche du profit l'emporte sur la formation.



## 2. Méthodologie

### 2.1. Population Cible

L'étude a été réalisée dans le district autonome d'Abidjan, la capitale économique de la Côte d'Ivoire, dans les écoles primaires publiques. C'est précisément dans les communes de Yopougon et Cocody (voir Figure 1) que les investigations ont eu lieu. L'enquête a été menée dans les zones urbaine et rurale. A l'intérieur de ces deux communes, il y a toutes sortes de quartiers. Dans les différentes écoles, l'étude a porté principalement sur des élèves de CM2 et des tuteurs des coopératives scolaires de ces écoles primaires publiques. En plus de ces élèves et tuteurs, des parents d'élèves, des conseillers vie scolaire en charge des coopératives scolaires et le sous-directeur des activités coopératives et de l'éveil social ont été interrogés.



**Figure 1.** Carte de la ville d'Abidjan contenant Yopougon et Cocody les deux sites de l'étude  
Source : [https://fr.m.wikipedia.org/wiki/fichier:Abidjan\\_communes.svg](https://fr.m.wikipedia.org/wiki/fichier:Abidjan_communes.svg)

### 2.2. Échantillonnage

Parmi les techniques d'échantillonnage probabiliste, l'échantillon aléatoire simple a été choisi. Dans les inspections de l'enseignement préscolaire et primaire (IEPP), c'est par des tirages au sort que les écoles primaires publiques ont été choisies.

L'échantillon des coopératives scolaires a été déterminé sur la base des statistiques de l'année 2015 concernant les écoles de Côte d'Ivoire. Avec environ 80 % des écoles primaires qui relèvent du secteur public (Statistiques scolaires de poche 2014-2015, 2015, p.28), pour les 1897 écoles primaires publiques d'Abidjan, il y a 1518 qui sont des écoles primaires publiques. Vu que l'enquête ne touche que 2 des 10 communes du district d'Abidjan, il a donc été question de 303 comme taille de notre échantillon d'écoles primaires publiques. Pour les trois entités, tuteurs, élèves de CM2 et parents d'élèves, l'échantillon total est de 909. Avec une marge d'erreur de 5 %, un niveau de confiance estimé quant à lui à 95 % et un taux de réponses estimé à 70 %, le logiciel CheckMarket a donné 271 comme taille de l'échantillon.

Pour déterminer la taille de l'échantillon théorique, la méthode probabiliste plus précisément la technique de l'échantillon stratifié proportionnel a été retenue. Les strates ici se composent des communes de Cocody et de Yopougon.

La formule utilisée a permis de déterminer la taille de l'échantillon, en faisant intervenir 3 paramètres : sa représentativité, son homogénéité et sa précision.

$$n = \frac{N (z^2 \times p (1 - p))}{e^2 N + z^2 + p (1 - p)}$$

Dans cette étude, la marge d'erreur est estimée à 5 % avec un taux de confiance de 95% correspondant au taux de marge de 1.96.

Partant du fait que l'enquête porte à la fois sur les tuteurs des coopératives scolaires, les élèves de CM2 et les parents d'élèves, pour chaque groupe il y aura 85 individus, ce qui fait 255 individus pour les trois groupes.

Pour plus de précisions, des vérifications ont été effectuées avec le logiciel CheckMarket. Le nombre d'invitations requises était de 388. La population étant de 909 pour les trois groupes, le nombre réel de répondants a été de 255 avec un niveau de confiance de 95 %. Tout cela a donné une marge d'erreur de 5.21 %.

### **2.3. Collecte des Données**

Une enquête qualitative a été menée. Elle a été soutenue par une enquête quantitative avec usage de questionnaires. Sur les différents sites, l'étude a porté sur un échantillon de 271 personnes. En ce qui concerne les enquêtes qualitatives, il y a eu six conseillers vie scolaire en charge des coopératives scolaires et le responsable national de ces organisations, c'est-à-dire le sous-directeur des activités coopératives et de l'éveil social qui ont été interrogés.

### Volet qualitatif

La collecte des données s'est faite avec l'aide de deux guides d'entretien : l'un a été adressé à six conseillers vie scolaire en charge des coopératives scolaires et un autre au sous-directeur des activités coopératives et de l'éveil social.

### Volet quantitatif

L'enquête s'est appuyée sur trois questionnaires : l'un a été administré aux élèves de CM2, un autre aux tuteurs des coopératives scolaires et un dernier aux parents d'élèves.

Tous ces instruments nous ont permis de comprendre les raisons des comportements des enquêtés et d'élever notre compréhension du fonctionnement des coopératives scolaires.

## **2.4. Traitement des Données**

Les données recueillies ont été saisies sur Epi Data 3.1 et traitées sur SPSS 19. Pour le croisement des variables, nous avons procédé à l'usage de tests (Khi carré de Pearson) pour conclure à l'existence ou non d'un lien entre les variables de l'étude. Les tests ont été réalisés avec un seuil de signification de 5 %. Ainsi il a été admis une association statistiquement significative entre deux variables pour toute probabilité inférieure à 0.05 ( $P < 0.05$ ).

## **3. Resultats**

Les résultats sont présentés en cinq grandes parties : l'existence et l'utilisation des documents de gestion financière, la budgétisation des activités coopératives, le fait de rendre compte de la gestion par les coopératives scolaires, l'implication des élèves aux activités financières des coopératives scolaires et le fonctionnement des coopératives scolaires selon les responsables administratifs.

### **3.1. Existence et Utilisation des Documents de Gestion Financière et Crise Institutionnelle des Cooperatives Scolaires**

Comme toute organisation, pour son fonctionnement, la coopérative scolaire a besoin de documents. La gestion financière des coopératives scolaires ne déroge pas à cette règle. Ainsi, les documents de gestion que le trésorier doit avoir en sa possession sont : le cahier de comptabilité (recettes-dépenses), le cahier de situation de caisse, le livret de compte bancaire et le cahier de bons de commandes.

**Tableau I.** Formation des tuteurs selon l'existence et l'utilisation des documents de gestion financière

		Formation des tuteurs			X <sup>2</sup>	ddl	P-value
		Oui	Non	Total			
Existence des documents de gestion financière	Oui	15	12	27	131.263	6	0.000
	Non	03	55	58			
	Total	18	67	85			
Utilisation des documents de gestion financière	Oui	08	03	11	137.177	6	0.000
	Non	10	64	74			
	Total	18	67	85			

SOURCES: Données d'enquête

A partir de ces données, P. value = 0.000 <  $\alpha$  = 0.05 pour les deux cas, donc il existe une liaison statistiquement significative entre la formation des tuteurs et l'existence et l'utilisation des documents de gestion financière.

Dans 31.8 % des coopératives scolaires, nous avons constaté l'existence de certains documents de gestion. Concernant l'utilisation des documents de gestion, le pourcentage est de 12.9 %.

**Tableau II.** Réalisation des activités relatives à la finance et l'existence et l'utilisation des documents de gestion financière

		Réalisation des activités relatives à la finance			X <sup>2</sup>	ddl	P-value
		Oui	Non	Total			
Existence des documents de gestion financière	Oui	19	08	27	6,248	2	0.043
	Non	56	02	58			
	Total	75	10	85			
Utilisation des documents de gestion financière	Oui	05	06	11	6,096	2	0.044
	Non	70	04	74			
	Total	75	10	85			

SOURCES : Données d'enquête

Dans les deux cas, les P. value 0.043 et 0.044 sont < 0.05, donc il existe une liaison statistiquement significative entre la réalisation des activités relatives à la finance et l'existence et l'utilisation des documents de gestion financière.

**Tableau III.** Coordination des activités et existence et utilisation des documents de gestion financière

		Coordination des activités			X <sup>2</sup>	ddl	P-value
		Oui	Non	Total			
Existence des documents de gestion financière	Oui	04	23	27	37,718	1	0.000
	Non	28	30	58			
	Total	32	53	85			
Utilisation des documents de gestion financière	Oui	02	09	11	42,821	2	0.000
	Non	30	44	74			
	Total	32	53	85			

SOURCES : Données d'enquête

Dans ces deux cas, il existe une relation statistiquement significative entre la coordination des activités coopératives et l'existence et l'utilisation des documents de gestion financière car les P. value qui sont de 0.000 sont  $< \alpha = 0.05$ .

Les activités coopératives sont coordonnées dans 37.6 % des coopératives scolaires.

**Tableau IV.** Planification des activités et existence et utilisation des documents de gestion financière

		Planification des activités			X <sup>2</sup>	ddl	P-value
		Oui	Non	Total			
Existence des documents de gestion financière	Oui	11	16	27	34,247	2	0.000
	Non	23	35	58			
	Total	34	51	85			
Utilisation des documents de gestion financière	Oui	03	08	11	4,103	1	0.003
	Non	31	43	74			
	Total	34	51	85			

SOURCES : Données d'enquête

Les deux P. value 0.000 et 0.003 sont  $< \alpha = 0.05$ . Il existe donc une liaison statistiquement significative entre la planification des activités et l'existence et l'utilisation des documents de gestion financière.

Les activités coopératives sont planifiées dans 40 % des coopératives scolaires.

De tous ceci, il faut retenir que la formation des tuteurs, la réalisation des activités coopératives relatives à la finance, la coordination et la planification des activités sont toutes influencées par l'existence et l'utilisation des documents de gestion.

### 3.2. Budgetisation des Activites et Crise Institutionnelle des Cooperatives Scolaires

**Tableau V.** Budgetisation des activités et formation des tuteurs

		Formation des tuteurs			X <sup>2</sup>	ddl	P-value
		Oui	Non	Total			
Budgetisation des activités	Oui	11	26	37	22,805	1	0.000
	Non	07	41	48			
	Total	18	67	85			

SOURCES : Données d'enquête

P. value = 0.000 <  $\alpha$  = 0.05, il existe donc une liaison statistiquement significative entre la formation des tuteurs et la budgétisation des activités. Les tuteurs sont formés dans 21.2 % des coopératives scolaires.

**Tableau VI.** Budgetisation des activités et réalisation des activités

		Budgetisation des activités			X <sup>2</sup>	ddl	P-value
		Oui	Non	Total			
Réalisation des activités coopératives	Oui	37	46	83	6,379	2	0.044
	Non	00	02	02			
	Total	37	48	85			
Réalisation des activités coopératives relatives à la finance	Oui	37	38	75	6,284	2	0.042
	Non	00	10	10			
	Total	37	48	85			

SOURCES: Données d'enquête

Dans les deux cas, les P. value 0.0044 et 0.042 sont <  $\alpha$  = 0.05. Il existe donc une liaison statistiquement significative entre la budgétisation des activités et la réalisation des activités coopératives en général et celles relatives à la finance en particulier.

**Tableau VII.** Budgetisation des activités, coordination et planification des activités

		Budgetisation des activités			X <sup>2</sup>	ddl	P-value
		Oui	Non	Total			
Coordination des activités coopératives	Oui	17	15	32	8,731	1	0.003
	Non	20	33	53			
	Total	37	48	85			
Planification des activités coopératives	Oui	18	14	32	8,329	1	0.003
	Non	19	34	53			
	Total	37	48	85			

SOURCES: Données d'enquête

Dans les deux situations, il a été obtenu P. value = 0.003 <  $\alpha$  = 0.05, donc il existe une liaison statistiquement significative entre la coordination, la planification et la budgétisation des activités coopératives.

Il faut retenir que la formation des tuteurs, la réalisation des activités coopératives, la coordination et la planification des activités sont toutes influencées par la budgétisation des activités coopératives.

### 3.3. Cooperatives Rendant Compte de la Gestion et Crise Institutionnelle

**Tableau VIII.** Cooperatives rendant compte de la gestion et formation des tuteurs

		Formation des tuteurs			X <sup>2</sup>	Ddl	P-value
		Oui	Non	Total			
Compte-rendu de la gestion	Oui	14	12	26	10,168	1	0.001
	Non	04	55	59			
	Total	18	67	85			

SOURCES: Données d'enquête

P. value = 0.001 <  $\alpha$  = 0.05 donc il existe une liaison statistiquement significative entre la formation des tuteurs et les coopératives où l'on rend compte de la gestion aux autres élèves.

Dans 30.6 % des coopératives scolaires, un compte-rendu est fait de la gestion.

**Tableau IX.** Cooperatives rendant compte de la gestion et réalisation des activités coopératives

		Coopératives rendant compte de la gestion			X <sup>2</sup>	Ddl	P-value
		Oui	Non	Total			
Réalisation des activités coopératives	Oui	26	57	83	5,897	2	0.041
	Non	00	02	02			
	Total	26	59	85			
Réalisation des activités coopératives relatives à la finance	Oui	26	49	75	5,208	2	0.044
	Non	00	10	10			
	Total	26	59	85			

SOURCES : Données d'enquête

Dans les deux situations, les P. value 0.041 et 0.044 sont <  $\alpha$  = 0.05. Il existe donc une liaison statistiquement significative entre la réalisation des activités coopératives en général et celles relatives à la finance en particulier et les coopératives où l'on rend compte de la gestion.

**Tableau X.** Coopératives rendant compte de la gestion, coordination et planification des activités

		Coopératives rendant compte de la gestion			X <sup>2</sup>	Ddl	P-value
		Oui	Non	Total			
Coordination des activités coopératives	Oui	11	21	32	6,895	1	0.000
	Non	15	38	53			
	Total	26	59	85			
Planification des activités coopératives	Oui	13	21	34	29,776	1	0.000
	Non	13	38	51			
	Total	26	59	85			

SOURCES: Données d'enquête

Comme le montre ce tableau, dans les deux cas, les P. value 0.000 et 0.000 sont  $< \alpha = 0.05$ . Cela signifie qu'il existe une liaison statistiquement significative entre la coordination et la planification des activités et les coopératives scolaires où le compte-rendu de la gestion est fait aux autres élèves.

Ici, il faut retenir que la formation des tuteurs, la réalisation des activités coopératives, la coordination et la planification des activités sont toutes influencées par le fait que le compte-rendu de la gestion soit fait ou non aux autres élèves.

### 3.4. Implication des Elèves aux Activités Financières et Crise Institutionnelle des Cooperatives Scolaires

**Tableau XI.** Implication des élèves aux activités financières et formation des tuteurs

		Formation des tuteurs			X <sup>2</sup>	Ddl	P-value
		Oui	Non	Total			
Implication des élèves aux activités financières	Oui	15	31	46	30,336	2	0.000
	Non	03	36	39			
	Total	18	67	85			

A partir de ce tableau, il ressort qu'il existe donc une liaison statistiquement significative entre la formation des tuteurs et l'implication des élèves aux activités financières, car P. value = 0.000 est  $< \alpha = 0.05$ .

Les élèves sont impliqués dans la gestion des coopératives scolaires dans une proportion de 54.1 %.



**Tableau XII.** Implication des élèves aux activités financières et réalisation des activités

		Implication des élèves aux activités financières			X <sup>2</sup>	Ddl	P-value
		Oui	Non	Total			
Réalisation des activités coopératives	Oui	46	37	83	5,899	2	0.045
	Non	00	02	02			
	Total	46	39	85			
Réalisation des activités relatives à la finance	Oui	46	29	75	5,141	1	0.042
	Non	00	10	10			
	Total	46	39	85			

SOURCES: Données d'enquête

Les deux situations donnent des P. value 0.045 et 0.042 <  $\alpha = 0.05$ . Il existe donc une liaison statistiquement significative entre la réalisation des activités coopératives, qu'elles soient générales où financières et l'implication des élèves aux activités financières de la coopérative scolaire.

**Tableau XIII.** Implication des élèves aux activités financières, coordination et planification des activités

		Implication des élèves aux activités financières			X <sup>2</sup>	Ddl	P-value
		Oui	Non	Total			
Coordination des activités coopératives	Oui	15	17	32	2,629	1	0.077
	Non	31	22	53			
	Total	46	39	85			
Planification des activités coopératives	Oui	17	17	34	2,368	1	0.127
	Non	29	22	51			
	Total	46	39	85			

SOURCES: Données d'enquête

Dans les deux cas, les P. value 0.077 et 0.127 sont >  $\alpha = 0.05$ , donc il n'existe pas de liaison statistiquement significative entre la coordination et la planification des activités coopératives et l'implication des élèves aux activités financières de la coopérative scolaire.

### 3.5. Fonctionnement des Cooperatives Scolaires Selon les Responsables Administratifs

Le sous-directeur des activités coopératives et de l'éveil social a reconnu qu'il y a de nombreux dysfonctionnements qui existent dans la marche des organisations à l'étude. A ce propos, il a été noté ceci : «Je ne peux pas vous donner le taux de fonctionnement effectif des coopératives. Leur fonctionnement est loin de ce que nous attendons.» Il est plus précis, lorsqu'il aborde l'un des volets des contre-performances enregistrées : «Le manque de

formation des acteurs sur le terrain est réel. Nous avons un programme de formation que nous mettrons bientôt sur pied.»

Les investigations auprès des conseillers en charge de la vie scolaire ont donné ces résultats : «J'ai espoir que dans un avenir proche, les coopératives scolaires vont fonctionner normalement. La budgétisation dont vous parlez, les tuteurs et les directeurs des écoles primaires ne peuvent pas la mettre en application comme il se doit car n'ayant pas été eux-mêmes formés en ce sens. La faute nous incombe. Depuis que nous sommes installés, nous travaillons dans ce sens.»

A propos du feed-back que les gestionnaires des coopératives scolaires se doivent de rendre à leurs mandants, nous avons recueilli les propos suivants : «Il va de soit que le président et les membres du bureau exécutif doivent rendre compte de leurs actions aux autres élèves. C'est au directeur et aux tuteurs des coopératives scolaires de veiller à cela. Dans les rapports qui nous parviennent, il n'y a pas de sons contraires à ce qui doit être fait.» Dans la réalité, nous savons que c'est seulement dans très peu de cas que les bureaux exécutifs tiennent des assemblées générales. Par conséquent, il n'est pas nécessaire de se demander s'il y a des discussions entre élèves concernant les activités à réaliser.»

Parlant de la crise qui a lieu au sein des organisations à l'étude, le sous-directeur évoque le cas des enseignants qui par leurs actions ne les rendent pas efficaces. Les parents d'élèves dans une proportion de 36.47 % (en dessous de la moyenne) ne connaissent pas ce que c'est qu'une coopérative scolaire. Ils ne sont donc pas associés aux activités que ces organisations mènent, contrairement à ce qui devrait être fait. Les différents entretiens avec les six conseillers vie scolaire ont permis de mettre à nu les griefs qu'ils portent aux coopératives scolaires. Ils reconnaissent le manque de formation dans tous les domaines, tant à leur niveau qu'à celui des instituteurs. Nombreux sont ceux d'entre eux qui proposent que les coopératives scolaires soient restructurées, que les enseignants s'impliquent beaucoup plus dans l'encadrement des élèves. Ils ont également noté l'insuffisance de formation tant chez les élèves que chez leurs enseignants et l'insuffisance de connaissance en ce qui s'agit de la gestion financière.

#### **4. Discussion**

Dans cette étude sur la gestion financière des coopératives scolaires des écoles primaires publiques, il a d'abord été question de révéler la crise institutionnelle qui existe au sein de ces organisations d'élèves. Sur le plan financier, ces organisations se portent mal. Ainsi, cette crise a été analysée sur l'existence et l'utilisation des documents de gestion financière, la budgétisation des activités coopératives, le fait de rendre compte de la gestion par les coopératives scolaires, l'implication des élèves aux activités

financières et les points de vue des encadreurs sur le fonctionnement des coopératives scolaires. Meirieu (2009) affirme qu'il y a situation d'apprentissage quand un sujet mobilise une ou des capacités qu'il fait entrer en interaction avec ses compétences. Dans l'apprentissage des élèves au sein des coopératives scolaires, il était question ici d'expliquer leur mauvaise gestion. La stratégie représente l'apprentissage en acte. Ce qui la caractérise, ou encore la rend observable, c'est qu'elle n'est pas un « état » mais un « processus ». Elle représente l'ensemble des opérations effectuées par un sujet, dans le but de parvenir à un apprentissage stabilisé. Pour Brousseau (2004), dans la conception la plus générale de l'enseignement, le savoir est une association entre les bonnes questions et les bonnes réponses. En effet, l'enseignement des coopératives scolaires pose un problème que les enseignants et les élèves doivent résoudre. Si les instituteurs, encadreurs des coopératives scolaires répondent (c'est-à-dire si leurs organisations se portent bien), ils montrent par-là, qu'ils savent, sinon se manifeste un besoin de savoir qui appelle une information, un enseignement. Il en est de même pour les élèves. Si ces derniers ne répondent pas, il faut comprendre par-là que ce qui était attendu d'eux concernant la gestion financière de leurs organisations n'est pas atteint, par conséquent les voies et moyens pour y remédier doivent être cherchés.

Les règles de gestion des organisations modernes, ce sont des règles qui sont utilisées pour diriger, administrer les organisations modernes. Seulement dans 30.6 % des coopératives, il est fait un compte-rendu de la gestion et dans 54.1 % de ces organisations, les coopérateurs sont effectivement impliqués dans la gestion de leur organisation. Les documents de gestion financière sont d'une importance capitale dans le fonctionnement des coopératives scolaires. 31.8 % de ces documents existent dans les coopératives scolaires et 12.9 % des documents sont effectivement utilisés. L'étude a montré que la formation des tuteurs (21.2 %), la réalisation des activités coopératives relatives à la finance (88.2 %), la coordination et la planification des activités sont toutes influencées par l'existence et l'utilisation des documents de gestion. La planification porte sur les décisions concernant les objectifs, les tâches et l'utilisation des ressources avant la mise en œuvre. Elle assure que les choses justes soient faites au bon moment et de la bonne manière (avec efficacité et efficience). Selon Bergeron (1986), c'est le processus qui permet d'identifier les objectifs à atteindre et les moyens les plus avantageux pour les réaliser. L'insuffisance de planification des activités coopératives (40 %) montre que ce volet de la gestion financière n'est pas assez mis en exergue. Il en est de même pour la coordination, qui aux dires de Mintzberg H. (1976) est une préoccupation majeure au sein des organisations, dès lors que le travail à accomplir est divisé entre plusieurs individus. Ce ne sont que 37.6 % des coopératives qui ont leurs activités coordonnées. Les

individus à qui le travail financier divisé a été attribué, n'ont pas mené à bien le travail à eux confiés.

Mounia (2010) reconnaît qu'il y a des problèmes dans le fonctionnement des coopératives scolaires, problèmes qu'il qualifie de financier, humain, juridique. Il évoque un défaut de formation comme l'a montré cette étude. Bonhoulou (1983) évoque également le problème de formation, met l'accent sur la pseudo gestion des élèves et trouve que dans la réalité ce sont les instituteurs qui dirigent les coopératives scolaires, au détriment des élèves.

En ce qui s'agit de la gestion financière d'une organisation, la budgétisation des activités occupe également une grande importance. La formation des tuteurs, la réalisation des activités coopératives, la coordination et la planification des activités sont toutes influencées par la budgétisation des activités coopératives.

Oumar Ba et al. (2020), dans une recherche sur la mise en place du projet de gestion dans l'hôpital du Mali, ont trouvé que l'amélioration de la qualité de la gestion des activités constituait la préoccupation majeure de la Direction Générale de cet établissement qu'ils ont étudié. Le socle de ce projet est le corps administratif et de gestion. Il doit en être de même pour les coopératives scolaires. Tous les acteurs entrant également dans la gestion financière de ces organisations doivent y mettre du leur pour que les objectifs financiers assignés aux coopératives scolaires soient atteints.

Vu l'importance que les textes des coopératives scolaires accordent aux élèves, ces derniers devaient normalement être beaucoup impliqués dans la gestion des activités financières. Il n'a pas été constaté de liaison statistiquement significative entre la coordination et la planification des activités coopératives et l'implication des élèves aux activités financières. Par contre, plus la formation des tuteurs est grande et plus il y a d'activités coopératives qui sont réalisées, plus grande est l'implication des élèves aux activités coopératives.

Dans les organisations modernes, il est impératif de rendre compte de la gestion aux responsables ou tout au moins aux mandants. L'étude a montré que moins les tuteurs sont formés, moins il y a d'activités coopératives réalisées, coordonnées ou planifiées, moins l'on constate que le bureau exécutif fait des comptes rendus de la gestion financière aux autres élèves. La durabilité d'une éducation environnementale doit nécessairement reposer sur un public jeune et prendre en compte les temps scolaires et de loisirs, mais aussi ceux du cadre familial et de la préparation de l'entrée dans la vie professionnelle (Aubin et al., 2004). En milieu scolaire, les coopératives scolaires sont d'un grand apport quant à la préparation de l'entrée des élèves dans la vie active. L'intérêt d'une situation-problème selon Meirieu (op.cit.), c'est qu'elle permet l'implication de l'apprenant. Le fait de chercher à

planifier, à budgétiser les activités de la coopérative scolaire (43.5 % dans la présente étude), met ainsi les élèves face à des situations-problèmes relatives à la gestion financière. En résolvant ces situations, les pratiques de gestion financière sont mieux enseignées et appliquées par les élèves et mieux les coopératives scolaires se portent. Un apprentissage réussi étant un apprentissage qui permet des applications, des réinvestissements et même des transferts (Develay, 1996). Lorsqu'il est constaté que les activités coopératives ne sont pas bien budgétisées, pas bien planifiées et que le feedback sensé être donné aux élèves n'est pas suffisamment fait, cela signifie que les apprentissages ne sont pas bien appliqués et que les réinvestissements et les transferts attendus ne sont pas bien effectués. Des études menées par Steiner et Solem (1988) sur les facteurs de réussite dans les petites entreprises de manufacture cherchaient à explorer les facteurs qui peuvent avoir un impact sur le succès des petites entreprises manufacturières. Ils ont fait ressortir que la plupart des firmes qui ont réussi planifient leurs opérations. Avec une bonne maîtrise de l'apprentissage de la gestion financière dans leur organisation, les jeunes coopérateurs que sont les élèves pourraient ainsi savoir comment l'on coordonne, budgétise et planifie les activités dans une organisation. Ils s'impliqueront mieux dans leurs activités relatives à la finance et sauront pourquoi et comment il est important de rendre compte de la gestion dans une organisation. Tout changement, surtout en éducation suscite des questionnements et même des inquiétudes. Lenoir, Larose, et Lessard (2005) indiquent que souvent les fondements de la réforme sont loin d'être toujours clairs et cohérents. Dans la situation présente, ce n'est pas le cas. Il faut reformer la gestion financière au sein des coopératives scolaires car dans son application actuelle elle n'est pas efficiente.

Une organisation doit prendre soin des ressources financières qui lui sont confiées et veiller à ce qu'elles soient utilisées pour l'objectif prévu, c'est ce qu'on appelle la gestion financière. L'instance dirigeante (ici le bureau exécutif, aidé par le tuteur) en a la responsabilité absolue. En pratique, les gestionnaires accomplissent une bonne gestion financière à travers une planification stratégique minutieuse, ainsi que la mise en place des mécanismes et contrôles adéquats. Comme constaté, le tableau ici en est de loin différent.

Le financement des entreprises est une fonction importante et inévitable dans toute entreprise, qu'importe sa taille, son statut et son domaine d'activité. Une gestion des finances efficace est cruciale pour le succès et la pérennité de votre entreprise.

## **Conclusion**

Cette étude visait à étudier la gestion financière au sein des coopératives scolaires des écoles primaires publiques de deux communes

d'Abidjan. Les résultats de l'étude ont permis de mieux comprendre la gestion financière de ces organisations. Ces résultats ont surtout montré que moins les pratiques élémentaires de gestion financière sont observées, plus les coopératives scolaires n'atteignent pas leurs objectifs et sont en crise. Les principales raisons sont les insuffisances de mise en application des pratiques de gestion financière, de budgétisation des activités coopératives et l'insuffisance de feedback de la gestion financière du bureau exécutif aux autres élèves.

Les résultats produits dans cette étude sont à même de générer d'autres travaux de recherches centrés sur les acquis de l'appartenance à une coopérative scolaire, son fonctionnement ... Toutefois, ce travail reste tout aussi important pour l'amélioration des enseignements dispensés dans les écoles. En effet, les coopératives scolaires gagneraient à être restructurées en profondeur et être mieux suivies.

### References:

1. Aubin, S., Blanchard, E., Blochet, R-P., Harrou, L., Jouhaneau, M., Provost, P., Marquet, M., & Pequerul, I., (2004). L'éducation à l'environnement, une entrée privilégiée dans l'action éducative vers un développement durable, pour et avec les jeunes. Actes du colloque international sur l'éducation à l'environnement pour un développement durable, Université Michel de Montaigne-Bordeau 3, 2006 p.
2. Bah, O., Sanogo, B., & Bagayoko T. (2020). Mise en place du Projet de Gestion dans un Etablissement Public Hospitalier : cas de l'Hôpital du Mali, European Scientific Journal, ESJ, 16 (28), 213 <https://doi.org/10.19044/esj.2020v16n28p213>
3. Bergeron, P.G. (1986). La gestion dynamique : concepts, méthode et applications, Chicoutimi, Gaëtan Morin éditeur.
4. Bonhoulou, S. (1983). Activités coopératives et formation des élèves à l'école élémentaire, Mémoire de CAIEP, Abidjan, ENS.
5. Brousseau, G. (2004). La théorie des situations didactiques, Grenoble, La pensée sauvage
6. Dago, G.T. (2003). La coopérative scolaire, Marginalisation des activités coopératives par les instituteurs : Négligence ou incompetence ?, Mémoire de CAIEP, Abidjan, ENS.
7. Develay, M. (1996). Peut-on former les enseignants? Paris, ESF.
8. Konaté, T. (1975). Eléments d'études de la coopérative scolaire, Mémoire de CAIEP, Abidjan, ENS.
9. Lenoir, Y., Larose, F., & Lessard C. (2005). Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices, Sherbrooke : CRP.

10. Meirieu, P. (2009). Apprendre ... oui, mais comment, Paris, ESF.
11. Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique (2015). Statistiques scolaires de poche 2014-2015, Abidjan, Direction des stratégies et des statistiques.
12. Mintzberg, H. (1979). Structure et dynamique des organisations, Paris, Editions d'Organisation / Montréal, Editions Agence d'Arc.
13. Mounia, A.C. (2010). Pour une nouvelle forme de l'animation et de la gestion des coopératives scolaire au Gabon, Monographie de fin de cycle en vue de l'obtention du Certificat d'Aptitude aux fonctions d'Inspecteur de l'Éducation Populaire de la Jeunesse et des Sports, INSEPS, Université Cheick Anta Diop de Dakar, Sénégal.
14. Steiner, M.P. & Solem, O. (1988). Factors for Success in Small Manufacturing Firm, Journal of Small Business Management, janvier, p.51-55.
15. Yao, K. (1989). Pratique des activités coopératives en milieu scolaire urbain, Cas d'Abidjan Plateau, Mémoire de CAIEP, Abidjan, ENS.
16. Yao, K.F. (2012). La coopérative scolaire, Une école de vie dans la vie de l'école, Direction de la vie scolaire, Abidjan, sans éd.
17. <https://chefdentreprise.com/Thematique/gestion-finance-1025/Breves/gestion-finances-entreprise-qui-comment-34972.htm>, consulté le 23 mai 2021





ESJ Social Sciences

## Développements et transformations digitales de l'enseignement supérieur au Liban : défis et perspectives

*Sonia Messai-Farkh*

*Maha Badr*

*Fady Calargé*

Université Libanaise, Administration Centrale-Badaro, Museum-Beyrouth

[Doi:10.19044/esj.2022.v18n6p58](https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n6p58)

Submitted: 19 January 2022  
Accepted: 22 February 2022  
Published: 28 February 2022

Copyright 2022 Author(s)  
Under Creative Commons BY-NC-ND  
4.0 OPEN ACCESS

*Cite As:*

Messai-Farkh S., Badr M. & Calargé F. (2022). *Développements et transformations digitales de l'enseignement supérieur au Liban : défis et perspectives*. European Scientific Journal, ESJ, 18 (6), 58. <https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n6p58>

### Resume

L'objectif de notre recherche se veut une réflexion critique sur le rôle des enseignants de français pour publics spécifiques dans un contexte universitaire libanais post COVID-19. Elle s'inscrit donc dans le prolongement et l'approfondissement des réflexions sur l'enseignement/apprentissage en distanciel suite au confinement imposé depuis mars 2020. Pour mener cette étude, nous avons choisi de nous référer à un outil de modélisation appelé « Arbre de décision de réponse » issu de la théorie des « gestions de crise ». Nous l'avons appliqué au contexte de l'enseignement à distance dispensé au Liban suite à la crise sanitaire afin d'apporter des propositions opérationnelles et immédiates aux enseignants. De plus, nous avons mené conjointement des enquêtes par questionnaires, des entretiens semi-directifs et collecté des témoignages auprès des formateurs du supérieur au Liban. L'analyse jumelée de nos investigations a permis d'établir un état des lieux précis de l'intégration des TIC dans le système universitaire et de faire émerger des besoins prioritaires de formations. En effet, le corps professionnel exige une professionnalisation du métier d'enseignant pour faire face aux nouveaux défis liés à l'usage des TIC. Forts de ce constat, nous proposons un travail novateur et inédit : une proposition d'exploitation pédagogique en lien avec les arts visuels afin d'accompagner les enseignants dans l'enseignement en ligne.



**Mots-clés:** TIC, Gestion de crise, enseignement, méthodologie, compétences langagières, COVID-19, art

---

## **Developments and Digital Transformations of the Lebanese Higher Education: Challenges and Perspectives**

*Sonia Messai-Farkh*

*Maha Badr*

*Fady Calargé*

Université Libanaise, Administration Centrale-Badaro, Museum-Beyrouth

---

### **Abstract**

The objective of our research is a critical reflection on the role of French teachers for specific audiences following the COVID-19 crisis in the Lebanese universities context. It is therefore part of the extension and deepening of reflections on distance teaching/learning following the lockdown enforced since March 2020. To conduct this study, we chose to refer to a modeling tool called "Decision tree for decision making" from the "crisis management" theory. We have applied it to the context of distance education provided in Lebanon following the health crisis in order to provide operational and immediate proposals to teachers. In addition, we jointly conducted questionnaire surveys, semi-structured interviews and collected testimonies from higher education trainers in Lebanon. The combined analysis of our investigations has made it possible to establish a precise inventory of the integration of ICTs in the university system and to identify priority training needs. Indeed, instructors require a professionalization of the teaching craftsmanship to face the new challenges related to the use of ICT. Based on this observation, we propose an innovative and original work: a proposal for educational exploitation in connection with the visual arts in order to support teachers in online teaching.

---

**Keywords:** ICT, Crisis management, teaching, methodology, language skills, COVID-19, art

### **Introduction**

L'analyse des rapports qu'entretiennent les enseignants et les étudiants avec l'usage des TIC ouvre des perspectives heuristiques sur le plan de la recherche et de la formation en éducation. Ce sujet d'une importance primordiale est d'actualité ; cependant, il demeure peu exploré notamment dans les pays en voie de développement. Par conséquent, notre intérêt se porte sur l'utilisation par les acteurs pédagogiques des outils numériques et des

canaux digitaux dans un contexte libanais. Notre hypothèse est la suivante : même si la situation l'oblige, la décision d'adopter l'enseignement en ligne semble nécessaire mais elle est contradictoirement hâtive dans la mesure où de nombreux facteurs empêchent, à la fois, administratifs, enseignants et étudiants, de s'adapter à un enseignement rarement utilisé au sein des universités libanaises. En effet, comme le précise Carey (2016), « implementing quality online education is easier said than done<sup>1</sup> »

À partir de l'analyse jumelée d'enquêtes quantitatives et qualitatives, nous dresserons un état des lieux précis des utilisations des technologies numériques au service de l'enseignement/apprentissage. Dans notre étude, nous présenterons, dans un premier temps, la situation sanitaire aux niveaux mondial et local sur fond de la théorie de la « gestion de crises ». Ensuite, nous focaliserons notre recherche sur le contexte des universités libanaises pour retracer la genèse du déploiement de l'enseignement en ligne. Nous présenterons également les ressources et préparatifs mis en place par les universités afin d'assurer ce type d'enseignement. Pour ce faire, nous dégagerons plus particulièrement les représentations des enseignants quant :

- au processus d'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage ;
- aux besoins de formations des ressources humaines.

Nous avons pris le parti de proposer une entrée aux cours de langue par le biais des arts visuels. En effet, les arts visuels, comme nous le verrons ultérieurement, ont joué un rôle majeur en temps de COVID-19 et ils constituent des ressources pédagogiques, culturelles et scientifiques pour enseigner et apprendre la langue française dans le supérieur.

Les analyses sont centrées sur l'apprentissage en ligne en situation d'urgence ; s'agit-il d'une transposition de l'enseignement sur la toile et d'une simple conversion en cours en ligne d'une série d'interactions cognitives ? Faudrait-il, impérativement, mettre en place de nouvelles pratiques enseignantes et par la suite concevoir les activités pédagogiques d'une manière spécifique ou plutôt encadrer les enseignants pour leur assurer une adaptation optimale à l'enseignement en ligne ? Quel(s) rôle(s) pourrait jouer l'art dans le processus de l'enseignement virtuel de la langue française ? Les réponses à toutes ces interrogations nous mènent à proposer des perspectives actionnelles adaptées au terrain pouvant suivre la perpétuelle évolution et la mutation numérique.

---

<sup>1</sup> Mettre en œuvre un enseignement en ligne de qualité est plus facile à dire qu'à faire (NT). Archyde, (2020, 21 mars). From Hong Kong to Barcelona, universities face the challenge of online education.

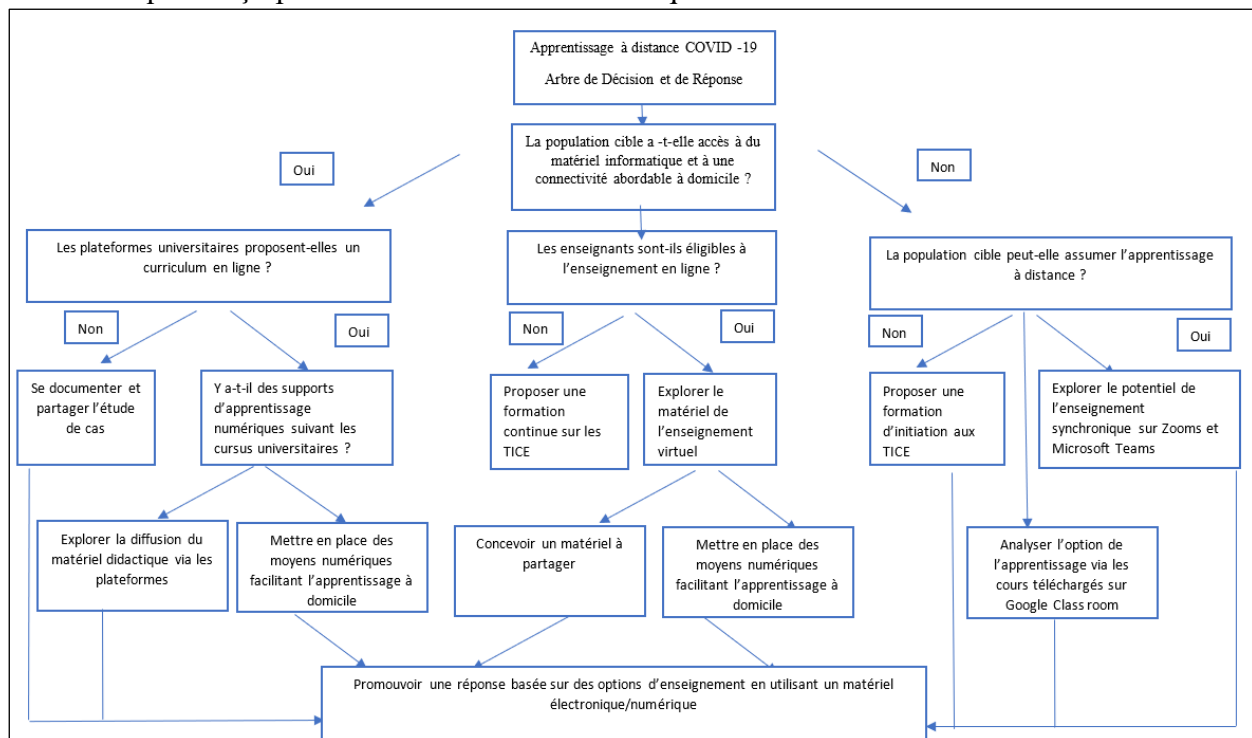
<https://www.archyde.com/from-hong-kong-to-barcelona-%E2%80%8B%E2%80%8Buniversities-face-the-challenge-of-online-education/>,

## 1. La COVID-19 : la genèse d'une crise aux multiples facettes

La pandémie de COVID-19 a provoqué la plus grande perturbation des systèmes éducatifs du siècle présent. À la mi-avril 2020, 94% des élèves et étudiants dans le monde ont subi l'impact de la pandémie, « soit 1,58 milliard d'enfants et de jeunes scolarisés du pré-primaire au tertiaire dans 200 pays » (Nations Unies, 2020). Au Liban, dans l'enseignement supérieur, les cours préenregistrés et les plateformes en ligne ont souvent remplacé l'enseignement en présentiel, mais certaines universités ont suspendu leurs cours en raison des faibles capacités et le peu d'infrastructures dont elles disposaient. La plupart des enseignants n'étaient pas préparés à assurer la continuité pédagogique et à s'adapter aux nouvelles formes d'enseignement (El Hage, 2020). D'ailleurs, les Nations Unies précisent dans une note de synthèse publiée en août 2020 que bien que la crise sanitaire soit une source d'« innovation dans le secteur éducatif » (Nations Unies, 2020) et qu'elle ait donné naissance à « des initiatives innovantes, qui ont permis la poursuite d'activités d'enseignement et de formation – à la radio, à la télévision ou sous la forme de kits pédagogiques pour la maison », elle « a révélé [toutefois] que la formation initiale et continue des enseignants devait être repensée de façon à mieux les préparer aux nouvelles formes d'enseignement » (Nations Unies, 2020).

À l'instar de beaucoup de pays, le Liban semble suivre le cycle des gestions de crises dans son secteur éducatif ; l'enseignement est amené à suivre le principe méthodologique de triangulation cyclique des données : de la préparation, à la lutte et au redressement. Si la riposte se traduit en premier par les protocoles de dépistage et les campagnes de sensibilisation, elle sera amenée, sous peu, à une prise de décision cruciale, celle des fermetures des établissements éducatifs et par la suite la suggestion d'un enseignement en ligne afin de diminuer autant que possible les répercussions négatives. L'impact des crises et des urgences sur l'éducation au Liban s'est montré considérable et procède par étapes : de la prévention à la réaction et de l'adaptation à la transformation. Ainsi, il serait opportun d'effectuer une lecture ergonomique de la crise de la COVID-19 et de son influence sur l'enseignement à partir de la logique de la gestion de crises ou *crisis management* (Libaert, 2018). En effet, l'étymologie latine du mot « crise » emprunté au grec *krisis* montre la corrélation entre « décision » et « jugement » (Le Robert, 1994) ; ce qui suppose un rapport de cause à effet, ou une conduite opérationnelle qui nécessite, au-delà de la communication, une prise de décision rapide et efficace, particulièrement au niveau éducatif. Dans son « Éducation COVID-19 : Cadre pour la planification de contingences, réduction des risques, préparation et réponse », l'Unicef adopte le modèle d'un

« arbre de décision de réponse<sup>2</sup> » (Unicef, 2020) appliqué au contexte de l'apprentissage à distance durant la COVID-19. Bien qu'il soit conçu pour l'apprentissage scolaire, l'arbre est facilement transposable au contexte universitaire. Dans la figure 1, nous proposons une adaptation de l'arbre tel que conçu par l'Unicef au cadre académique libanais :



**Figure 1 :** Arbre de Décision de Réponse, enseignement/apprentissage à distance COVID-19

À partir de la figure 1, nous remarquons que trois axes régissent cet arbre de décision de réponse : les instances universitaires, les enseignants et les apprenants.

En ce qui concerne les universités, elles sont invitées à mettre en place des outils numériques pour faciliter aux enseignants et aux étudiants l'expérience de l'enseignement/apprentissage à distance et pour leur proposer des formations ponctuelles et professionnalisantes aux TIC selon le besoin. Les enseignants doivent, pour leur part, se former aux TIC et explorer le potentiel que ces dernières leur offre. Ils peuvent, par exemple, partager en ligne un matériel didactique ou mettre en place des cours du type co-modal. Les étudiants, quant à eux, seraient invités à maîtriser la manipulation des

<sup>2</sup> Ce document complète celui consacré aux « Messages clés et actions pour la prévention et le contrôle de la COVID-19 dans Unicef. (Mars 2020). Messages clés et actions pour la prévention et le contrôle de la COVID-19 dans les écoles. p.16.

plateformes adoptées par les universités, telles que Google class room, Zoom et Microsoft Teams afin de rendre plus ergonomique le suivi des cours virtuels.

Dans cette perspective, tous les agents de l'acte de l'enseignement/apprentissage collaborent pour promouvoir une offre de cours basée sur des options éducatives virtuelles en utilisant un matériel numérique adéquat.

## **2. Les TIC et les méthodes pédagogiques à l'université**

### *2.1. La maîtrise des TIC : une compétence de l'enseignant-universitaire*

Depuis le début des années 2000, les référentiels du métier de l'enseignement supérieur imposent à l'enseignant-chercheur d'acquérir un savoir-faire devenu désormais indispensable à l'exercice de sa profession : la maîtrise des TIC.

Pour les auteurs des «10 compétences de l'enseignant universitaire», la compétence technologique représente un acquis inhérent au profil de tout enseignant-chercheur et renvoie à la quatrième compétence de leur référentiel « [m]aîtriser les diverses formes de la communication pédagogique » (Cahiers de l'IPM Belgique<sup>3</sup>, 2005). Avec l'évolution rapide des technologies, l'enseignant universitaire peut se rendre compte que les TIC peuvent influencer la qualité académique de son enseignement et lui permettre de développer des contenus et des méthodologies spécifiques. Cependant, si « la compétence technologique réfère au traitement de l'information, à la communication et à la collaboration [...] », elle implique, selon Brassard (2012) « la capacité d'un enseignant à agir dans un contexte de décloisonnement spatiotemporel de la classe ». Désormais, cette compétence « technologique » se présente comme une condition inhérente au profil des « enseignants-chercheurs nouvellement recrutés<sup>4</sup> », au Québec, par exemple, ou en Algérie<sup>5</sup> et en France ; cette dernière exige de « faire un usage professionnel des technologies de l'information et de la communication dans le respect des dispositifs législatifs et réglementaires en vigueur<sup>6</sup> » (MESRI France, 2018). D'ailleurs, l'utilisation du numérique dans l'enseignement/apprentissage renforce la motivation chez l'apprenant et modifie profondément, selon Klein (2013), « les stratégies des élèves pour

---

<sup>3</sup> Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias de l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve.

<sup>4</sup> Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur québécois. (2019). Cadre de référence de la compétence numérique.

<sup>5</sup> République Algérienne Démocratique et Populaire Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2016). Référentiel de compétences des enseignants-chercheurs nouvellement recrutés.

<sup>6</sup> Syndicat national de l'enseignement supérieur, Fédération syndicale unitaire. (2018). Référentiel métier des enseignants chercheurs, Document de travail du MESRI en France - Version du 11 avril 2018, soumise à concertation.

apprendre et des professeurs pour faire apprendre<sup>7</sup> ». Dès lors, enseigner à distance ne se réduit pas à enregistrer des cours magistraux visualisés en ligne : il nécessite plutôt une conception des modules d'apprentissage personnalisés, des exercices en ligne et des évaluations à distance.

## 2.2. *L'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur libanais*

Au Liban, au niveau des établissements universitaires, de grandes disparités ont été constatées dans l'utilisation des TIC. En effet, et en dépit de la pandémie, le secteur universitaire privé a intégré les TIC en son sein pour faire face aux exigences de la société et pour répondre aux besoins des apprenants (par exemple l'utilisation de la plateforme Moodle par les enseignants de l'Université de Balamand à partir de mars 2019, l'utilisation de l'application Microsoft Teams à l'Université Libanaise et l'Université Saint-Joseph (USJ) en mars 2019). Quant au secteur public qui dépend des investissements majoritairement publics, l'évolution est différente et l'inertie est plus forte.

En 2018, Zeitoun et Ghosn (2018) proposent un état des lieux de l'utilisation des TIC au Centre des Sciences du Langage et de la Communication (CSLC<sup>8</sup>), rattaché à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines à l'Université Libanaise. Les statistiques ont montré que 32% des enseignants du CSLC n'intègrent pas les TIC dans leur enseignement mais 81% maîtrisent les méthodes modernes d'évaluation. Le référentiel de compétences proposé, à cet égard, consacre une place particulière à la « compétence technologique » qui peut apporter une valeur ajoutée au processus d'enseignement/apprentissage allant de l'animation de la classe, à l'évaluation, du choix des stratégies efficaces au respect de la déontologie professionnelle et à la résolution des problèmes technologiques. Cependant ces indicateurs avancés ne fournissent pas de pistes pragmatiques pour la mise en œuvre de la compétence technologique dans l'enseignement/apprentissage, notamment dans un contexte d'enseignement hybride ou même en présentiel. « Le guide pour l'apprentissage et l'enseignement en ligne : le contexte de la pandémie Coronavirus » (Erasmus+, HERE, 2020) tente de combler cette « lacune » en présentant un diagnostic adapté au périmètre libanais. L'équipe Erasmus+ propose d'intervenir auprès des universités du pays<sup>9</sup>, dans la mesure

---

<sup>7</sup> Klein, C. (2013). Les usages du numérique pour l'enseignement du FLE/FLS/FLSCO. L'école numérique, (16, juin 2013), 8-11.

<sup>8</sup> Selon les autrices, c'est l'un des « Centres les plus avancés dans la recherche et les formations qui mettent la technologie au service de l'enseignement, ce qui lui permet d'élargir les horizons actuels dans le domaine, et de tracer des perspectives d'avenir. Les diplômes fournis sont basés sur la technologie tel « Ingénierie de l'Apprentissage des Langues (IAL) » et Traitement Automatique des Langues (TAL) »

<sup>9</sup> Nous mettrons surtout l'accent sur la place accordée à la compétence technologique dans le document.

où, la COVID-19 a contraint les universités à assurer une continuité pédagogique par le biais de l'enseignement virtuel. Les compétences en lien avec les TIC sont mises en place en un temps record et sans formations adaptées. C'est, dans cette perspective, que le guide susmentionné entend aider ces professionnels de l'enseignement. Les experts d'Erasmus+ remarquent la disparité (Erasmus+, HERE, 2020) entre les enseignants du supérieur, toutes spécialités confondues, quant à la maîtrise des outils technologiques. Cette constatation a été relevée auparavant par la recherche de Messai-Farkh et Kayal (2019) qui met en évidence cette intégration hétérogène des TIC dans leurs pratiques d'enseignement au sein de l'Université Libanaise. En se référant au Modèle de Raby (2004), ces chercheurs rapportent que « les enseignants (toutes disciplines confondues) sont majoritairement des utilisateurs intermédiaires des TIC. Un tiers des enseignants affirment ne pas les utiliser et 19% sont experts. Enfin, une minorité des enseignants est novice (4%) ».

Ainsi, il s'avère incontestablement indispensable de développer chez l'enseignant une série de compétences en TIC, utiles au nouveau cadre d'enseignement. À partir de ce constat, nous tenterons d'analyser l'impact de la pandémie sur l'enseignement de la langue française au sein des universités libanaises.

### **3. Méthodologie de travail**

Un an après l'apparition de la COVID-19, une mise au point concernant la transition de l'enseignement en présentiel au virtuel s'impose. L'objectif serait de proposer aux institutionnels et aux enseignants de français du supérieur un meilleur encadrement par le biais d'une ingénierie pédagogique sur mesure et d'un plan de formation efficace.

#### *3.1. Participants et procédure*

Par souci de généralisation et d'objectivité, nous avons choisi de nous adresser à l'ensemble des enseignants de français exerçant au sein des universités privées et publique sur tout le territoire libanais. Afin de collecter des données suffisamment riches, nous avons utilisé conjointement une méthode d'analyse quantitative (enquête par questionnaire) puis une méthode d'analyse qualitative (entretiens individuels semi-directifs). Cette méthodologie mixte permet de développer une compréhension plus fine et plus riche du phénomène étudié recouvrant à la fois les aspects descriptifs et explicatifs de l'intégration des TIC dans l'enseignement en temps de COVID-19.



### 3.2. *Outils d'investigation*

L'enquête par questionnaire proposée cherche à mettre en évidence les représentations des enseignants par rapport à l'enseignement virtuel et à mieux comprendre les défis et les obstacles auxquels ils ont dû faire face tout au long de l'année écoulée.

- *L'enquête quantitative*

Notre enquête s'adresse à une population constituée de 110 enseignants de la langue française. Le questionnaire a porté sur la maîtrise des enquêtés en termes d'utilisation des TIC, des difficultés rencontrées durant leur expérience de l'enseignement à distance et des besoins ressentis pour mener au mieux l'enseignement virtuel. Seuls 30/110 des sondés ont répondu à notre questionnaire. Cela rend nos résultats relativement fiables du fait qu'ils représentent le tiers de la population étudiée et nous permettent de dresser un profil spécifique pour notre cohorte. Certains verbatims sont rapportés en adoptant le code suivant (E1) pour le premier entretien et ainsi de suite.

- *L'enquête qualitative*

Tout d'abord, nous avons proposé une enquête sous forme d'entretien individuel semi-directif avec 15 enseignants pour cerner les enjeux du passage à l'enseignement à distance en temps de pandémie. De plus, nous avons collecté les entretiens menés par le quotidien libanais *l'Orient-le-jour* (Eddé, 2020) et les témoignages transcrits d'enseignants de français partagés sous forme de vidéos le 26 novembre 2020, durant la « Journée internationale du professeur de français ». Ces résultats permettraient d'abord de retenir les obstacles rencontrés par les enquêtés et de déterminer ensuite leurs besoins en matière de formations.

### 3.3. *Traitement des données*

Le logiciel *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) est utilisé dans le processus d'analyse des résultats assurant par-là la comparaison entre différentes entrées.

## 4. **Résultats**

### 4.1. *Profil de l'échantillon*

L'enquête quantitative montre que l'enseignement de la langue française reste au Liban l'apanage du genre féminin, du fait que 27/30 des enseignants enquêtés sont des femmes. Toutes les personnes ont un contrat à l'Université Libanaise (UL)<sup>10</sup>, et 3/30 seulement d'entre elles ont un contrat parallèle dans une ou parfois deux universités privées. La majorité<sup>11</sup> enseigne

---

<sup>10</sup> La seule université publique au Liban

<sup>11</sup> 56.7% pour le niveau A2 (soit 17/30), 66.7% pour le niveau B1 (soit 20/30) et 60% pour le niveau B2 (soit 18/30).



les niveaux A2 et B1 selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et elle est en charge de cours dans pratiquement toutes les spécialités qu'offrent les différentes facultés. 14/30 enseignants de notre panel ont également des fonctions à responsabilités (coordination des cours, etc.). La moitié des professeurs enseigne depuis plus de 10 ans des cours de français inscrits dans le cursus. Cependant, 24/30 de notre panel dispensait des cours durant l'année académique 2019-2020. L'apparition de la COVID-19 et l'instauration des cours en distanciel ont obligé certaines universités (comme l'UL et l'USJ) à réduire les effectifs du personnel enseignant.

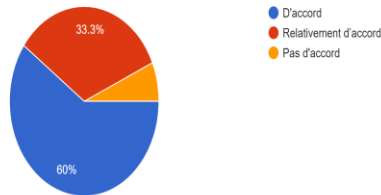
#### 4.2. *Le rapport aux TIC*

Le rapport des protagonistes à la technologie est complexe : près de la moitié des enseignants affirme recourir aux TIC<sup>12</sup> dans leur enseignement avant le confinement imposé en mars 2020. Cependant, 16/30 d'entre eux avouent que grâce à l'enseignement virtuel, ils ont pu suivre l'avancement et la compréhension des connaissances et des compétences que les technologies mettent en jeu. En effet, avant la pandémie, pour 12/30 de notre panel, l'utilisation professionnelle des TIC en relation avec les tâches académiques se réduisait essentiellement à la recherche documentaire. Avec le bouleversement imposé, 28/30 des enquêtés estiment s'être adaptés facilement et rapidement aux situations d'apprentissage en distanciel (même si environ le tiers des répondants estiment le faire relativement avec certaines difficultés) et 13/30 d'entre eux déclarent avoir rencontré quelques ennuis dans la gestion de la classe à distance.

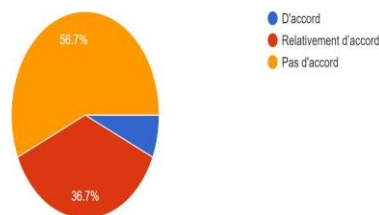
---

<sup>12</sup> Comme les plateformes adoptées par la majorité des universités libanaises : Google class room, Zoom et Microsoft Teams.

22. Vous avez pu vous adapter facilement et rapidement aux situations d'apprentissage en distanciel.  
30 responses



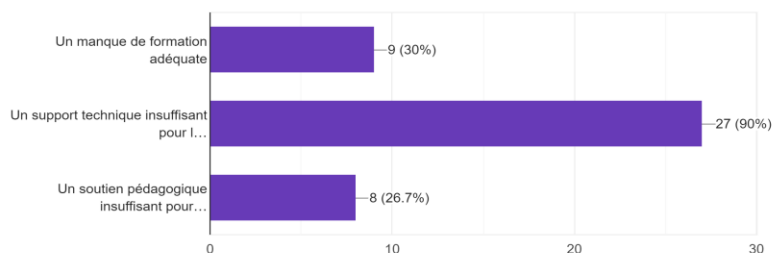
19. Vous avez rencontré des difficultés dans la gestion de la classe à distance.  
30 responses



**Figure 2 :** Niveaux d'adaptation et de difficulté face aux situations d'apprentissage en distanciel

De ce fait, ce n'est pas l'aspect logistique ou l'acquisition des compétences numériques qui posent problème ; mais c'est la transposition en ligne de l'activité d'enseignement, à savoir l'interaction virtuelle. D'ailleurs les enseignants au Liban indiquent souffrir d'un manque de support technique (27/30), de l'absence de formation adéquate (9/30) ainsi que de l'insuffisance du soutien pédagogique (8/30).

12. Votre enseignement a été affecté par  
30 responses

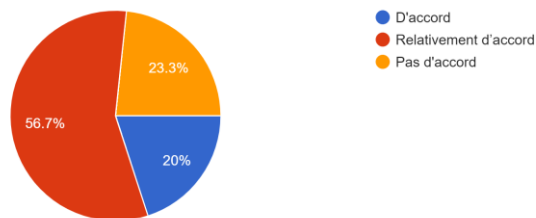


**Figure 3 :** Facteurs impactant l'enseignement en ligne

Ajoutons à cela, les problèmes techniques de connexion internet (26/30) et l'absence des équipements techniques appropriés chez les étudiants

(18/30) qui affectent le processus de l'enseignement en ligne et entravent le travail de l'enseignant. Ce dernier trouve des difficultés (24/30) dans la recherche des ressources (contraintes administratives / budgétaires / technologiques).

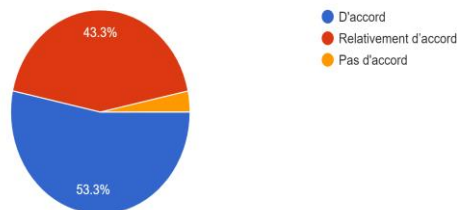
14. Vous avez trouvé des difficultés dans la recherche des ressources (contraintes administratives/budgétaires/technologiques)  
30 responses



**Figure 4 :** Niveaux de difficulté dans la recherche des ressources

Quant aux outils pédagogiques, ils varient entre la visio-conférence, le chat, le forum (26/30) et le recours simultané au partage des fiches pédagogiques. Certes, la situation bouleversante de la COVID-19 a incité le renforcement des pratiques numériques des enseignants qui se trouvent dans l'obligation de s'adapter aux nouveaux contextes d'apprentissage. Cette transition est, selon les sondés (29/30) facilitée par les institutions<sup>13</sup>.

17. Des formations ont été mises en place par votre institution pour vous faciliter la tâche.  
30 responses

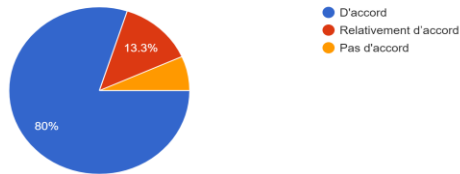


**Figure 5 :** Soutien pédagogique mis en place par les institutions

<sup>13</sup> À ce titre, l'Université Libanaise a lancé un lien-guide pour l'utilisation de Zoom et de Microsoft Teams. Parallèlement, l'USJ a organisé un programme de formation pour l'année 2020-2021 allant de la conception et la planification d'un enseignement en ligne, aux méthodes et techniques d'enseignement en ligne, à l'accompagnement des étudiants en ligne et enfin à l'évaluation des acquis des étudiants et la rétroaction en ligne. <https://www.usj.edu.lb/inst/upload/7827e36286d11522287e2baa82d5d6c5.pdf>

Mais en même temps, il incombe aux enseignants de miser sur les activités interactives et le développement de la compétence interculturelle afin de maintenir la motivation de l’audience.

20. Afin de maintenir la participation des étudiants et leur motivation, l’enseignement en ligne nécessite plus d’activités interactives que l’enseignement en présentiel.  
30 responses

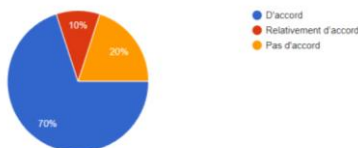


**Figure 6 :** nécessité d’adaptation des cours virtuels

#### 4.3. *Impact de la COVID-19 sur l’enseignement/apprentissage du français*

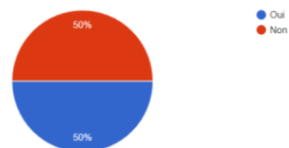
En dépit des problèmes techniques constatés tels que le faible débit de connexion et des coupures d’électricité, 24/30 des enseignants confirmer leur préférence pour un enseignement en ligne en temps de pandémie (figure 7). Dans un souci de prévention et de lutte contre le coronavirus, 15/30 des enquêtés ont mis en place des activités pédagogiques (lexicales ou thématiques) en lien avec le virus (figure 8). L’objectif est d’initier les étudiants aux problèmes de la santé, ou encore de les sensibiliser aux enjeux médicaux. Familiariser l’étudiant à la terminologie propre à la pandémie répond à un besoin spécifique et permet à tout un chacun d’éviter les erreurs liées à la méconnaissance qui entoure le coronavirus.

18. Malgré les problèmes de connexion et d’électricité, je préfère enseigner en ligne en temps de Covid19.  
30 responses



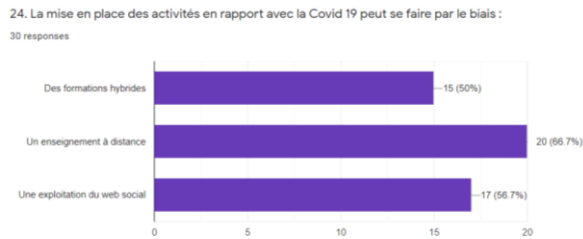
**Figure 7 :** préférence pour enseigner en ligne sous COVID-19

23. Avez-vous déjà mis en place des activités de langue en lien avec la Covid19 ?  
30 responses



**Figure 8 :** activités pédagogiques mises en place en lien avec la pandémie

Ces différents exercices peuvent se réaliser par le biais de formations hybrides (15/30), de l’enseignement à distance (20/30) ou encore de l’exploitation du web social (17/30) (figure 9).



**Figure 9 :** moyens envisageables pour mettre en place des formations continues

#### 4.4. *Besoins de formations ressentis par les enseignants*

Malgré cette volonté de croiser les problèmes sanitaires et les contenus d'enseignement, 18/30 de notre panel rencontrent des difficultés à aborder des sujets en lien avec la pandémie notamment dans les cours dispensés aux débutants (niveaux A1/A2 du CECR). Bien que notre cohorte soit composée de professionnels expérimentés dans le domaine de l'enseignement de la langue française à l'université, elle exprime (17/30) des besoins en terme de formations ; la réalité sanitaire inédite entraîne naturellement une adaptation de leurs habitudes professionnelles. Les *verbatim* suivants traduisent leur volonté d'adapter l'enseignement de la langue française aux contextes environnants.

**Tableau 1 :** Verbatims

<i>Il faudrait:</i>
<i>adapter les cours de langue en fonction de ce changement. (E1)</i>
<i>nous proposer des lectures, des sites assez fiables et traitant de ce thème. (E2)</i>
<i>traiter des sujets d'actualité en classe de FLE. C'est très motivant pour les étudiants et ça suscite un débat oral très enrichissant. (E3)</i>
<i>varier les supports (interviews, reportages, témoignages, documentaires...) pour une vision globale du phénomène sous tous ses aspects : scientifique, social, personnel, humain... (E4)</i>
<i>élaborer des unités pédagogiques se rapportant aux sujets d'actualité au Liban et au monde (E5)</i>
<i>l'enseignement à distance présente beaucoup de difficultés pour les étudiants et pour les profs (E6)</i>
<i>créer une banque de données (E7)</i>
<i>répondre aux besoins des apprenants de tous les niveaux qui sont très motivés pour mieux faire la connaissance de tout ce qui est relatif à la COVID-19 (E8)</i>
<i>mettre à jour les compétences des enseignants quant aux nouvelles méthodes adaptées à l'enseignement à distance (E9)</i>

La moitié des enseignants n'a jamais utilisé les TIC avant le confinement (Figure 10) et se trouve ainsi tiraillée entre des priorités sanitaires et une profession qui devient de plus en plus exigeante.



**Figure 10** : utilisation des TIC avant le confinement

C'est sans doute pour cette raison que 24/30 d'entre eux ont effectivement éprouvé des difficultés dans ce passage hâtif à l'enseignement virtuel<sup>14</sup> et ont affirmé que « l'enseignement à distance présente beaucoup de difficultés pour les étudiants et pour les profs » (E6). Certains ont même demandé explicitement à leur institution de « mieux former les enseignants et les étudiants afin d'améliorer la qualité de l'enseignement à distance durant la période de confinement à cause de la pandémie ». D'où l'urgence de professionnaliser les enseignants et de redéfinir les compétences professionnelles.

#### 4.5. *Désir de développer ses compétences*

La *Journée Internationale du Professeur de Français* (le 26 novembre 2020) nous a permis de recueillir des données à partir des témoignages des professeurs qui ont suivi une série de formations<sup>15</sup> en lien avec l'enseignement en ligne, les outils de conception numérique, l'évaluation ou les techniques d'animation des cours et des groupes.

Certains soulignent l'utilité de l'enseignement en ligne dans la mesure où il procure un accès facile et rapide à l'information pour l'étudiant et pour le professeur. Malgré la distance physique et sociale imposée, les enseignants ont témoigné d'une ambiance solidaire et d'entraide entre eux, leurs étudiants et leurs collègues. Mais un des enseignants du groupe se trouvait face à un défi majeur tel que « savoir gérer le cours en ligne », en matière de temps et d'interaction surtout que la numérisation des contenus s'imposait comme une nécessité et supposait une conception de préparation spécifique qui révolutionne l'enseignement/apprentissage traditionnel. À cet égard, nous surlignons les propos suivants d'une enseignante : « l'essor de l'enseignement à distance, qui est survenu à l'ère de la COVID-19, survivra très probablement à la crise sanitaire et persistera pour laisser un impact sur tout le domaine de l'éducation dans le monde et durant les années à venir » ; et une autre enseignante de continuer : « même si la crise sanitaire disparaît, un apprentissage mixte n'est pas une mauvaise idée ». Certes il y a approbation

<sup>14</sup> Cf. la description détaillée de la situation au Maroc présentée par Naciri, K. (11 août 2020).

<sup>15</sup> Pour sa part, le Bureau des Langues de l'Université Libanaise a proposé une série d'actions sur l'enseignement en ligne à laquelle les enseignants de français ont pu participer.

sur cet aspect révolutionnaire, cependant, subsiste le souci de l'évaluation « des différentes compétences langagières de l'oral et de l'écrit en ligne, surtout que l'évaluation des langues diffère [...] de celle des disciplines scientifiques où l'on peut recourir à des questions du type QCS ou QRM », souligne une collègue.

Malgré leur solide expérience, les enseignants expriment leur réticence et ne semblent pas maîtriser les enjeux de l'enseignement à distance. En témoignent les propos suivants : « J'ai tenté de faire de mon mieux pour utiliser une approche pédagogique efficace à l'enseignement à distance et de varier les modalités de travail en fonction des situations : cours magistral, discussions en groupes, travail en plénière. C'est en quoi consiste mon travail actuellement en ligne ». Cet embrouillement permet de confirmer l'hypothèse du besoin de former les enseignants pour que l'enseignement en ligne ne se transforme pas en une simple copie virtuelle du cours donné de manière « traditionnelle ».

En somme, selon Cuban (1999), Karensti et al (2004) « pour certains gouvernements, les obstacles liés à l'intégration des TIC se limiteraient à trois facteurs : l'équipement ou les logiciels, le temps et le soutien technique ». Un investissement majeur dans ces trois domaines devrait permettre, selon les auteurs, de favoriser l'intégration pédagogique des TIC en éducation. Or, nos résultats mettent clairement en exergue que les facteurs psychologiques (générer une motivation dans le processus d'enseignement/apprentissage), sociaux (assurer une vision globale de la pandémie sous tous ses aspects : scientifique, social, personnel, humain...), idéologiques (développer de nouvelles pratiques enseignantes pour accompagner les changements sociaux), organisationnels (encadrer les enseignants et leur proposer un ensemble de formations en continu (ex. de l'USJ.) et institutionnels (rôle du gouvernement, du Ministère de l'éducation, des recteurs des universités, etc.) sont aussi importants que les facteurs classiques tels que le temps, l'argent (ressources matérielles) dans l'intégration des TIC à la pratique éducative des enseignants et à l'innovation techno-pédagogique.

## **5. Analyse et recommandations**

Les enquêtes qualitatives et quantitatives réalisées en amont nous amènent à apporter une série de recommandations. Nous exposons tout d'abord le bilan de l'enseignement en ligne du français sous COVID-19.

### *5.1. Bilan de l'enseignement en ligne du français sous COVID-19*

Depuis mars 2019, les universités ont passé à l'enseignement à distance. La transition n'était pas simple vu l'absence d'une infrastructure technologique et de professeurs solidement formés. Les coupures du courant électrique, le mauvais débit d'internet, le manque de fondement

technologique, la situation gravissime au Liban due aux crises sanitaire et économique, sont autant de facteurs qui empêchent le gouvernement de concevoir « un arbre de décision » adéquat pour rendre optimale la transition de l'enseignement en présentiel au virtuel et pour dissiper les obstacles en termes de continuité pédagogique dans le supérieur. Les enseignants<sup>16</sup> montrent, dès lors, leur volonté de s'adapter aux modalités de l'enseignement virtuel même s'ils jugent que leur formation initiale et continue ne leur a pas permis d'acquérir ou de développer des compétences technologiques. Ce qui est sûr, c'est que, même avec l'impact vital des crises au Liban, les enseignants restent soucieux de leurs acquis et veulent à tout prix évoluer pour une meilleure performance. La *Journée Internationale du Professeur de Français* constitue une sorte de bilan d'expériences pour les enseignants de français : « le professionnel se construit à partir de ses expériences mais aussi grâce à sa capacité à penser l'action. La capacité à prendre du recul est nécessaire à l'action » comme le stipulent Schön (1983) et Longuet et Springer (2012). Cette prise de recul leur a permis, d'une part, de comprendre que la relation entre le formateur et l'apprenant est devenue multidirectionnelle (du formateur à l'apprenant / de l'apprenant au formateur / de l'apprenant à lui-même) ; d'autre part, ils ont eu l'occasion d'examiner les différents savoirs exploités dans l'enseignement virtuel et d'envisager, par la suite, des remédiations possibles à leurs pratiques enseignantes. Ci-dessous, un tableau récapitulatif des différentes habiletés investies :

**Tableau 2 : Habiletés réellement investies par les enseignants de français sous COVID-19**

<b>Savoirs</b>	<b>Savoir-faire</b>	<b>Savoir-être</b>
Maîtriser le contenu des plateformes qui offrent des formations en ligne (MOOC ou portails ouverts).	Être capable de concevoir des cours adaptés à l'enseignement en ligne.	Être capable de remettre en question son cours et de l'adapter en fonction des besoins des apprenants.
Maîtriser les stratégies d'enseignement.	Être capable de préparer/former ses étudiants à l'enseignement en ligne.	Être capable de briser la glace / la distance qui se crée en ligne.
Maîtriser les méthodes d'enseignement.	Être capable d'acquérir des stratégies d'autorégulation, des compétences en matière de gestion du temps.	Être capable de bien communiquer virtuellement.
Maîtriser les TIC.	Faire preuve d'une bonne gestion/organisation.	Être capable de diversifier les stratégies d'enseignement.
Maîtriser les fondements de la classe renversée.	Être capable de construire une communauté estudiantine en ligne.	Être réactif et adapter le contenu de son cours.

Le tableau 2 conçu, suite à une collecte des témoignages des entretiens menés à la fois lors de la « Journée internationale du professeur de français »

<sup>16</sup> Cité par Jarraud, F. (27 novembre 2020). Philippe Meirieu : Enseigner : un métier de résistant. L'Express. Café pédagogique. Lien : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/11/27112020Article637420575527675818.aspx>



et par le quotidien libanais *l'Orient-le-jour* (Eddé, 2020), met en évidence la mise en place des habiletés sans formation préalable. Les enseignants n'ont pas cédé et ont décidé de relever le pari en optant pour des formations qui leur garantissent professionnalisme et perfectionnement, ce qui n'est pas sans rappeler le concept d'autoformation, définie par Tremblay (2003) comme étant « une situation pendant laquelle l'individu est responsable de l'une ou l'autre dimension d'une activité de formation : contenu, objectifs, démarche, ressources, rythme ». Dans cet esprit, les enseignants revendiquent le besoin d'une plateforme accessible où il serait loisible de partager expériences, craintes et attentes, mais aussi documents et cours. L'idéal serait de générer une solidarité entre collègues pour construire ensemble le nouveau profil qu'impose la situation à travers le monde, celui d'un enseignant « *technicien porteur de services* » (Jarraud, 2020). Certes, la nécessité de formations s'impose. Soucieux d'assurer un encadrement professionnel, il convient de réitérer les propos de Zeitoun et Ghosn (2018) et de proposer une formation adaptée ; elle devrait être focalisée, à notre sens, sur l'enseignement du français virtuel et de la COVID-19 et de sa représentation dans le domaine de l'art visuel. Cette entrée serait innovatrice et s'intégrerait pleinement au quotidien des apprenants.

## 5.2. Propositions didactiques en lien avec COVID-19

Développer les compétences numériques et les investir, par le biais de l'art, dans un travail de conception de curricula en rapport avec la pandémie survenue, telle est notre intention. En effet, le support artistique constitue une base de communication qui, *via* le code visuel, maintient la motivation et facilite la compréhension et par suite, l'interaction entre apprenant et enseignant. L'art « facilite ainsi l'accès à la langue cible et permet un meilleur traitement cognitif et pratique des contenus disciplinaires<sup>17</sup> ». En effet, en qualité d'enseignants du supérieur, notre projet a pour ambition d'offrir de nouveaux moyens pour permettre d'atteindre les objectifs pédagogiques de l'enseignement du français à l'université. Il ne s'agit pas seulement de travailler sur un lexique spécifique mais aussi de mobiliser les compétences communicationnelles et langagières en lien avec la santé publique. La mise en situation pratique d'outils didactiques issus des *arts visuels* repose en effet sur une méthodologie qui relève à la fois d'une *approche interculturelle* de l'enseignement des langues et de la pédagogie de la tâche. Ainsi, nous partons de thématiques représentées dans des toiles en lien avec des pandémies survenues tout au long de l'histoire humaine et cherchons à les investir au compte de l'enseignement de la langue dans un contexte de COVID-19 (Gac,

---

<sup>17</sup> Witzigmann, S. (2014). L'art dans tous ses états, synergies entre le français langue étrangère et les arts plastiques, N°6, 2014. 5 Editions du CRINI © e-crini. ISSN 1760-475.

2007). Nous citons à titre d'exemple certains sujets comme l'étude des symptômes causés par la peste, la syphilis ou le choléra, l'équipement des centres médicaux ou l'installation d'hôpitaux de campagne durant la grippe espagnole, le recours aux traitements à base de plantes médicinales ou aux médicaments synthétiques pour les pandémies, les mesures du confinement, le masque du « Dr Schnabel », etc. Le choix des thématiques<sup>18</sup> est large et cette entrée proposée par les œuvres d'art serait, à notre sens, un moyen culturel riche, profondément exploitable et une manière inédite pour aborder la pandémie dans un cours de langue. Dans cette perspective, nous avons entrepris un succinct recensement des œuvres d'art qui mettent en exergue des thématiques en lien avec le domaine médical et qui permettent à l'enseignant de travailler des tâches pédagogiques ciblées. Nous présentons dans le tableau 3 un matériel varié des œuvres d'art et des thématiques engagées

**Tableau 3** : Propositions de matériels de cours en lien avec la COVID-19

Problème soulevé	Artiste	Titre de l'œuvre	Année	Thématique engagée
Les plantes médicinales	Anonyme	Dioscoride et son étudiant	1229	Les traitements à base de plantes médicinales
La professionnalisation du métier de l'apothicaire	Hieronymus Brunschwig	Représentation d'un maître apothicaire donnant la leçon à son apprenti, extrait de <i>Das Buch der Gesundheit</i> (le livre de la santé)	1505	La naissance de l'apothicairerie
La peste	Josse Lieferinx	Saint Sébastien intercède pour les victimes de la peste	1508	Le rapport à la mort et l'impact social : peur, panique, etc.
	Pieter Bruegel l'Ancien	Le triomphe de la mort	1562	Le taux de mortalité élevé / l'impact social de la pandémie
	Anonyme	Docteur Schnabel / Dr Beak	vers 1656	Le masque en forme de bec
La syphilis	Joaquin Sorolla	Triste héritage	1899	Les symptômes
La grippe espagnole	Anonyme	Un hôpital italien surchargé pendant l'épidémie de grippe espagnole de 1918-1919.	1918	Les installations hospitalières / Les hôpitaux de campagne
	Egon Schiele	La famille		
La COVID-19	Lutfi Jaafar	Le Coronavirus	2020	La calligraphie arabe en lien avec la pandémie
	Leila Dagher	Social distancing / Tribute to Heroes		Le masque préventif
	Jessy Tabet	Ville fantôme		Le confinement

<sup>18</sup> cf. Haddad, G. (30 octobre, 2020). Epidemics and the Arts.

Le tableau 3 met en relief la dimension culturelle de notre recherche. C'est un terrain prometteur pour toute personne qui compte s'y investir, mais une formation à la conception des outils didactiques est nécessaire avant d'entamer ce type d'enseignement.

Pour expliciter davantage nos propos nous citerons deux exemples qui pourraient servir de matériels pédagogiques importants. Le premier est tiré du neuvième art : *la bande dessinée. Une aventure 100% belge !* Les internautes ont adapté la série de *Tintin* en mode pandémie comme « Le focus blues », « Les Dupondt ont chopé le COVID », « Tintin et le Coronavirus », « Le spectre du virus », « Haddock pète les plombs en confinement », « Tintin a oublié son attestation » (Renassia, 2020). Cet exemple pourrait être exploité pour investir, avec une dose d'humour, l'impact psychologique du confinement sur la société ou pour expliquer les mesures de sécurité ou de précaution imposées par les gouvernements ou la communauté médicale.

Le second exemple choisi nous renvoie au « street art<sup>19</sup> ». En effet, une vague d'artistes et d'écrivains décident d'adapter des toiles connues au contexte de la pandémie : des peintures murales et des graffitis remplissent les rues et des installations murales de tout genre transforment les villes. Cet exemple est sans doute le plus riche d'entre tous car, depuis le confinement, les artistes du monde entier ont fait porter le masque, chacun à sa manière, à des personnages du domaine politique, artistique ou social. Ghiath Al Robih de *Art of change* a même créé une version dédiée au corps médical libanais et #bradytheblack leur a consacré sur son compte *Instagram* une série de « Corona sketches ». Par ailleurs, des artistes comme Leila Dagher ou Jessy Tabet ont choisi de représenter le véritable impact de la pandémie sur la société libanaise. La première peint la solitude et la désolation, la distanciation sociale ou encore le danger qui hante l'espèce humaine<sup>20</sup>. La seconde voit l'après-mort ou l'apocalypse dans sa « Ville fantôme ». Même la calligraphie arabe n'est pas restée indifférente. « Le coronavirus » de Lutfi Jaafar exprime avec beaucoup de scientificité la constitution du virus de cette nouvelle pandémie. En somme, nous pouvons affirmer que notre proposition peut se décliner en autant de propositions appropriées aux différentes spécialités des apprenants. Il est évident que la COVID-19 a touché toutes les tranches d'âge, toutes les classes sociales et tous les domaines. Dans ce sens, elle peut être exploitée dans toutes les spécialités en mettant à chaque fois l'accent sur l'intérêt et les

---

<sup>19</sup> Mitman, T. (18 mai 2020). Coronavirus murals: inside the world of pandemic - inspired street art. Ricci, B. (2020). Coronavirus Street Art: How The Pandemic Is Changing Our Cities. Erdekian, A. (26 mai 2020). The Coronavirus Street Art Helping Lift Spirits Around the World.

<sup>20</sup> Cf. les peintures de Leila Dagher : « Endagered specie », « Lockdown », « Social distancing », « Tribute to heros, Confined » et « Village lockdown ».

besoins langagiers des apprenants en question. Dans le tableau 4, nous présentons une série de propositions adaptées aux facultés :

**Tableau 4** : Propositions de thématiques en lien avec la COVID-19 :

Faculté(s)	Thématique(s)
Sciences Médicales, Médecine Dentaire, Pharmacie et Santé Publique	Recherches médicales sur la COVID-19 ; Mutation du Coronavirus ; Problématique de la vaccination ; Soutien psychologique pour les personnes en confinement...
Lettres et Sciences Humaines et Beaux-Arts et Architecture	Impact du confinement sur les arts : Fruits confits (ateliers d'écriture : USJ-UTP) ; #artenquarantaine ; Opéra en ligne ; Graffitis...
Gestion	Dépression des étudiants ; Gestion de crises sanitaires ; Installation d'hôpitaux de campagne ; Engouement pour l'achat en ligne et développement des sites de vente en ligne ; E-commerce
Droit et Sciences Politiques et Administratives	Imposition du couvre-feu ; Nouvelle réglementation du droit de travail (travail à la maison <i>versus</i> travail en entreprise)
Génie et Technologie	Mise en place d'une infrastructure technologique qui assure de bonnes conditions pour l'enseignement/apprentissage en ligne et pour le télétravail...
Sciences	Invention de robots utilisés auprès de personnes atteintes de COVID-19 ; Analyse des PCR (UL)
Pédagogie	Défi de l'enseignement à distance ; Décrochage scolaire-universitaire ; Sensibilisation de toute la population au sujet de la COVID-19...
Tourisme et gestion hôtelière	Transformation des hôtels en hôpitaux de quarantaine ; Installation médicale à l'aéroport (tests PCR, etc.)
Information	Campagne d'éveil et d'éducation sur la COVID-19...

Afin d'y apporter une orientation pragmatique, nous proposons une fiche pré-pédagogique à finaliser et expérimenter lors des nouvelles formations. Elle comprend une exploitation pédagogique de différents supports authentiques issus du terrain en rapport avec la COVID-19 et les œuvres d'art. Cette fiche amène l'étudiant inscrit dans les facultés des sciences médicales et de santé publique à développer sa faculté d'analyse pour exprimer sa satisfaction à propos des services médicaux dispensés dans les hôpitaux de campagne. Les activités choisies forment un parcours d'apprentissage et visent la réalisation de la tâche suivante : écrire une lettre officielle au Ministre de la Santé pour optimiser la qualité des soins et promouvoir les hôpitaux de campagne en temps de COVID-19. Tout d'abord, nous proposons aux étudiants de travailler sur un document de compréhension orale à partir duquel l'étudiant se familiarise avec le thème des hôpitaux de campagne. Il sera amené à répondre à des questions *via* la plateforme *Edpuzzle*. Vient ensuite un travail de compréhension écrite à partir de la plateforme *TEDEd* et/ou *Google Forms*. Cette activité permettra de s'assurer de la compréhension de l'enjeu de l'installation des hôpitaux de campagne. Ensuite, en prenant comme support de travail des extraits des documents audiovisuel et écrit déjà travaillés

à l'étape précédente, les activités de repérage permettront d'identifier, entre autres, le lexique médical en lien avec la COVID-19<sup>21</sup>. Les étudiants pourront également procéder à un repérage des expressions de la cause, de la concession et de la comparaison.

Enfin, l'ultime travail consiste à exécuter la tâche finale. Elle se fera sous tutelle de l'enseignant de français qui accompagnera les étudiants à échanger à l'oral et à l'écrit au sujet des hôpitaux de campagne. Ces échanges seront initiés par des supports artistiques. Les activités pourront être travaillées à partir de *Microsoft Teams* ou *Zoom* et une mise au point avec l'enseignant de français s'effectuera *via* les plateformes susmentionnées. Ainsi, l'étudiant pourra aborder la tâche finale grâce aux différents échanges et commentaires apportés.

---

<sup>21</sup> Cf. Bureau du traducteur, 11 juin 2020, Lexique sur la pandémie de COVID-19.

**Tableau 5 : Fiche pré-pédagogique**  
**FICHE PRE-PEDAGOGIQUE**

<b>FICHE PRE-PEDAGOGIQUE</b>					
Thème		Les hôpitaux de campagne en temps de COVID-19			
Public		Etudiants inscrits aux facultés médicales et à la Faculté de Santé Publique			
Niveau (CECRL) et durée		B1 – 2h30			
Tâche finale		Ecrire une lettre officielle au Ministre de la Santé pour optimiser la qualité des soins et promouvoir les hôpitaux de campagne en temps de COVID-19.			
Objectifs pragmatiques		<p>Etre capable de/d' :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- interagir sur des thématiques en lien avec les hôpitaux de campagne.</li> <li>- exposer en connaissance de cause le rôle que doivent jouer les hôpitaux de campagne.</li> <li>- exprimer sa méfiance/confiance au sujet des conditions sanitaires et sécuritaires dans les hôpitaux de campagne.</li> </ul>			
Objectifs linguistiques		<p>Etre capable d'utiliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le lexique médical en lien avec la COVID-19.</li> <li>- les expressions de la cause, de la concession, de la comparaison.</li> <li>- les adjectifs et les pronoms indéfinis.</li> </ul>			
Objectifs socio/inter/culturels		<ul style="list-style-type: none"> <li>- connaître les règles de rédaction de la lettre formelle.</li> <li>- adapter son discours à son interlocuteur (utiliser un langage soutenu, le vouvoiement, etc.)</li> <li>- comprendre la différence entre les conditions/services des hôpitaux de campagne à différentes époques de l'histoire.</li> <li>- comparer les hôpitaux de campagne dans différents pays et à partir de supports divers ( reportages, œuvres d'art)</li> </ul>			
Habiletés langagières		Situation		Document(s)	
				Support	
				Outils numériques	
Comprendre	Ecouter	Document sonore/audiovisuel sur l'actualité sanitaire en lien avec la COVID-19		<p>Vidéo : Un premier hôpital de campagne à Londres  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=MXEB6XiZdpk">https://www.youtube.com/watch?v=MXEB6XiZdpk</a></p>	Edpuzzle

	Lire	Article de presse relatif à l'installation des hôpitaux de campagne au Liban.	Coronavirus : un hôpital de campagne installable en 20 minutes arrive à Bayonne <a href="https://www.europe1.fr/societe/coronavirus-un-hopital-de-campagne-pret-en-20-minutes-a-bayonne-4004480">https://www.europe1.fr/societe/coronavirus-un-hopital-de-campagne-pret-en-20-minutes-a-bayonne-4004480</a>	TEDEd (rubrique Think) Google Forms
Parler	Prendre part à une conversation	Echanger avec des étudiants au sujet des hôpitaux de campagne pour optimiser leur fonctionnement	Toile : Un hôpital italien surchargé pendant l'épidémie de grippe espagnole de 1918-1919 (anonyme)	Zoom / Microsoft Teams
	S'exprimer oralement en continu	Raconter dans la page Facebook de l'UL le défi auquel fait face le corps médical durant la COVID-19	Toile : Tribute to Heros (Leila Dagher)	Active Presenter
Ecrire	Ecrire une lettre officielle au Ministre de la Santé pour optimiser la qualité des soins offerte en temps de COVID-19		X	Blog

En définitive, cette offre de cours à distance est à expérimenter lors de prochaines formations. Elle est constituée d'activités toutes interdépendantes, agencées selon une progression fonctionnelle qui consolident les quatre habiletés langagières.

## Conclusion

Dans cet article, nous avons souhaité nous interroger sur le rôle et la place des enseignants de français dans l'enseignement en ligne post-COVID. Nos résultats ont montré que l'introduction de nouvelles techniques d'enseignement et d'un nouveau curriculum prenant en considération le contexte de crises sont plébiscités par une majorité d'enseignants. Dans cette perspective, notre recherche a su montrer que le changement de pratique professionnelle est un processus qui pourrait se faire par le biais des arts plastiques dans la mesure où ils facilitent, d'une part, l'accès à la langue cible et, d'autre part, sont un véritable catalyseur de motivation et d'interactions entre apprenants et enseignants. En effet, toute la production artistique générée après la COVID-19 propose à l'enseignant un panel de documents authentiques pour créer un matériau pédagogique sur mesure. De plus, le choix des logiciels numériques est large pour concevoir des activités riches, variées et adaptées aux différents contextes académiques des apprenants.

À notre avis, le projet d'intégration de nouveaux curricula dans le système universitaire public mérite l'établissement d'une stratégie bien définie basée sur un référentiel de compétences.

Ainsi, cette étude a permis de saisir les tendances actuelles en termes d'innovation pédagogique. Le passage de la réflexion à l'action est l'occasion d'innover en matière de formation. La mise en place des propositions de formation susmentionnées est envisageable en adoptant une attitude holistique qui est la voie d'entrée vers une démarche systémique prenant en considération tous les aspects de la problématique de l'enseignement/apprentissage du français en tant qu'action située.

## References:

1. Carey, K. (2016). *The End of College. Creating the Future of Learning and the University of Everywhere*. New York : Riverhead Books.
2. Cuban, L. (1999). *How scholars trumped teachers. Change without reform in university curriculum, teaching, and research, 1890-1990*. New York : Teachers College Press, Columbia University.
3. Klein, C. (2013). Les usages du numérique pour l'enseignement du FLE/FLS/FLSCO. *L'école numérique*, (16, juin 2013), 8-11.
4. Le Robert. (1994). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Ed. du Club France Loisirs.
5. Longuet, F. et Springer, C. (2012). Développer et évaluer les compétences professionnelles des enseignants de langues à l'université : une mission impossible ? Dans M. Causa (dir.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements* (p. 247-278). Bruxelles : De Boeck Supérieur.



6. Tremblay, N-A. (2003). L'autoformation : Pour apprendre autrement. Nouvelle édition [en ligne]. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, (généré le 18 janvier 2021). Lien : <http://books.openedition.org/pum/10719>
7. Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York, NY : Basic Books.
8. Witzigmann, S. (2014). L'art dans tous ses états, synergies entre le français langue étrangère et les arts plastiques, N°6, 2014. 5 Editions du CRINI © e-crini. ISSN 1760-475.
9. Erdekian, A. (26 mai 2020). The Coronavirus Street Art Helping Lift Spirits Around the World. Lien : <https://www.cntraveler.com/gallery/coronavirus-street-art>
10. Ricci, B. (2020). Coronavirus Street Art: How The Pandemic Is Changing Our Cities. Lien : <https://magazine.artland.com/coronavirus-street-art-how-the-pandemic-is-changing-our-cities/>
11. Bureau du traducteur. (11 juin 2020). Lexique sur la pandémie de COVID-19. Lien : <https://www.btb.termiumplus.gc.ca/publications/covid19-fra.html>
12. Cahiers de l'IPM, (2005). Les 10 compétences de l'enseignant universitaire, n°5, p.11. Lien : [https://aurelieferon.files.wordpress.com/2017/09/ipm\\_complement-rdc-aipu-1999.pdf](https://aurelieferon.files.wordpress.com/2017/09/ipm_complement-rdc-aipu-1999.pdf)
13. Raby, C. et al. (2004). Le développement de la compétence professionnelle des enseignants du préscolaire et du primaire à intégrer les TIC en classe : impact d'une recherche-action. Lien : [https://formation-profession.org/files/numeros/5/v21\\_n02\\_2.pdf](https://formation-profession.org/files/numeros/5/v21_n02_2.pdf)
14. Eddé, C. (4 avril 2020). L'enseignement en ligne vu par les étudiants. OLJ. Lien : <https://www.lorientlejour.com/article/1213216/lenseignement-en-ligne-vu-par-les-etudiants.html>
15. Frau-Meigs, D. (4 mai 2020). Pédagogie à distance : les enseignements du e-confinement. Lien : <https://theconversation.com/pedagogie-a-distance-les-enseignements-du-e-confinement-137327>
16. El Hage, A-M. (16 mars 2020). L'enseignement en ligne pour tenter de sauver l'année scolaire au Liban. Lien : <https://www.lorientlejour.com/article/1210583/lenseignement-en-ligne-pour-tenter-de-sauver-lannee-scolaire-au-liban.html>
17. Equipe Erasmus+ des Experts pour la réforme de l'enseignement supérieur (HERE) au Liban. (2020). Guide pour l'apprentissage et l'enseignement en ligne Le contexte de la pandémie Coronavirus. Lien : <http://erasmusplus->

- lebanon.org/sites/default/files/documents/Guide\_Online\_T%26L\_at\_Coronavirus\_Context\_FR.pdf
18. Jarraud, F. (27 novembre 2020). Philippe Meirieu : Enseigner : un métier de résistant. L'Express. Café pédagogique. Lien : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/11/27112020Article637420575527675818.aspx>
  19. Gac, R. (2007). Braun-Vega, maître de l'interpicturalité. Lien : <http://sens-public.org/articles/376/>
  20. Haddad, G. (30 octobre 2020). Epidemics and the Arts. Lien : <https://www.aub.edu.lb/Events/Pages/Details.aspx?ItemId=3086>
  21. Institut français de l'éducation. (Consulté le 4 décembre 2020). Mettre en place / suivre un cours à distance. Lien : <http://neosup.ens-lyon.fr/app.php/situation/9/theme/39>
  22. Naciri, K. (11 août 2020). Confinement : les universités marocaines à l'épreuve de l'Enseignement à distance. Lien : <https://www.youtube.com/watch?v=zSfUJmTrFJo>
  23. Messai-Farkh, S. et Kayal, J. (2019). L'intégration des technologies numériques et méthodes pédagogiques innovantes dans le système universitaire : le cas de l'Université Libanaise. Dans S. Nicolaïdès-Salloum, I. Slim-Hoteit (Éds.). *Le numérique dans les modèles éducatifs : réalités, défis et perspectives*. Lien : <https://www.amazon.fr/num%C3%A9rique-dans-mod%C3%A8les-%C3%A9ducatifs-perspectives-ebook/dp/B08LZK9WFQ>
  24. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur québécois. (2019). Cadre de référence de la compétence numérique. Lien : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf)
  25. Brassard, N. (2012). Profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire, ENAP. Lien : [http://www.uqac.ca/cpu/wp-content/uploads/2014/10/Profil\\_comp%C3%A9tences\\_brassard.pdf](http://www.uqac.ca/cpu/wp-content/uploads/2014/10/Profil_comp%C3%A9tences_brassard.pdf)
  26. Nations Unies. (Août 2020). Note de synthèse : L'éducation en temps de COVID-19 et après. Lien : [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy\\_brief\\_-\\_education\\_during\\_covid-19\\_and\\_beyond\\_french.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_french.pdf)
  27. Perrenoud, P. (1997). Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF éditeur. Lien : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1998-v24-n2-rse1839/502035ar.pdf>
  28. République Algérienne Démocratique et Populaire Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2016). Référentiel de compétences des enseignants-chercheurs nouvellement recrutés. Lien : <https://www.univ-chlef.dz/uc/wp->

- content/uploads/pdf/Referentiel-de-competences-des-enseignants-chercheurs.pdf
29. Renassia, S. (31 mars 2020). Haddock pète les plombs en confinement : les albums de Tintin détournés avec humour. Lien : <https://positivr.fr/des-internautes-detournent-de-celebres-albums-de-tintin-version-confinement-9-images/>
  30. Syndicat national de l'enseignement supérieur, Fédération syndicale unitaire. (2018). Référentiel métier des enseignants chercheurs, Document de travail du MESRI - Version du 11 avril 2018, soumise à concertation. Lien : <https://www.snesup.fr/article/referentiel-metier-des-enseignants-chercheurs>
  31. Karensti, T. et al. (2004). Les futurs enseignants du Québec sont-ils bien préparés à intégrer les TIC ? Lien : [https://www.researchgate.net/publication/267035198\\_Les\\_futurs\\_enseignants\\_du\\_Quebec\\_sont-ils\\_bien\\_preparés\\_a\\_intégrer\\_les\\_TIC](https://www.researchgate.net/publication/267035198_Les_futurs_enseignants_du_Quebec_sont-ils_bien_preparés_a_intégrer_les_TIC)
  32. Libaert, T. (2018). Communication de crise, Pearson. Lien : [https://www.pearson.fr/resources/titles/27440100209020/extras/F0170\\_Chap1.pdf](https://www.pearson.fr/resources/titles/27440100209020/extras/F0170_Chap1.pdf)
  33. Mitman, T. (18 mai 2020). Coronavirus murals: inside the world of pandemic - inspired street art. Lien : <https://theconversation.com/coronavirus-murals-inside-the-world-of-pandemic-inspired-street-art-138487>
  34. Unicef. (Avril 2020). Éducation COVID-19 : Cadre pour la planification de contingences, réduction des risques, préparation et réponse. New York. Lien : <https://www.unicef.org/lac/media/12351/file>
  35. Unicef. (Mars 2020). Messages clés et actions pour la prévention et le contrôle de la COVID-19 dans les écoles. Lien : [https://www.unicef.org/media/65846/file/Key%20Messages%20and%20Actions%20for%20COVID-19%20Prevention%20and%20Control%20in%20Schools\\_French.pdf](https://www.unicef.org/media/65846/file/Key%20Messages%20and%20Actions%20for%20COVID-19%20Prevention%20and%20Control%20in%20Schools_French.pdf)
  36. Université Libanaise. (2020). Enseigner à distance. Lien : <https://www.ul.edu.lb/ul/mteams/default.aspx?lang=3>
  37. Université de Saint Joseph de Beyrouth. (2020). Aspects pédagogiques de l'enseignement en ligne. Lien : [https://www.usj.edu.lb/news.php?id=9560&fbclid=IwAR31EM-qkWYNX-RU-idlf-g-Wyfm74Wen1pWo1c\\_2AE\\_-eEcUu\\_57D\\_GsKg](https://www.usj.edu.lb/news.php?id=9560&fbclid=IwAR31EM-qkWYNX-RU-idlf-g-Wyfm74Wen1pWo1c_2AE_-eEcUu_57D_GsKg)
  38. Zeitoun, S. et Ghosn, R. (2018). Compétences Des Enseignants Universitaires : Etude De Cas Du Centre Des Sciences Du Langage Et De La Communication (CSLC) À L'Université Libanaise. Tripoli : Université Al Jinane. Lien :

39. [https://www.researchgate.net/publication/333552867\\_Compétences\\_Des\\_Enseignants\\_Universitaires\\_Etude\\_De\\_Cas\\_Du\\_Centre\\_Des\\_Sciences\\_Du\\_Langage\\_Et\\_De\\_La\\_Communication\\_CSLC\\_A\\_L'Université\\_Libanaise](https://www.researchgate.net/publication/333552867_Compétences_Des_Enseignants_Universitaires_Etude_De_Cas_Du_Centre_Des_Sciences_Du_Langage_Et_De_La_Communication_CSLC_A_L'Université_Libanaise)



ESJ Social Sciences

## Financial Stress Relationship with Work Life and Financial Well-Being

*Prof. Dr. Suna Ozyuksel, PhD*

Freelance Academic

[Doi:10.19044/esj.2022.v18n6p87](https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n6p87)

Submitted: 19 November 2021

Accepted: 22 February 2022

Published: 28 February 2022

Copyright 2022 Author(s)

Under Creative Commons BY-NC-ND

4.0 OPEN ACCESS

*Cite As:*

Ozyuksel S. (2022). *Financial Stress Relationship with Work Life and Financial Well-Being*. European Scientific Journal, ESJ, 18 (6), 87. <https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n6p87>

### Abstract

In the survey, which examines employees' status with respect to and the sources of stress as well as its effects on the workforce, a version of the "Financial Well-Being Scale" validated to Turkish has been used and stress levels, generalized anxiety, work performance and psychological resilience levels were measured. We have seen that as the age and education levels of the participants increase, their financial well-being levels improve and their financial stress levels decrease. It is understood that when the financial well-being improves/financial stress decreases, this leads to decrease in anxiety level, increase in psychological resilience and improvement in job performance. We also found that even though participants had high income levels, savings/investments, and no debt; they felt high / the highest levels of financial stress mainly due to high inflation, macroeconomic instability, not knowing how to make the right investments to protect their savings against macroeconomic instability and high level of expenses. We have concluded that financial stress causes them to be depressed at work, unable to concentrate on their work and decreases their performance.

**Keywords:** Stress, Financial Stress, Financial Health, Financial Well-Being, Job Performance, Personal Financial Planning

### 1. Introduction

Increased competition and reduced profitability of businesses have made efficiency an ever more important topic in our agendas. In the efficiency

of a business, the performance of workforce, which is one of the factors of production, has a huge place. We can briefly define workforce performance as the total value of the goods and services produced by an individual. Usually, workforce performance is the generated total output or the output of an individual person in a working hour. Studies have shown that workforce performance varies with changes in physical, psychological, social or financial status of the individual.

Today, stress has become an important factor that affects most parts of our lives (Folkman & Lazarus, 1984). The world we are in, our societies, families, business environments, financial situations, bodies, thoughts, and many similar environmental factors are the sources of stress (Evans, 1984). The stressful situations we experience have negative effects on both our physiology and psychology, as well as our behaviors in and contributions to the environments that are the source of stress (Rice, 1999).

Yerkes-Dodson law states that a relationship between arousal and behavioral task performance exists, such as that there is an optimal level of arousal for optimal performance. Over-or-under-arousal reduces task performance (Cohen, 2011). According to the law, the optimal level of stress increases performance. On the contrary, lack of stress eliminates a person's desire to work. This law is demonstrated as a bell curve. When stress is low, performance is low, and performance increases as stress rises to the optimal level. When stress rises above the optimal level, performance decreases again. According to research, the level of stress required to achieve optimum performance for each task is different. While the level of stress required for more complex and difficult tasks is low, a higher level of stress may be required for work that requires more endurance and patience. However, for any kind of work, stress levels above the optimal stress level negatively affect the performance of employees.

Globally, studies show that stress experienced by employees has serious adverse effects on their performance. These effects are so great that employers in developed countries implement various projects to reduce the stress levels of employees in order to eliminate those effects.

As is known, stress is the body's response, in general, when the individual is unable or concerned that he/she will be unable to adapt to the environmental conditions or his/her actual or perceived lack of control on these conditions. The high level of response to stress can have some physical (palpitations, sweating, stomach/bowel cramps, tense muscles, collapse of immunity, etc.), mental (difficulty concentrating, inability to focus, etc.), emotional (intense feelings, reluctance, nervousness, etc.) and social (loneliness, relationships problems, etc.) results (Horowitz, 1993). High stress levels also affect individuals' attendance to and performance at work negatively (Lazarus, 2020).

Many factors cause and contribute to stress. The main sources of stress are; death of a relative, separation/divorce, retirement, financial problems, lovelessness/loneliness, health problems, political uncertainties, etc. In one study, stress sources were ranked according to their impact as death of a spouse (100%)., divorce (73%)., separation (65%)., change in financial situation (38%)., death of a relative (37%)., family problems (37%)., etc. (Holmes and Rahe, 1967).

Financial stress caused by financial problems is ranked after death and divorce. Financial stress is defined as the stress that individuals face due to a change in their financial situation, inability to manage financial matters, or lack of sufficient resources to achieve current and future goals, i.e. poor financial health. It can also be defined as the situation where financial/economic events create feelings of anxiety, unease and scarcity accompanied by a physiological stress response (Financial Health Institute and Lab, 2021). Financial stress occurs when an individual's financial health is impaired. Financial Finesse first made the definition of financial health in 1999. According to the definition, individuals with a comprehensive financial plan and sufficient savings and investments to achieve their present and future life goals, with a manageable amount of financial stress, without high amounts of debt, with emergency resources, a retirement plan, properly managed risks and adequate insurance policies are financially healthy. As the financial health of the individual worsens, their financial stress levels increase significantly, and their physical and psychological health is affected negatively (Financial Finesse, 2021). The personal comprehensive financial plan mentioned here is a plan prepared by a competent financial planning consultant and includes budget, savings-investment, risk management and insurance, tax, retirement and inheritance plans for the individual to achieve their current and future life goals (Ozyuksel & Günay, 2019). Persons with individual financial plans are financially safe, in good financial health and have no financial stress or very low levels of it. Financial well-being is another definition used in literature. Financial well-being can be defined as the situation of prosperity in which the individual can fully meet his/her current and ongoing financial obligations, feel safe in his/her financial future and make choices that allow him/her to enjoy life (Consumer Financial Protection Bureau, 2015). Absence of financial well-being makes the individual become financially stressed.

Numerous studies have been conducted to measure the effects of financial stress on the individual. The common finding of these studies is that as financial stress increases, the physical and psychological health of the individual deteriorates, social and familial relations worsen and work performance decreases. Financial problems affect the performance of the individual in both direct and indirect ways. While the work performance of the individual who is experiencing financial stress due to financial problems



decreases; since these financial problems will adversely affect their family and marital relations, physical and emotional health as well; these results will also negatively affect their work performance. In short, employees with financial stress are unlikely to utilize their full potential. Therefore, the financial health of employees is very important for management(Williams et al., 1996).

As mentioned above, financial stress can have a destabilizing effect on health. Therefore, poverty is the most significant social determinant of health. To help explain the concept of social determinants, public health officials often use the analogy of fish that die in the river. Although it is possible to control the dead fish at first, as more begin to die, it will make more sense to go upstream and find the main cause that makes the fish die. Americans living in poverty are more likely to have a variety of chronic health conditions, both psychological and physical, than high-income Americans, according to the Gallup-Healthways Well-Being index. The greatest inequality is in the rates of depression. Adults below the poverty line are almost twice as likely to be diagnosed with depression at some point in their lives compared to those with high-income. Similarly, poor individuals have higher rates of obesity, asthma, diabetes, high blood pressure and heart attacks (Landgraf, 2015).

In the study named "Overstretched, Overdrawn, Underserved: Financial difficulty and mental health at work" conducted in the UK, almost half (45%) of the respondents said they had at least one psychological problem that could affect their ability to function normally at work and in everyday life; a third of them (34%) said they were less successful than they wanted because of their emotional problems or anxiety, and 32% felt they were working less carefully than they used to (Evans, 2017).

The study found that financial difficulties are both common causes and results of psychological problems, as one in four people with psychological problems is in debt, and half of those with financial problems have psychological problems. When employees are worried about providing for their families/themselves, they are afraid of bailiffs knocking on their door, or they experience stresses caused by other financial problems, their psychological health is impacted in a serious way. Other findings of the study include that individuals with financial difficulties often feel guilty, get ashamed and frustrated by their financial difficulties, and in some situations face serious strains on their mental health.

Financial difficulties also affect workplace relationships, motivation and the likelihood of increased absenteeism due to illness. The study found that 50% of employees with high levels of financial stress admitted having low performance at work, and 55% admitted to working less diligently because of emotional problems caused by their financial stress.

In "ROI Special Report", a program to improve the financial health of employees was implemented in a Fortune 100 company between 2009 and



2014, and the relationship between financial health and financial stress as well as its negative effects on the workplace were examined (Financial Finesse, 2019). As part of the study, participants were rated based on their financial health and divided into four categories: Suffering, Struggling, Stabilizing, and Sustaining. Those in the Suffering and Struggling categories are employees who spend more than their income and face garnishment of their wages due to problems with taxes, fines, student loans or loans because they are severely indebted. Among those in this group, 66% are under the age of 45, 57% earn less than \$60,000 a year and 62% have young children. Eighty-seven percent of them cite debt relief as a top priority and 78% cite cash management as the most important source of financial stress. Only 5% have funds for an emergency. People in this group do not go to work for an average of 17 hours a year. On top of that, 10.7% have their wages garnished due to their debts.

It is understood that the most basic sources of financial stress for employees in the Suffering/Struggling categories are caused by primary cash management difficulties, which further exacerbate financial stress when not addressed. For example, when their income is not enough to cover their expenses, employees are unable to make debt payments and they default on their loans. This situation increases the financial stress of employees and affects the workplace even more negatively. Employees in this group have the highest level of financial stress among all employees, with an average of 7.2 on a ten-point scale.

The results of the study found that, significantly, employees in the top two categories in terms of financial stress (financially suffering and struggling) have enormous negative costs for their employers today and in the future (especially not being able to go to work), and although this group accounted for only 13% of those surveyed, their financial stress had the potential to disproportionately affect the health and performance of the workplace as a whole. When the financial health of the employees improved and their financial stress disappeared, these costs decreased. Another conclusion from the study is that financial stress is linearly associated with financial health, in a negative way. As financial health scores fall, the corresponding level of financial stress increases.

In the U.S., the "2019 Year in Review" study, based on an analysis of 271,776 financial health assessments covering data from the last nine years, published in 2019, found that 22% of employees were concerned that they had high or overwhelming financial stress and 59% had some financial stress, and that 40% of respondents were considering their main source of financial stress as not being able to achieve their future financial goals. The top sources of financial stress for the remaining participants are not having their financial situation under control at 34%, and not knowing whom to trust with investments at 24% (Financial Finesse, 2020).

At the "Work, Stress and Health 2019 Conference", The Future of Worker Well-Being: Total Worker Health® Workshop, the importance of improving workplaces and working conditions to make the workforce safer, healthier and more productive and the need for a holistic, integrated system approach to ensure this, together with the fact that workplaces need to improve the well-being of their employees in order to increase their performance were emphasized (American Psychology Association-APA, 2019).

In another study, Financial Concerns and Performance, effects of financial stress on work performance were examined (William, F. 1996). The study found that in workplaces with more than 1,000 full-time employees and among employees with annual household income over \$25,000, 43% of those under the age of 45 had financial concerns negatively affecting their work performance, while 60% of those under 45 and 48% of those over 45 sought individual financial planning assistance. In the same study, 61% of the participants said that companies have a responsibility to help their employees achieve their financial goals. Another survey included in the study is the research by the U.S. Department of Defense, which examines the relationship between employee absenteeism and financial problems. In this study, it was seen that as financial problems mounted up, employees' absence from work increased.

The results of the "Financial Education for Today's Workforce: 2018 Survey" show that employees' financial stresses (whether stresses related to long-term saving efforts for their retirement, or stresses related to their immediate financial problems, such as paying their rent). had a direct negative impact on their performance at work. According to the results of the study, the primary sources of financial stress for employees are credit cards and other debts (70%). Subsequently, the problems they have in saving for their retirement, the difficulties they face in covering their children's education costs and basic living expenses, are also included as other sources of financial stress. Financial difficulties were primarily found to have a stressful effect on 79% of employees and the financial stress experienced because of these reasons had negative effects on employees in the forms of inability to focus on work (64%)., physical health problems (36%). and inability to go to work (34%). (International Foundation of Employee Benefit Plans, 2019).

"Financial Stress Survey" concluded that financial stress significantly affects the performance of employees (John Hancock Retirement, 2020). According to the study, when employees are at work; 55% are concerned about their financial situation at least once a week; 50% spend time fixing their financial situation, and 19% spend at least three hours a month thinking about solving their financial problems. Five percent of the respondents were not able to go to work once or more in the last six months due to their financial stress. The report states that financial stress causes workplace distractions and loss of

performance and taking into account the inability to go to work due to financial stress, this loss of performance leads to an estimated annual cost of more than \$1,900 per employee and an estimated annual loss of \$1 million for medium-sized employers and \$19 million for big employers.

Lastly, the Covid-19 Concern Survey conducted in 2020, unlike others, examined the effects of Covid-19 on financial stress. In this study with 2,018 adult participants from the U.S., it was found that nine in 10 Americans feel anxious about money, i.e. they have financial stress. Among the sources of their financial stress, 41% stated not having emergency resources, while other sources of financial stress were ranked as not being able to meet their daily payments at 28%, not being able to pay rent/home loans at 25% and long-term problems such as not being able to pay their debts and not being able to save for their retirement, both at 23%. In the survey, 35% of employees said they could not sleep due to financial stress and 21% had deteriorating physical health, and their job performance was negatively affected by this (National Endowment for Financial Education, 2020).

## **2. The Relation Between Financial Stress and Performance**

### **Methodology**

#### **Sample**

The sample of the study comprised of 283 people, with 164 (56.6%) male and 119 female participants. The mean age of the participants was 43.17 (S=10.44). The majority of respondents were married (61.7%) and had a bachelor's degree or more (93%). The participants had worked for an average of 19.05 years (S=10.99).

#### **Measuring Instruments**

**Demographic form.** This form is created by the researcher to obtain personal information such as age, gender, education level and missing experiences of the participants.

**Financial information form.** This form is created by the researcher to obtain information about the average household income, budgeting habits, position of their incomes and expenses, protections against cases of insufficient income, saving and investment patterns, medium and long-term life and financial goals.

#### **Financial Well-Being Scale**

The Financial Well-Being Scale was developed by Prawitz et al. (2014). to measure the financial well-being of individuals. The scale consisting of eight items is a ten-point Likert scale. In this study, the scale was adapted to Turkish, and its validity and reliability were analysed. Higher scores in the scale correspond to higher levels of financial well-being.

Confirmatory factor analysis (CFA). was applied to the data using the AMOS 27.0 program. The results of the confirmatory factor analysis show that the goodness of fit indices indexes obtained for the single-factor structure are not within the acceptable range ( $\chi^2=127.73$   $df=20$ ,  $p < .01$ , CFI = .90, NFI = .88, TLI= .86 RMSEA = .14 SRMR = .068) <sup>1</sup>. At this point, modification indexes were examined. Then, it was realized that the model could be improved. When the modification indices were examined, it was observed that there was a high level of correlation between the errors for the items 5 and 6; and 2 and 3. When these later pairs are examined, it was understood that they were uploaded under the same factor and closely related in terms of meaning. Therefore, it was decided to make error associations for these items and the CFA was repeated after each association. Consequently, as can be seen on Table 1 after the modifications have been made, the three models are compared and the best model in terms of  $\chi^2$ , CFI, NFI, TFI, SRMA values has been found to be the 3rd model with "first-level errors associated" ( $\chi^2 = 49.84$   $df = 18$ ,  $p < .01$ , CFI = .97, NFI = .95, TLI= .95 RMSEA = .08 SRMR = .044). Accordingly, the factor structure of the scale in the original survey has been validated on the Turkish sample. Standardized coefficients for the single factor-item relationship consisted of eight items, consistent with the original study, are given in Figure 1. The goodness of fit indices of the three models compared can be seen on Table 1.

The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was found to be .85. Cronbach alpha coefficient bigger than .70 (Büyüköztürk, 2007)., indicates that the scale has a high level of reliability. Also in the study, the total correlation coefficients of items on the Financial Well-Being Scale range between .30 and .79. Since items with a total correlation of .30 and higher properly distinguish individuals in terms of the measured property (Büyüköztürk, 2007)., it can be said that the reliability of the items on the scale is high.

### **Work Performance Scale**

The Work Performance Scale was developed by Kirkman and Rosen (1999). to measure individuals' performance at work, then revised by Sigler and Pearson in 2000. The scale consisting of four items is a five-point Likert scale. The adaptation to Turkish, validity and reliability studies were carried out by Cöl (2008). Higher scores on the scale indicate better levels of work performance. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale has been found to be .82.

---

<sup>1</sup>  $\chi^2$ : Chisquare  $df$ : degrees of freedom CFI: Comparative Fit Index NFI: Normed Fit Index TLI: Tucker-Lewis Index RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation SRMR: Standardized Root Mean Square Residual

### **Generalized Anxiety Disorder-7 (GAD-7). Scale**

The Generalized Anxiety Disorder Scale was developed by Spitzer and his colleagues (2006). to evaluate generalized anxiety disorder. The scale consisting of seven items is a four-point Likert scale. Its adaptation to Turkish, validity and reliability studies were carried out by Konkan et al. (2013). In the Turkish version of the scale, the cut-off value has been determined as eight. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was found to be .85.

### **Brief Resilience Scale**

The Brief Resilience Scale was developed by Smith et al. (2008) to measure the psychological resilience of individuals. The scale consisting of six items is a five-point Likert scale. The adaptation to Turkish, validity and reliability studies were carried out by Dogan (2015). High scores from the scale do not indicate higher levels of psychological resilience. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was found to be .83.

### **The Process**

Firstly, the ethics committee permissions necessary for the survey have been obtained. Then, the necessary permissions for the Turkish adaptation of the financial well-being scale were obtained from Dr. Prawitz, who developed the original scale. The translation of the scale has been made and finalized with reverse translations. All measuring tools were then sent via an online form through social media and mail groups to people aged 18 and over using snowball-sampling method. Before the forms, the participants were given information about the purposes of the study and their privacy, and asked for their permission and only the data obtained from the volunteer participants were used. The forms take approximately 20 minutes to fill out. Sample, participants, etc.

### **Findings**

#### **Descriptive Analysis**

Among the 283 respondents with an average age of 43.17 (S=10.44), 56.6% were male and 41% were female. Approximately 45% of the participants had a bachelor's degree, 48% had completed a master's degree and the rest completed high school. 61.7% were married, 21.4% were single, 8.6% were divorced and the remaining 6.2% were in a relationship/living with a partner. 76.2% of respondents were working full-time, 10.3% worked part-time and the rest were not working. Distribution of employees by sectors was as follows: 39.3% worked in financial sector (private), 5.2% in financial sector (public), 44.5% were employees of other private sector companies and 10.9% were working for other public sector employers. 28.9% of respondents were self-employed/business owners, 12.1% were senior managers, 16.6%

were mid-level managers, 23.4% were specialists/managers and the rest were clerks/officials.

Distribution of the total number of people living in the participants' households was found to be as follows: 53.5% were living in households with 2-3 people, 22.8% with 4 people and 6.5% were living in households with five or more inhabitants. Those living alone make up 13.4% of the respondents. The proportions of working people in total household members are as follows; 46.9% of the households had two people working, 36.2% had one person, 5.5% had three or more, and the remaining 3.4% had no working person in the household.

### Financial Situation Analyses

In terms of total household income, we have found that the majority of the households (46.1%) had a monthly income of 15,000 or more Turkish Lira (code ISO 949). 31.6% of them had it between TRY5,000 and 10,000, whereas 14.5% had between TRY 10,000 and 15,000, and 6.4% between TRY 2,000 and TRY5,000. Those who had monthly household incomes below the minimum wage (TRY2,020.59) constitute 1.4% of the participants. 88.4% of the participants stated that their income covers their expenses.

As can be seen in Table 1, which indicates the saving and investment patterns of employees, the majority of participants regularly save/invest every month for emergencies and retirement. 60.6% of the respondents save/invest three or more times per year for emergencies and 60.8% for their retirement periods. Nearly half of the respondents also save/invest three or more times per year for unexpected health expenses, children's education costs, buying a home and going on holiday. The proportion of people who save or invest 3 times a year or more in anticipation of an economic crisis and due to fear of losing their jobs is 51.9% and 55.7%, respectively.

**Table 1.** Frequencies and percentages of participants' saving and investment patterns

Saving/ Investing	Never/ rarely		1-2 times per year		3-11 times per year		Every month	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Emergencies</i>	57	22,9	41	16,5	60	24,1	91	36,5
<i>Unexpected health expenditure</i>	83	35,6	41	17,6	46	19,7	63	27
<i>Retirement</i>	71	30	22	9,3	34	14,4	110	46,4
<i>Children's education</i>	112	48,1	20	8,6	43	18,5	58	24,9
<i>Buying a house</i>	107	46,1	26	11,2	52	22,4	47	20,3

<i>Buying a car</i>	115	59,8	20	9,5	49	23,4	26	12,4
<i>Going on holiday</i>	89	40,8	43	19,7	57	27,1	29	13,3
<i>For the expectation of an economic crisis</i>	75	33,8	32	14,4	56	25,3	59	26,6
<i>Concern about losing your job</i>	75	33,5	24	10,7	66	29,4	59	26,3
<i>For no reason</i>	128	63,4	15	7,4	25	12,4	34	16,8

Table 2 indicates budgeting habits of the participants. A review of the table shows that the majority (42.6%). monitored their finances and did not spend more than their income, although they were not budgeting. The share of respondents who plan their income and expenses by budgeting is 32.3%. Another 25.2% of the respondents stated that they did not budget, did not monitor their financial situation and spent when it was necessary/desirable.

**Table 2.** Frequencies and percentages of participants' budgeting habits

<b>Budgeting habit</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Planning and budgeting income and expenses	91	32,3
Not budgeting but monitoring the financial situation and not spending more than income	120	42,6
Not budgeting, not monitoring the financial situation, spending as much as needed	47	16,7
Not budgeting, not monitoring the financial situation, spending as much as desired	24	8,5

Table 3 contains the answers given by the participants when asked about the methods they will use in case their income does not cover their expenses. From the table, it can be seen that the majority never choose to borrow from their immediate circle, preferring to reduce their expenses instead. The following option is to use savings /investments and credit cards. Taking out a loan or using overdraft or advance accounts are other options that not many participants prefer to use.



**Table 3.** Frequencies and percentages of the methods that participants will use in case their income does not cover their expenses

Methods to be used in case income does not cover expenses	Never / Rarely (1-2).		Sometimes (3).		Very often / Always (4-5).	
	N	%	N	%	N	%
<i>Reducing spending</i>	30	11,5	40	15,4	190	73,1
<i>Borrowing from the immediate circle</i>	187	87	13	6	15	7
<i>Using a credit card</i>	72	30,1	69	28,9	98	41
<i>Using savings/investments</i>	59	24,9	69	29,1	109	46
<i>Taking out a loan</i>	147	63,3	48	20,7	37	15,9
<i>Overdraft/Advance accounts</i>	148	66,7	30	13,5	44	19,8

As can be seen in Table 4, 40.4% of respondents feel financially somewhat secure and 21.7% do not feel financially secure. The share of those who feel completely or almost completely financially secure is at 37.9%. The level of happiness of the participants in relation to their financial situation is 40.9% and the satisfaction level is at 36.7%. The proportion of those who always/often feel happy about their financial situation is 39.3% and the share of those who feel satisfied is 36.7%. The share of respondents who are rarely/never scared about their financial situation is 46.8%, the proportion of those who do not feel worried is 39.6% and the proportion of those who do not feel insecure is 40.8%. 46.8% of the respondents stated that they were never/rarely scared due to their financial situation, 39.6% said they were never/rarely worried, and 40.8% said they never/rarely felt insecure.



**Table 4.** Frequency and percentages of participants' feelings about their financial situation

Feelings about financial situation	Never / Rarely (1-2).		A little - Sometimes (3).		Very often / Always (4-5).	
	N	%	N	%	N	%
<i>Financially secure</i>	59	21,7	110	40,4	103	37,9
<i>Happiness</i>	50	19,9	103	40,9	99	39,3
<i>Satisfaction</i>	69	27,5	92	36,7	90	35,7
<i>Fear</i>	115	46,8	76	30,9	55	22,3
<i>Worry</i>	106	39,5	87	32,5	75	28
<i>Insecurity</i>	104	40,8	87	34,1	64	25,1

Another question asked to the participants is about whether or not having good finances makes them feel happier and safer than anything else. The proportion of those who agreed or completely agreed with this statement is 72.5% (201 people). While 15.5% (43 people) disagreed or completely disagreed with the statement, the proportion of those who were undecided is 11.9% (33 people). In short, approximately 7 out of 10 people answered this question positively (Table 5).

**Table 5.** Frequencies and percentages of participants' responses to the question "Having good finances makes me feel happier and/or safer than anything"

Having good finances makes me feel happier and/or safer than anything	Disagree/Completely Disagree		Undecided		Agree/Completely Agree	
	N	%	N	%	N	%
	43	15,5	33	11,9	201	72,5

Data on whether individuals have vital and financial goals and the possible effects of Covid-19 on these goals is shown in Table 6. The most notable aspect of the table is that the greatest vital/financial goal of the participants is to leave their jobs upon saving enough money with 40.2% willing to leave within 1-5 years and 41.2% in more than 5 years. 28.7% of the respondents want to save money to provide a good education for their children within a period of 1-5 years and 29.7% in more than 5 years. 25.2% of the respondents want to save money to travel the world within 1-5 years and 37% in more than 5 years. 30.8% of respondents want to participate in cultural and artistic activities over a period of 1-5 years and 28.3% want to participate in cultural and artistic activities in more than 5 years.

**Table 6.** Frequencies and percentages of participants' medium and long-term vital and financial goals

**Analyses on Financial Stress and Its Effects**

Do you have vital and financial goals?	Pre-Covid			
	For Next 1-5 Years		For Longer Than 5 Years	
	N	%	N	%
<i>No</i>	36	12,6	50	17,5
<i>Travelling the World in retirement</i>	72	25,2	106	37
<i>Providing a good education for my children</i>	82	28,7	85	29,7
<i>Buying the house of my dreams</i>	49	17	44	15,4
<i>Buying the car of my dreams</i>	69	24	62	21,7
<i>Saving enough money and leaving work</i>	115	40,2	118	41,2
<i>Saving enough money to retire early</i>	28	9,8	32	11,2
<i>Attending/supporting charity projects</i>	33	11,5	50	17,5
<i>Attending/supporting cultural and artistic activities</i>	88	30,8	81	28,3

**Table 7.** Financial Well-Being Scale

Financial Well-Being Scale (1 means most severe, with severity decreasing from 1 to 10 and 10 meaning non-presence).	1-2		3-4		5-6		7-8		9-10	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>At what level do you think your financial stress is today?</i>	11	4	46	16,5	84	30,2	87	31,3	50	18
<i>How satisfied are you with your current financial situation?</i>	33	11,9	35	12,6	85	30,6	104	37,4	21	7,5
<i>How do you feel about your current financial situation? (How much do you worry?).</i>	28	10	37	13,3	82	29,5	106	38,1	25	9
<i>How often do you worry about being able to cover your routine monthly living expenses?</i>	25	9	57	20,6	69	24,9	64	23,2	62	22,4

<i>How much do you trust that you can find the money to pay for an urgent need of TRY5,000?</i>	18	6,5	19	6,8	25	9	48	17,3	168	60,5
<i>You want to eat out, go to the movies or do something else, and you cannot because you do not have enough money to go. How often does this happen to you?</i>	21	7,6	29	10,5	21	7,6	36	13,1	169	61,3
<i>How often do you think your income is only enough until the end of the month?</i>	70	25,2	87	31,3	33	11,9	41	14,8	47	17
<i>How stressed do you feel about your personal financial situation in general?</i>	26	9,4	37	13,4	71	25,6	95	34,3	48	17,3

Participants' stress levels and sources of stress are shown in Table 8. The table indicates that participants chose the health of their family members at 69.3%, being financially safe today and in the future at 68.7%, the economic situation of the country at 64.6%, financial situation at 61.3%, health at 60%, and the social/political and international status of the country at 59.5%, and the inadequate savings for retirement at 50.7% as their greatest source of stress.

**Table 8.** Frequencies and percentages of stress sources and levels

Perceived Stress Levels and Sources	Lowest/Low (1-2).		Medium (3).		High/Highest (4-5).	
	N	%	N	%	N	%
<i>Financial situation (debts, low income, high expenses, insufficient savings, etc.).</i>	63	26.5	29	12.2	146	61.3
<i>Family relations</i>	87	39	37	16.6	99	44.4
<i>Relationships (partner/close friend, etc.).</i>	86	41.7	42	20.4	78	37.8
<i>Health</i>	46	18.6	53	21.4	149	60.0
<i>Inadequate level of education (diploma/certificate, etc.).</i>	104	59.4	29	16.6	42	24.0
<i>Family problems</i>	90	44.6	34	16.8	78	38.6
<i>Health of family members</i>	41	19.3	24	11.3	147	69.3
<i>Economic situation of the country (high inflation and interest rates, etc.).</i>	32	13.3	53	22.1	155	64.6
<i>Social/political and international relations of the country</i>	32	14.2	59	26.2	134	59.5
<i>Inadequate savings for retirement</i>	53	24.0	56	25.3	112	50.7

<i>Not feeling financially safe today and in the future</i>	38	14.9	42	16.5	175	68.7
---	----	------	----	------	-----	------

Participants stated their greatest source of financial stress as high inflation and macroeconomic instability (58%). followed by not knowing how to make the right investments to protect their savings against macroeconomic instability (41.5%). Another major source of financial stress (41.9%). is high expenses (Table 9).

**Table 9.** Frequencies and percentages of financial stress sources and levels

Perceived Financial Stress Levels and Sources	Lowest/Low (1-2).		Medium (3).		High/Highest (4-5).	
	N	%	N	%	N	%
<i>Credit card debt</i>	135	63.1	40	18.7	39	18.2
<i>Other liabilities</i>	124	59.0	40	19.0	46	21.9
<i>Increasing liabilities</i>	126	63.6	35	17.7	37	18.7
<i>Children's education expenses</i>	118	69.0	30	15.0	52	26.0
<i>Healthcare costs</i>	119	58.6	45	22.2	39	19.2
<i>Insufficient income</i>	92	40.7	53	23.5	81	35.9
<i>High expense</i>	73	32.9	56	25.2	93	41.9
<i>My income can't cover monthly expenses</i>	100	46.1	55	25.3	62	38.6
<i>Being unemployed</i>	118	56.5	28	13.4	63	30.2
<i>My family's malnutrition</i>	146	73.7	26	13.	26	13.1
<i>No savings and no investments</i>	99	44.8	44	19.9	78	35.2
<i>Lack of savings for emergencies</i>	102	46.0	43	19.4	77	34.7
<i>Not owning a house</i>	122	60.1	20	9.9	61	30.0
<i>Not owning a car.</i>	149	74.2	20	10.0	32	18.0
<i>Living with my family because I can't pay rent</i>	154	79.8	15	7.8	24	12.4
<i>Not having enough savings to cover my retirement expenses</i>	108	50.7	41	19.2	64	30.1

<i>Not having enough savings to retire at the age I want</i>	93	43.2	36	16.7	86	40.0
<i>Not being able to direct my savings to investments that will protect them against inflation</i>	87	42.2	42	20.4	77	37.3
<i>High inflation and macroeconomic instability</i>	34	15.1	61	27.0	131	58.0
<i>Not knowing how to make the right investments to protect my savings against macroeconomic uncertainties</i>	57	26.0	71	32.4	91	41.5

The effects of participants' financial stress on different aspects of their lives are indicated in Table 10. Financial stress has a negative impact on the family lives of 52.3%, the private lives of 48.5% and the work lives of 48.1% of the participants at least once a week (every day or several times a week or more).

**Table 10.** Frequencies and percentages of the effects and occurrence of financial stress

Negative Effects of Financial Stress	Everyday		A few times a week or more		Once a month or more		A few times a year		Never	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>It affects my family life</i>	60	21.1	89	31.2	52	18.2	27	9.5	17	6.0
<i>My hopes for the future are fading</i>	24	8.4	75	26.3	57	20.0	35	12.3	51	17.9
<i>I am giving up my dreams/passions</i>	48	16.8	86	30.2	49	17.2	37	13.0	33	11.6
<i>It affects my social life</i>	32	11.2	91	31.9	50	17.6	30	10.5	45	15.8
<i>It affects my private relationships</i>	62	21.8	76	26.7	36	12.6	27	9.5	36	12.6
<i>It affects my work life</i>	65	22.8	72	25.3	39	13.7	33	11.6	33	11.6

Table 11, which shows in what way and how often the work life of the participants is affected by stress related to financial issues, indicates that 29.6% of employees who work regular shifts are depressed, 27.1% are unable to concentrate on work, 26% are unable to concentrate on work because they think about their financial problems, while 25.7% are non-productive at work, 23.7% are prevented from doing their jobs and 21.5% face negative impact on their relationships with their managers/colleagues. 10.4% stated that they could not work due to financial stress leading to health problems, and 8.5% said that even though they were not sick, they could not work due to minor health problems caused by financial stress.

**Table 11.** Frequencies and percentages of how and how often stress related to financial issues affects working life

Effects of Financial Stress on Work	Never		Everyday		A few days a week		A few days a month		A few days a year	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>I cannot concentrate on work since I am thinking about my financial problems.</i>	102	40,8	63	26	24	9,6	26	10,4	35	14,0
<i>I can't work because it's causing health problems</i>	152	66,5	24	10,4	8	3,4	16	6,9	32	13,8
<i>Even though I'm not sick, I can't work because of minor health problems</i>	161	72,2	19	8,5	3	1,3	14	6,3	32	13,8
<i>I can't be productive at work</i>	109	47,4	59	25,7	12	5,2	20	8,7	30	13,0
<i>It keeps me from doing my job well.</i>	119	54,3	52	23,7	9	4,1	19	8,7	20	9,1
<i>I cannot concentrate on work.</i>	102	46,2	60	27,1	12	5,4	24	10,9	23	10,4
<i>I get depressed when I work</i>	99	45,0	65	29,6	13	5,9	23	10,5	20	9,1
<i>My relationships with my managers/colleagues are negatively affected</i>	113	53,1	46	21,5	8	3,8	23	10,8	23	10,8

### The relationship between financial stress and financial well-being

Pearson correlation analysis was applied to examine the relationship between the financial well-being/stress scale and age of the participants. It is seen that financial well-being improves with age, in other words, the level of financial stress decreases as age increases ( $r = .13, p < .05$ ).

When the financial well-being/stress scale scores were examined in terms of educational status, an ANOVA analysis showed that participants who completed a bachelor's degree or higher level of education ( $M = , S =$ ) had significantly higher levels of financial well-being than those without a degree ( $F(2,270) = 4.32, p < .05$ ). When the financial well-being/stress scale scores were examined in terms of marital status and number of children, no significant difference was observed (Table 12).

**Table 12.** Analysis of Variance of Financial Well-Being for different education status groups

	<b>Sum of Squares</b>	<b>Df</b>	Mean Square	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Between Groups	1320,27	<b>2</b>	660,13	<b>4,32</b>	<b>.014</b>
Within Groups	41242,27	<b>270</b>	152,75		
Total	42562,53				

Df: degrees of freedom

### Relationship between financial stress and psychological variables

When the relationship between financial well-being/stress and anxiety, work performance and psychological resilience is examined, it is seen that if the level of financial well-being is high, i.e. if the level of financial stress is low, the level of anxiety is lower, the work performance is better and the level of psychological resilience is higher (Table 13).

**Table 13.** Relationship between financial well-being/stress and anxiety/work performance/psychological resilience

		1	2	3	4
1	<i>Financial Well-being/stress</i>	-			
2	<i>Business Performance</i>	,15*	-		
3	<i>Widespread Anxiety</i>	-,44**	-,17**	-	
4	<i>Psychological Resilience</i>	,24**	,38**	-,43**	-

\*p < .05, \*\*p < .01

When the possible differences in anxiety, work performance and psychological resilience levels between those who indicated their source of stress as their financial situation and those who did not was examined, it was concluded that the level of anxiety was higher among those who indicated their source of stress as their financial situation than those who did not (Table 14).

**Table 14.** Differences in the relationship between anxiety, work performance and psychological resilience levels of those who indicate their source of stress as financial situation and those who do not

<b>Stress source is financial situation</b>	<b>Mean</b>	<b>S</b>	<b>df</b>	<b>t</b>
Yes	8.16	5.54	213	-2.82**
No	6.07	4.85		

Participants ranked the most important factors for reducing their financial stress as higher income, macroeconomic stability, saving/investing, saving/investing for emergencies and retirement and knowing that they will not lose their jobs (Table 15).

**Table 15.** Frequencies and percentages of factors needed for reducing financial stress

Factors Needed to Reduce Financial Stress	Lowest/Low (1-2).		Medium (3).		High/Highest (4-5).	
	N	%	N	%	N	%
<i>To be able to pay my debts</i>	53	25.2	32	15.2	125	<b>59.5</b>
<i>Higher income</i>	18	7.5	26	10.8	196	<b>81.6</b>
<i>Saving money for emergencies</i>	26	11.5	30	13.3	170	<b>75.2</b>
<i>Saving/investing</i>	22	9.6	28	12.2	180	<b>78.2</b>
<i>Saving/investing for retirement</i>	29	13.2	34	15.5	156	<b>71.2</b>
<i>My employer's contribution to my Personal Pension Plan</i>	76	39.2	31	16.0	87	<b>44.8</b>
<i>My employer's contribution to my health insurance</i>	56	30.4	37	20.1	91	<b>49.5</b>
<i>To be able to save money for my child's education</i>	77	38.9	22	11.1	99	<b>50.0</b>
<i>Macroeconomic stability</i>	18	8.0	29	13.0	176	<b>78.9</b>
<i>Seek advice from a Financial Planner to help me manage my debts, risks, savings and investments</i>	68	33.2	45	22.0	92	<b>44.9</b>
<i>Knowing that I won't lose my job</i>	40	17.7	23	10.2	162	<b>72.0</b>

### Covid analysis

In order to determine whether the individual income of the participants changed with the Covid-19 pandemic, independent t-test analysis was carried out. Accordingly, the average of the participants' total income before the Covid-19 pandemic ( $M = 3.68$ ,  $S = 1.07$ ). was significantly higher than their total income during the Covid-19 pandemic ( $M = 3.40$ ,  $S = 1.19$ )., ( $t_{(281)} = 6.06$ ,  $p < .01$ ).



**Table 16.** Independent T-test Findings on Whether Total Income Changed with the Covid-19 Pandemic

Total Income	Mean	S	df	t
Before the Covid-19 Pandemic	3.68	1.07	281	6.06**
During the Covid-19 Pandemic	3.40	1.19		

\*\* $p < .01$

In order to determine whether the household income of participants changed with the Covid-19 pandemic, independent t-test analysis was carried out. The average of the participants' total household income prior to the Covid-19 pandemic ( $M = 3.98$ ,  $S = 0.06$ ). was significantly higher than their total household income during the Covid-19 pandemic ( $M = 3.70$ ,  $S = 0.07$ ). ( $t_{(274)} = 5.74$ ,  $p < .01$ ).

**Table 17.** Independent T-test Findings on Whether Household Income Changed with the Covid-19 Pandemic

Total Household Income	Mean	S	df	t
Before the Covid-19 Pandemic	3.98	0.06	281	6.06**
During the Covid-19 Pandemic	3.70	0.07		

\*\* $p < .01$

In order to determine whether there was a change in the participants' ability to cover their expenses with their income before and during the Covid-19 pandemic, independent t-test analysis was carried out. Accordingly, participants could cover their expenses with their income before the Covid-19 pandemic significantly better ( $M = 0.88$ ,  $S = 0.02$ ). than the period after the Covid-19 pandemic ( $M = 0.75$ ,  $S = 0.03$ )., ( $t_{(283)} = 5.21$ ,  $p < .01$ ).

**Table 18.** Independent t-test Findings on Whether Participants' Incomes Cover Their Expenses Before and During the Covid-19 Pandemic

Incomes Covering Expenses	Mean	S	df	t
Before the Covid-19 Pandemic	0.88	0.32	283	5.21**
Currently	0.75	0.43		

\*\* $p < .01$

In order to determine whether the participants' preferences to reduce their spending if their income did not cover their expenses differs between the period before the Covid-19 pandemic and the period since the Covid-19 pandemic began, independent t-test analysis was carried out. Accordingly, the average preference of participants to reduce their expenditures since the Covid-19 pandemic began ( $M = 4.17$ ,  $S = 1.16$ ). was significantly higher than

the average prior to the Covid-19 pandemic ( $M = 4.05, S = 1.17$ ). ( $t_{(283)} = 5.21, p < .01$ ).

**Table 19.** Independent T-test Findings on Whether the Participants' Preferences to Reduce Their Spending If Their Income Did Not Cover Their Expenses Changed with the Covid-19 Pandemic

Preference to Reduce Spending	Mean	S	df	t
Before the Covid-19 Pandemic	4.05	1.17	246	-2.93**
Since the Covid-19 Pandemic Began	4.17	1.16		

\*\* $p < .01$

In order to determine whether the preferences of the participants to borrow from their close circles in case their income did not cover their expenses changed with the Covid-19 pandemic, independent t-test analysis was carried out. No significant difference has been found between the preference to borrow from the close circle before the Covid-19 pandemic ( $M = 1.59, S = 0.95$ ). and since the Covid-19 pandemic began ( $M = 1.55, S = 0.98$ )., ( $t_{(200)} = 0.80, p > .05$ ).

In order to determine whether the preferences of the participants to use credit cards in case their income did not cover their expenses changed with the Covid-19 pandemic, independent t-test analysis was carried out. No significant difference has been found between the preference to use credit cards before the Covid-19 pandemic ( $M = 3.16, S = 1.25$ ). and since the Covid-19 pandemic began ( $M = 3.12, S = 1.37$ )., ( $t_{(200)} = 0.80, p > .05$ ).

In order to determine whether the preferences of the participants to take out loans in case their income did not cover their expenses changed with the Covid-19 pandemic, independent t-test analysis was carried out. No significant difference has been found between the preference to take out loans before the Covid-19 pandemic ( $M = 2.14, S = 1.15$ ). and since the Covid-19 pandemic began ( $M = 2.08, S = 1.20$ )., ( $t_{(210)} = 0.97, p > .05$ ).

In order to determine whether the preferences of the participants to use overdraft/advance accounts in case their income did not cover their expenses changed with the Covid-19 pandemic, independent t-test analysis was carried out. Accordingly, the average preference of participants to use overdraft/advance accounts prior to the Covid-19 pandemic ( $M = 2.12, S = 1.40$ ). was found to be significantly lower than the average preference to use them since the Covid-19 pandemic began ( $M = 2.00, S = 1.35$ )., ( $t_{(202)} = 2.07, p < .05$ ).

**Table 20.** Independent T-test Findings on Whether the Participants' Preferences to Use Overdraft/Advance Accounts If Their Income Did Not Cover Their Expenses Changed with the Covid-19 Pandemic

Preference to Use Overdraft/Advance Accounts	Mean	S	df	t
Before the Covid-19 Pandemic	2.12	1.40	202	2.07*
Since the Covid-19 Pandemic Began	2.00	1.35		

\* $p < .05$

In order to determine whether the preferences of the participants to save/invest their money for emergencies changed with the Covid-19 pandemic, independent t-test analysis was carried out. No significant difference has been found between the preference to save/invest for emergencies before the Covid-19 pandemic ( $M = 4.21, S=1.64$ ). and since the Covid-19 pandemic began ( $M = 4.19, S = 2.00$ )., ( $t_{(230)} = 0.20, p > .05$ ).

In order to determine whether the preferences of the participants to save money for unexpected health expenses changed with the Covid-19 pandemic, independent t-test analysis was carried out. No significant difference has been found between the preference to save money for unexpected health expenses before the Covid-19 pandemic ( $M = 3.54, S=1.90$ ). and since the Covid-19 pandemic began ( $M = 3.65, S = 2.05$ )., ( $t_{(218)} = -1.07, p > .05$ ).

In order to determine whether the preferences of the participants to save/invest for retirement changed with the Covid-19 pandemic, independent t-test analysis was carried out. Accordingly, the average preference of participants to save/invest for retirement prior to the Covid-19 pandemic ( $M = 4.01, S = 2.10$ ). was found to be significantly higher than the average preference to save/invest for retirement since the Covid-19 pandemic began ( $M = 3.74, S=2.19$ )., ( $t_{(216)} = 3.25, p < .01$ ).

**Table 21.** Independent t-test Findings on Whether the Preference to Save/Invest for Retirement Period Changed with the Covid-19 Pandemic

Saving/Investing for the Retirement Period	Mean	S	df	t
Before the Covid-19 Pandemic	4.01	2.10	216	3.25**
Since the Covid-19 Pandemic Began	3.74	2.19		

\*\* $p < .01$

In order to determine whether the preferences of the participants to save/invest for children's education changed with the Covid-19 pandemic, independent t-test analysis was carried out. No significant difference has been found between the preference to save money for unexpected health expenses

before the Covid-19 pandemic (Mean= 3.01, S = 2.07). and since the Covid-19 pandemic began (M =2.91, S=2.09)., (t<sub>(210)</sub> = 1.22, p > .05).

In order to determine whether the preferences of the participants to save/invest for buying a house changed with the Covid-19 pandemic, independent t-test analysis was carried out. No significant difference has been found between the preference to save money for unexpected health expenses before the Covid-19 pandemic (Mean=2.92, S = 1.97). and since the Covid-19 pandemic began (M = 2.75, S=1.95)., (t<sub>(207)</sub> = 1.71, p > .05).

In order to determine whether the preferences of the participants to save/invest for buying a car changed with the Covid-19 pandemic, independent t-test analysis was carried out. Accordingly, the average preference of participants to save/invest for retirement prior to the Covid-19 pandemic (M = 2.74, S = 1.84). was found to be significantly higher than the average preference to save/invest for buying a car since the Covid-19 pandemic began (M =2.39, S=1.79)., (t<sub>(199)</sub> = 3.97, p < .01).

**Table 22.** Independent t-test Findings on Whether the Preference to Save/Invest for Buying a Car Changed with the Covid-19 Pandemic

Saving/Investing for Buying a Car	Mean	S	df	t
Before the Covid-19 Pandemic	2.74	1.84	199	3.97**
Since the Covid-19 Pandemic Began	2.39	1.79		

\*\*p < .01

In order to determine whether the preferences of the participants to save/invest for going on holiday changed with the Covid-19 pandemic, independent t-test analysis was carried out. Accordingly, the average preference of participants to save/invest for going on holiday prior to the Covid-19 pandemic (M = 2.96, S = 1.69). was found to be significantly higher than the average preference to save/invest for going on a holiday since the Covid-19 pandemic began (M =2.46, S=1.69)., (t<sub>(199)</sub> = 5.16, p < .01).

**Table 23.** Independent t-test Findings on Whether the Preference to Save/Invest for Going on Holiday Changed with the Covid-19 Pandemic

Saving/Investing for Going on Holiday	Mean	S	df	t
Before the Covid-19 Pandemic	2.96	1.79	199	5.16**
Since the Covid-19 Pandemic Began	2.46	1.70		

\*\*p < .01

In order to determine whether the preferences of the participants to save/invest due to fear of unemployment changed with the Covid-19 pandemic, independent t-test analysis was carried out. No significant difference has been found between the preference to save money due to fear

of unemployment before the Covid-19 pandemic ( $M= 3.59$ ,  $S = 1.88$ ). and since the Covid-19 pandemic began ( $M =3.64$ ,  $S=2.07$ )., ( $t_{(205)} =-3.91$ ,  $p > .05$ ).

## Conclusion

Approximately, 6 out of 10 participants are male, six are married, and nine have a bachelor's degree or more. Five out of 10 participants have two or three persons living in their households, and 5 out of 10 have two working persons in their households. One in 3 are self-employed (doctors, lawyers, etc.) or have their own business, and 1 in 3 are managers.

Five out of 10 participants have household incomes of TRY15,000 or more, and 3 out of 10 have TRY5,000-10,000, whereas 0.6 out of every 10 people have a household income between 2,000 and 5,000 TL.<sup>2</sup> Seven out of 10 participants do not budget and 4 out of 10 don't spend more than their income. When their income does not cover their expenses, 7 out of 10 participants reduce their spending, five use their savings/investments, and four use credit cards.

Nine out of 10 participants can cover their expenses with their income. Six out of 10 have emergency funds. Six out of 10 make savings/investments three or more times per year for retirement. 5 - 5.5 out of 10 are worried about economic crisis and unemployment, 4 - 4.5 people make savings/investments at least 3 times a year for unexpected health expenses, children's education, buying a home, and/or going on holiday.

However, despite their favorable financial situations, only 4 in 10 people feel completely or almost completely safe with respect to their financial situation. Four out of 10 people feel completely happy about their financial situation and 3.5 feel satisfied with their financial situation. Five out of 10 people rarely/never feel afraid of their financial situation and four rarely feel anxious and insecure.

Seven out of 10 participants state that being financially sound makes them feel more happy and safe than anything does.

Four out of 10 participants want to save enough money to leave their jobs in the medium or long term and three want to participate in and support cultural/artistic activities. Four in 10 participants want to travel the world when they retire as a long-term goal. Three out of 10 participants want to be able to give their children a good education in the medium/long term.

The most important sources of stress that affect participants once a week or more are the health and financial status of their family members. Six out of 10 participants have high/very high levels of stress because they do not

---

<sup>2</sup> According to data from Turkish Statistics Institute, mean household income was TRY4,989 for the year of 2019.

feel financially secure today and they do not expect to be in the future. Seven out of 10 participants feel high/very high stress due to their own health. 6.5 out of 10 are highly stressed due to the economic situation of the country and 6 out of 10 due to its social/political and international relations.

When we look at the sources affecting the financial stress of the participants, we see that out of every 10 participants, six feel high/highest levels of financial stress because of high inflation and macroeconomic instability, four due to not knowing how to make the right investments to protect their savings against macroeconomic uncertainties, and four due to high expenses.

Due to financial stress, the family lives of 5 out of 10 participants, the private lives of 5 and the work lives of five are negatively affected. When we look at the effects of financial stress on work, it is seen that 3 out of 10 participants are depressed at work, three are unable to concentrate on their work, 2.5 are non-productive at work, 2.5 are unable to do their jobs and two participants' relationships at work are negatively affected for various periods every day. Besides, 1 in 10 participants stated that financial stress leads to health problems for them and therefore they cannot go to work.

When the effects of the Covid-19 pandemic on the financial situation and behavior of individuals were examined, it was observed that the ratio of participants' expenses covered by their total income and their preference to save/invest for retirement, buying a car and going on a holiday have decreased. In addition, their preference to reduce their spending and use overdraft/advance accounts has increased.

We can also conclude that those who determine the source of stress as financial situation have higher levels of anxiety than those who do not.

It is seen that levels of financial well-being increase and levels of financial stress decrease with the increase in the age and education levels of the participants. We understand that when the level of financial well-being increases / financial stress decreases, anxiety levels decrease, while psychological resilience levels and work performance improve.

When asked about the most important factors to reduce their financial stress; 8 out of 10 participants stated earning more, 8 of them macroeconomic stability, 8 being able to save/invest, 7.5 being able to save/invest for emergencies, 7 being able to save/invest for retirement, and 7 to know that they would not lose their jobs.

In conclusion, although participants are individuals with high income, no debts and some savings/investments, they are particularly feeling high/highest levels of financial stress due to high inflation and macroeconomic instability, their inability to make the right investments to protect their savings against macroeconomic instability, and their high expenses. Financial stress

makes them depressed at workplace, unable to concentrate on their work and non-productive.

### References:

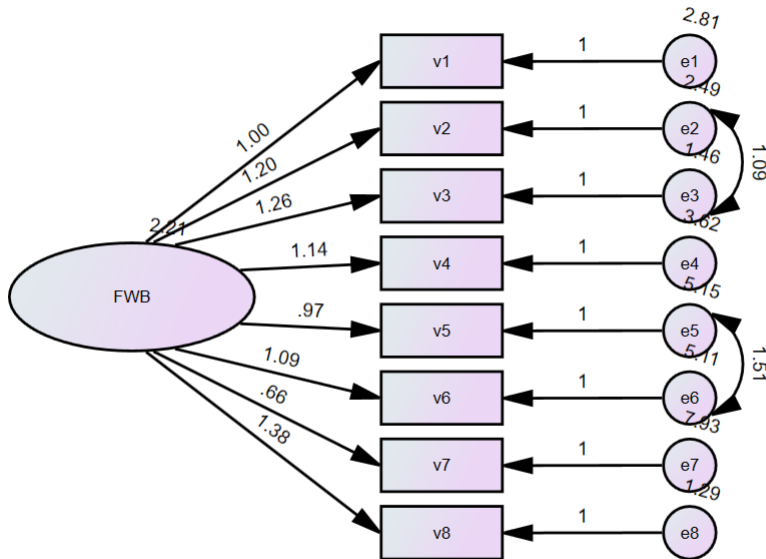
1. American Psychology Association; Work, Stress and Health 2019 Conference; *The Future of Worker Well-Being: Total Worker Health® Workshop*
2. <https://www.apa.org/wsh/past/2019/2019-program.pdf>
3. Cohen R.A(2011). *Yerkes–Dodson Law*. In: *Kreutzer J.S., DeLuca J., Caplan B(eds).*, Encyclopedia of Clinical Neuropsychology.
4. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-79948-3\\_1340](https://doi.org/10.1007/978-0-387-79948-3_1340)
5. Consumer Financial Protection Bureau, 2015, *Financial well-being: The goal of financial education*
6. [https://files.consumerfinance.gov/f/201501\\_cfpb\\_report\\_financial-well-being.pdf](https://files.consumerfinance.gov/f/201501_cfpb_report_financial-well-being.pdf)
7. Evans, G. W(Ed.), 1984, *Environmental stress*, CUP Archive
8. Evans, K., Holkar, M., Murray, N., (2017)., *Overstretched, Overdrawn, Underserved: Financial Difficulty and Mental Health at Work”*, Money and Mental Health Institute
9. <http://www.moneyandmentalhealth.org/wp-content/uploads/2017/05/MMHPIOverstretched-Overdrawn-Underserved.pdf>
10. Financial Finesse, *2019 Year in Review* (2020).
11. <https://www.financialfinesse.com/2020/05/06/2019-financial-wellness-year-in-review/>
12. Financial Finesse (2021)., *Financial Wellness*
13. <https://www.financialfinesse.com/financial-wellness-defined/>
14. Financial Finesse, 2019, *ROI Special Report*
15. <https://www.financialfinesse.com/wp-content/uploads/2019/05/2016-ROI-Special-Report.pdf>
16. Financial Health Institute and Lab (2021)., *Financial Health and Financial Stress in Human Services*,
17. <https://financialhealthinstitute.com/learn/financial-stress/>
18. Folkman, S., & Lazarus, R. S., 1984, *Stress, appraisal, and coping*, New York: Springer Publishing Company
19. Horowitz, M. J., 1993, *Stress-response syndromes*, International handbook of traumatic stress syndromes
20. International Foundation of Employee Benefit Plans, (2019)., *Financial Education for Today's Workforce-2018 Survey Results*
21. <https://www.ifebp.org/store/financial-education/Pages/2018-survey-results.aspx>
22. John Hancock Retirement, (2020)., *Financial Stress Survey-2019*



23. <https://www.johnhancock.com/about-us/news/john-hancock-retirement/2019/10/worry-while-you-work--employees-worrying-at-least-once-a-week-about-personal-finances--finds-john-hancock-financial-stress-survey.html>
24. Lazarus, R. S., 2020, *Psychological stress in the workplace*, In Occupational stress, CRC Press
25. National Endowment for Financial Education, (2020)., *Covid-19 Concern Survey*
26. <https://www.nefe.org/research/polls/2020/Covid-19-concerns-survey.aspx>
27. Ozyuksel, S. Gunay, U., 2019, *Retirement Preparedness in Turkey and the Need for Personal Financial Planning*, Eurasian Journal of Economics and Finance, 7(1)., 2019, 15-35
28. Rice, P. L., 1999, *Stress and health*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing
29. Landgraf, R.,2015, *Treating Financial Well-being as a Public Health Issue- Lesson from Delaware, What It's Worth-Strengthening the Financial Future Families, Communities and the Nation*, Federal Reserve Bank of San Francisco & Corporation for Enterprise Development
30. Williams, F., Haldeman, V., Cramer, S(1996)., *Financial Concerns and Performance*, Journal of Financial Counseling and Planning 7
31. <https://www.researchgate.net/publication/241526128>



### Appendix A



**Fig. 1.** CFA Analysis Results for Financial Well Being Scale

Table 1. Indices of all fitted models						
All factor models						
Two factor CFA models						
	$\chi^2$ /df	CFI	NFI	TLI	RMSEA (90% CI).	SRMR
Compassion for Others						
Model 1: First Order	127.73/20	.90	.88	.86	.140 (.118-.164).	.068
Model 2: First Order with Modifications	96.96/19	.93	.91	.89	.122(.099-.147).	.060
Model 3: First Order with Modifications	49.84/18	.97	.95	.95	.080(.054-.107).	.044



ESJ Social Sciences

## De l'impact des représentations sociales sur l'apprentissage du français dans le contexte tunisien

*Wafa Hmissi*

Docteure, Unité de recherche : Education, Cognition, Tice, Didactique  
L'Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue: l'ISEFC,  
Tunisie

[Doi:10.19044/esj.2022.v18n6p116](https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n6p116)

Submitted: 09 December 2021

Accepted: 09 February 2022

Published: 28 February 2022

Copyright 2022 Author(s)

Under Creative Commons BY-NC-ND

4.0 OPEN ACCESS

*Cite As:*

Hmissi W. (2022). *De l'impact des représentations sociales sur l'apprentissage du français dans le contexte tunisien*. European Scientific Journal, ESJ, 18 (6), 116.

<https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n6p116>

### Resume

Dans le contexte tunisien, l'apprentissage du français langue étrangère rencontre plusieurs difficultés. Pour pouvoir déterminer ces obstacles, nous avons mené une enquête qualitative (l'entretien semi-directif) pour délimiter, catégoriser et examiner les représentations sociales qui constituent non seulement un frein à l'apprentissage du français mais aussi un obstacle à l'ouverture sur autrui. Les entretiens semi-directifs sont au nombre de 9, dirigés l'un séparément de l'autre sur des élèves dont l'âge moyen va de 16 à 18 ans. La durée de chaque entretien varie entre 25 et 35 minutes. Cette enquête exploratoire permet de mettre le point sur le dysfonctionnement linguistique permettant, par la suite, d'ajuster le dispositif didactique selon les besoins et les attentes des apprenants. Nos résultats révèlent que parmi les freins à l'apprentissage du français : le rapport conflictuel historique entre le Français, ancien colonisateur et le Tunisien et le facteur identitaire. En contestant la langue de l'autre, l'élève présume, par là-même, mettre en valeur sa langue maternelle, sa culture et soi-même.

**Mots-clés:** Apprentissage, didactique, le français, représentations sociales, obstacles

## **The impact of social representations on learning French in the Tunisian context**

*Dr. Wafa Hmissi,*

The Higher Institute of Education and Continuing Training: ISEFC, Tunisia  
Research unit: Education, Cognition, Tice, Didactique

---

### **Abstract**

In the Tunisian context, learning French as a foreign language encounters several difficulties. To be able to determine these obstacles, we carried out a qualitative survey (the semi-directive interview) to delimit, categorize and examine the social representations which not only constitute an obstacle to learning French but also an obstacle to opening up to others. The semi-structured interviews are 9 in number, directed one separately from the other on pupils whose average age ranges from 16 to 18 years. The duration of each interview varies between 25 and 35 minutes. This exploratory survey makes it possible to focus on the linguistic dysfunction allowing, subsequently, to adjust the didactic device according to the needs and expectations of the learners. Our results reveal that among the obstacles to learning French: the historical conflicting relationship between the French, former colonizer and the Tunisian and the identity factor. By contesting the language of the other, the student, presumes, thereby, to highlight his mother tongue, his culture and himself.

---

**Keywords:** Learning, didactics, French, social representations, obstacles

### **Introduction**

Apprendre une langue et une culture étrangères est un projet propédeutique qui sollicite la mise en œuvre, par l'enseignant, d'une panoplie de moyens pédagogiques, de méthodes didactiques et de stratégies éducatives. C'est que « *les langues étrangères s'inscrivent au sein de la didactique des langues dont elles constituent des sous-ensembles particuliers* » (Cuq, 2005, p. 43). Et comme le public enseigné, appartenant à des contextes sociaux différents, a ses propres besoins, attentes, compétences et représentations, le plurilinguisme, aujourd'hui, devient un vrai défi. D'ailleurs, en Tunisie, l'apprentissage du français est certes reconnu comme étant un apprentissage important, mais il ne cesse de rencontrer des écueils provenant des représentations sociales négatives faisant que l'Autre et sa langue ne soient pas au centre du champ d'intérêt de l'apprenant. En ce sens, le didacticien tunisien Miled (2007) constate que, dans certains cas, le français est considéré comme « *un obstacle à l'affirmation de l'identité arabo-musulmane* ». C'est

pourquoi, pour nous, l'étude de cette représentation, en accord avec Moore et Castellotti, « *devient opératoire, car elle permet de rendre compte des sources multiples mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues* » (2002, p. 11). Plusieurs recherches didactiques ont abordé la question des représentations dans leur relation avec l'apprenant et l'apprentissage des langues. Nous citons à titre d'exemple : Zarate (2004), Candelier et Hermann-Brennecke (1993) qui ont montré les conséquences de cette notion sur le degré de l'acquisition d'une deuxième langue.

Le présent article constitue une continuation dans ce champ d'action en proposant d'étudier l'impact des représentations sociales sur l'apprentissage du français dans le contexte tunisien surtout après de grands bouleversements sociopolitiques connus suite à la révolution de 2011. Nous tentons, alors, de répondre à la question suivante : Quelles sont les représentations sociales qui freinent l'apprentissage de la langue et de la culture françaises ?

Pour cela, nous avons recours à un cadre conceptuel multidisciplinaire. En effet, les représentations sociales ont fait l'objet d'étude des sciences cognitives, de la linguistique, de la psychologie sociale et notamment de la didactique des langues.

## **1. Le cadre conceptuel**

En sciences cognitives, la représentation est un savoir stocké dans la mémoire déclarative (Denis, 1989). Elle se présente comme un processus mental qui aide l'individu à stocker, analyser et donner un statut et une fonction à l'information. Meyer (2001) la définit « *comme une activité cognitive possédant deux dimensions : une dimension opératoire, calculatoire dans sa capacité de raisonner, extraire, stocker et combiner des informations complexes et une dimension intentionnelle de représentation interne du monde extérieur, ces deux dimensions étant étroitement solidaires* ». En contexte d'apprentissage, une représentation peut déclencher l'activation des informations (le représentant) stockées dans la mémoire favorisant, ainsi, l'émergence d'une série de savoirs épisodiques que le sujet peut expliciter ou enrichir au cours du processus éducatif comme dans la vie quotidienne. Jouant un rôle important, elle a « *une fonction générale d'intégration mentale active de nos relations externes et internes au réel* » d'après Linard et Prax (1984, p. 204).

En linguistique, la représentation est étudiée à partir de trois paradigmes : le locuteur, le contexte social et l'usage linguistique. Selon Calvet, elle réfère à « *la façon dont les locuteurs pensent les pratiques, comment ils se situent par rapport aux autres locuteurs, aux autres pratiques, comment ils situent leur langue par rapport aux autres langues en présence : en bref tout ce qui relève de l'épilinguistique* » (1999, p. 158). Ayant un rôle

nodal dans la communication, une représentation peut déclencher chez le locuteur un sentiment d'« *insécurité linguistique* » (Francard, 1997). Laquelle insécurité provient de l'écart entre les pratiques linguistiques du locuteur et la norme. Selon cette optique, la représentation détermine non seulement la relation entre les individus de la même communauté mais aussi les interlocuteurs parlant des langues différentes.

En psychologie sociale, ce domaine d'étude a connu une évolution remarquable grâce aux recherches d'Abric (1994) et son équipe : Moliner (1996) et Flament et Rouquette (2003) qui ont mis en place pour la première fois un modèle structural permettant de déterminer empiriquement la genèse, la structure et les fonctions d'une représentation. Ces travaux ont été consolidés par le modèle de Doise (1990), Clémence et Lorenzi-Cioldi (2013), mettant en avant l'importance du paradigme individuel dans sa relation avec les interactions intergroupales. C'est à partir de ces interférences qu'une représentation devient de plus en plus prégnante parmi les membres d'un groupe déterminé.

En didactique, la représentation constitue un savoir « *naïf* » ou « *naturel* » (Jodelet, 1988) acquis de la famille et de l'entourage social. C'est qu'en venant en classe, l'élève n'est pas une page blanche, il a déjà ses propres représentations (ou savoirs premiers). C'est pourquoi, « *dans les enseignements [une représentation] pourrait entraîner des résistances (parfois durables) dans les apprentissages.* » (Ibid). Plusieurs didacticiens ont travaillé sur les effets des représentations sur l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, nous citons Zarate (2004) ainsi que Muller (1998) qui a prouvé en étudiant les attitudes réactionnelles de ses apprenants français, les effets des représentations négatives et des stéréotypes sur l'apprentissage de la langue allemande.

Bref, les représentations sociales est un sujet tellement interpellant qu'il occupe le centre d'intérêt de plusieurs disciplines, aboutissant à un florilège d'acceptions. Dans la présente étude, nous allons tester son impact sur l'apprentissage du français en Tunisie.

## 2. Méthodes

Nous avons recours à l'entretien semi-directif qui est une technique d'enquête qualitative (Blanchet et Gotman, 2014) et nous avons choisi un échantillonnage de 9 élèves (codés : P1, P2, P3... P9) pour pouvoir délimiter les représentations apprenantes. L'âge moyen des participants est de 16 à 18 ans (6 filles et 3 garçons), appartenant à des milieux sociaux différents (pauvres et riches) de nationalité essentiellement tunisienne et étudiant dans un Lycée à Sousse. La durée des entretiens est entre 25 et 35 minutes. Chaque entretien se passe dans un lieu et horaire différent de l'autre. Les questions posées sont au nombre de 10 (6 Semi-ouvertes et 4 ouvertes).

Nous avons commencé par le recueil des cas (l'échantillonnage) qui servira de cadrage permettant d'analyser « *le corpus* », puis nous avons confronté les données du terrain en répertoriant les éléments sous forme d'« *incidents* ». Ensuite, afin de comprendre le phénomène représentationnel, nous avons regroupé les idées qui se répètent en thématiques bien claires et séparées. Cette étape s'appelle « le *rubriquage* » (Paillé et Mucchielli, 2013). Cela se fait, entre autres, en décomposant l'idée principale en structures, en dévoilant *l'implicite* du discours et en interprétant le gestuel et les expressions de visage de chaque intervenant.

### **3. Résultats**

Vivant dans un monde ouvert de tous bords, les apprenants tunisiens s'affilient, *nolens volens*, à la mondialisation et ce par leurs pratiques quotidiennes (la consultation des réseaux sociaux) et leurs modes de vie (habits, Smartphones et jeux). En répondant à la première question, portant sur l'importance du plurilinguisme, ils affirment que l'apprentissage des langues est indispensable de nos jours. Néanmoins, concernant le français, ils soutiennent des opinions qui prêtent à l'équivoque.

#### **3.1. Le français ; un sujet de controverse**

Pour les élèves présents, le français est une langue qui charme par son vocabulaire (P1, P2, P4 et P8) par la sonorité de sa phrase (P3 et P9) et par la beauté de sa culture (P1, P2, P3, P5, P6, P7 et P8). Laquelle culture exerce un grand attrait par les festivités de la fin de l'année, Pâques et le 14 juillet selon P1, P6 et P9. Or, cela est loin de les motiver à l'acquisition de cette langue pour deux raisons : Primo, mondialement, le français est une langue inusitée ; elle ne facilite pas l'intégration de l'élève dans la mondialisation selon certains intervenants. C'est l'anglais qui doit être privilégié. Secundo, le français est la langue de l'ancien colonisateur de la Tunisie. P1 dit clairement : « *je vois que le français jadis nous a tout volé et il continue encore. Cette image m'habite et je ne peux pas enlever de ma mémoire* ». Le déni de sa langue vient en partie de ce facteur historique.

Oscillant entre deux statuts (langue étrangère et langue seconde) et naissant de plusieurs représentations, le français joue un rôle hybride, allant du déni vers la reconnaissance, de l'écartement vers le rapprochement et de l'assomption vers le rejet. C'est qu'une représentation négative tapie dans les schèmes mentaux se lit dans les comportements des élèves qui refusent l'apprentissage de cette langue.

#### **3.2. Le français, une langue difficile**

Pour la plupart des intervenants, le français est une langue difficile par la structure de sa phrase, son vocabulaire et sa conjugaison. Pour P1, par

exemple, ce code est « *trop difficile, sa grammaire surtout. Donc...je trouve une difficulté en apprenant la conjugaison des verbes et les modes... (sic)* »

Cette difficulté est repérée au niveau de la prononciation défectueuse de certains phonèmes : Au lieu de prononcer [p], certains disent [b] et ainsi va pour [v] mâchonné [f], [u], balbutié [i] et au niveau du recours systématique voire exclusif dans certains cas, à la langue maternelle (l'arabe) en répondant aux questions de l'enquêteur.

### **3.3. L'identité au cœur du conflit plurilinguistique**

Pour tous les participants, la langue maternelle a un statut spécifique. Elle devrait être la première langue d'étude puisqu'elle symbolise les valeurs communes. Elle est à défendre même si elle est aussi vétuste qu'inusitée (peu parlée dans le marché économique mondial). D'ailleurs, certains comme P4 et P1 s'élancent dans des discours élogieux, rappelant les conquêtes, les progrès des musulmans au Moyen-âge en citant : « *les invasions du Khalifa* » (P4) et l'âge d'or d'une civilisation qui ne meurt jamais. D'autres évoquent le pouvoir de cette langue qui s'étend au delà de ses frontières pour arriver à l'Espagne et à la France (P3 et P2). Le passé qui fait de ce code un code pérenne, circonviert le français dans des réminiscences de la colonisation. Il s'agit pour des intervenants d'un conflit identitaire qui marque la mémoire collective et favorise, *ipso facto*, le retour aux origines.

### **3.4. l'arabe et le français : deux codes linguistiques en opposition**

Tandis que la langue française est profane, l'arabe est sacré selon plusieurs participants. C'est de cette dimension de sacralité que le code local puise toute sa force. Il réunit ses usagers autour des valeurs idéologiques communes comme la foi, le coran et la fidélité. L'exposition à d'autres cultures et traditions est une tentation qui s'inscrit dans un rapport tendu avec l'Autre. P9 parle de « *mécréants* » et « *de mode de vie contraires à leurs préceptes* ». Certains se voient même comme les fervents défenseurs de la culture locale. En fait, la question de l'apprentissage du français est délicate dans sa relation avec un passé de colonialisme. Les participants ne voient pas d'inconvénients à étudier l'anglais ou le chinois. Par contre, ils éprouvent une réticence envers la langue française puisqu'elle s'inscrit selon certains dans un conflit culturel voire idéologique. C'est un rapport de force qui a commencé depuis la colonisation (P1 et P5).

### **3.5. L'identité au centre des discussions**

Pour les participants présents, la défense de la langue arabe s'inscrit dans une course de défense de leur propre identité qui se trouve menacée par les guerres culturelles (P4). Les langues à travers l'Histoire, soutient ce dernier, ont servi d'outil d'espionnage aux États-Unis. Ainsi, veiller sur la



protection de la culture locale est la mission de tout citoyen selon P2, P3, P4, P6 et P9. L'identité est un sujet qui marque essentiellement le participant 4 car, pour lui, elle est menacée par l'Autre. La question qu'il soulève n'est certainement pas comment s'enrichir de la relation avec autrui mais plutôt comment gagner l'Autre.

Enfin, les résultats évoqués pour importants qu'ils soient, cachent d'autres. Nous nous contentons des présents points présentant les thèmes les plus récurrents et les plus imposants dans notre analyse du corpus. Cela permet de les discuter afin de les approfondir ou d'en montrer les limites.

#### **4. Discussion**

##### **4.1. Langue maternelle : un frein à l'acquisition du français**

Considérée comme la langue de la famille et de la société, la langue maternelle est un précieux instrument de communication et un magique outil de socialisation. Pour acquérir ce code linguistique « *premier* » selon Dabene, le locuteur ne fait aucun effort d'appréhension mentale. Cette langue est « *la seule intériorisée par l'élève, et sur laquelle il puisse s'appuyer* » (Dabene, 1987). C'est qu'elle est considérée comme « *la langue spontanément maîtrisée par l'élève dans son environnement ordinaire (la famille, camarade...)* [...] D'ailleurs] *des socio-linguistes* [l'appellent] : *son parler vernaculaire* » (Ibid). En revanche, pour acquérir une deuxième langue, un travail métalinguistique et un effort cognitif sont à activer et à mettre en œuvre. Ainsi, le locuteur, confronté à des situations complexes dépassant ses « *connaissances premières* » du monde et de la langue, se trouve devant « [...] *une activité isolable, dotée de sa propre valeur formatrice.* » (Ibid.). Cela peut amener certains à renoncer au plurilinguisme pour se contenter du code maternel. Autrement dit, avoir des représentations comme : « *langue difficile* » à propos de l'autre langue, est tout à fait compréhensible. Tout ce qui échappe à la compréhension est banni d'après la présente enquête.

##### **4.2. Hiérarchisation linguistique**

Les langues n'occupent pas la même stature. Certaines sont jugées par les locuteurs comme premières alors que d'autres sont classées en bas de l'échelle d'évaluation. En fait, ce nivellement cache un conflit linguistique inapparent qui « *occulte les tensions, les antagonismes linguistiques qui découlent des valeurs symboliques attribuées à chaque langue, instituant par là un rapport langue dominante vs langue dominée* » (Queffélec, Derradji, Debov, Smaali-Dekdouk et Cherrad-Bencheфра, 2002). En fait, les locuteurs font des langues un sujet de domination, les empêchant de profiter des échanges interculturels et humains.



### 4.3. Le sacré et l'apprentissage linguistique

La présence imposante dans les unités discursives étudiées du vocabulaire du sacré fait de l'arabe un code aussi exceptionnel que béni voire idolâtre. Nous remarquons à partir de ce *verbatim* que la langue maternelle dépasse sa dimension métalinguistique et sa finalité communicative pour s'inscrire dans le système des valeurs appropriées à une société. Elle est liée à la religion étant donné qu'elle est la langue du coran. En ce sens, « *la prégnance de la notion de « pureté », au sens étendu du terme, se double et se renforce de celle de « sacralité », une sacralité religieuse car l'arabe institutionnel est dit aussi « la langue du Coran », précise Chachou (2002, p.100). Cela peut être expliqué par un facteur historique : après l'indépendance des pays arabes « et la naissance des États-nations, [...] une dualité linguistique : une langue réservée au sacré et l'autre au profane » a émergé selon Benrabah (2009, p.152).*

Autour des valeurs, principes et stéréotypes cités se regroupent les membres d'une communauté depuis des décennies, voire des siècles. Pour comprendre l'ancrage de cette représentation, nous nous appuyons sur le modèle structural d'Abrieu (1994) qui montre l'importance de l'intervention sociale. Autrement dit, puisque les représentations : « *sont une manifestation de la pensée sociale et que, dans toute pensée sociale, un certain nombre de croyances, collectivement engendrées et historiquement déterminées, [elles] ne peuvent être remises en question* » (p.83).

Ainsi, la confusion au niveau de la prononciation de certains phonèmes, précédemment citée, ([u], [p] et [v]...) émane d'une surdité phonologique dévoilant le refus de l'apprentissage des phonèmes qui n'existent pas dans le répertoire phonétique maternel des élèves tunisiens.

### 4.4. Langue et identité

Les occurrences enregistrées dans les discours des intervenants P2, P3, P4, P5, P6, P7 et P8 des expressions : « *la culture mère est à protéger* » et « *les menaces* » que cette langue encourt sont significatives.

L'envie de protéger la culture héritée conduit, le plus souvent, le sujet à développer de nouvelles manières de penser réduisant l'Autre à une image négative. Et comme la culture est exprimée par le langage, les sujets questionnés admettent que défendre leur langue et culture est, *ad hoc*, un devoir. En outre, se présentant comme un facteur de cohésion du groupe, le code culturel est l'héritage à préserver. En ce sens, Billiez (1985) compare la langue maternelle à « *la trace des racines* », « *Je sang* » et admet le besoin manifeste de la léguer à notre descendance ». La culture est donc non seulement l'héritage à sauvegarder et à défendre de l'Autre qui apparaît à travers la culture étudiée en classe du français, mais elle est aussi considérée par les interlocuteurs comme la pierre angulaire de l'identité collective. Ainsi,

le refus des participants d'acquérir une langue étrangère s'explique, avant tout, par un obstacle identitaire. Étant donné que la langue est une composante essentielle de l'identité culturelle, Zarate et Gohard Radenkovic (2003, p.53) révèlent que « *les apprenants, par la langue qu'ils parlent, portent en eux les éléments visibles et invisibles d'une culture donnée* ». La langue devient, par conséquent, le lieu de subjectivité en concordance avec la position de Byram (1992) qui énonce à travers ses travaux que la langue est non seulement un emblème identitaire mais aussi le lieu de subjectivité de ses utilisateurs.

## **Conclusion**

A partir de la présente enquête qualitative, plusieurs représentations ont été catégorisées et étudiées. Elles représentent les causes de la résistance constatée au niveau de l'apprentissage du français en Tunisie. Nous admettons, *ad hoc*, qu'il faut commencer par corriger ces représentations pour permettre à l'élève de confronter sa réalité avec celle de l'Autre. Selon cette perspective, l'enseignant est invité à préparer des situations d'apprentissage dont les sujets sont inhabituels afin de motiver ses récepteurs à la découverte de l'autre. *Le heurt culturel*, est une étape indispensable, permettant de réviser les évidences et de dépasser les réticences. Par exemple, lors de l'étude du module: *Scène de la vie en France*, figurant dans le manuel officiel de la première année secondaire (2010), l'enseignant peut proposer, comme nous l'avons fait en classe, une émission (*Au temps des cathédrales: l'époque romane* (2020) sur ARTE). Ce support a facilité la confrontation de deux modèles religieux opposés : le modèle de l'apprenant et celui du Français. Cette situation a choqué, au début, le public. Mais, grâce à l'ingéniosité de l'enseignant et son jeu subtil de questions/réponses, le récepteur a non seulement retrouvé sa motivation mais il a pu appréhender, petit à petit, un autre code culturel.

En outre, comme l'école ne peut seule corriger les représentations sociales, toute la noosphère et les décideurs de la politique éducative sont appelés à repenser la place accordée à autrui dans les programmes nationaux et d'introduire l'interculturel. C'est qu'en effet, par le biais de ladite perspective interculturelle, l'apprenant tunisien apprendra à fouler d'autres lieux et à communiquer avec l'Autre en dépassant ses préjugés et représentations. L'interculturel est un enseignement qui, une fois appliqué en classe peut faciliter l'intercompréhension entre les humains les plus divers et les peuples les plus éloignés.

## References:

1. Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
2. Benrabah, M. (2009). Langue arabe et domination par la religion. In M. Benrabah, (ED.), *Devenir langue dominante mondiale. Un défi pour l'arabe*. Genève : Librairie Droz.
3. Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue européenne de migrations internationales*, n 2. Disponible sur: [fr/doc/remi\\_0765-0752\\_1985\\_num\\_1\\_2\\_982](http://fr/doc/remi_0765-0752_1985_num_1_2_982)
4. Blanchet, A. et Gotman, A. (2014). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Armand Colin.
5. Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langues étrangères*. Paris : Didier.
6. Calvet, J.L. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
7. Candelier, M. et Hermann-Brennecke, G. (1993) . *Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Paris : Didier-CREDIF.
8. Chachou, I. (2002). La situation sociolinguistique de l'Algérie. *Pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre*. Paris : Harmattan. Disponible sur: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02886039/document>
9. Cuq, J-P., Gruca, I. (2005) Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Collection français langue étrangère. P.U.G.
10. Denis, M.(1989). *Image et cognition*. Paris : PUF.
11. Dabène, L. (1987). Langue maternelle, langue étrangère : quelques réflexions. *Dialnet*, n1.
12. Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, XLV, 405, 189-195.
13. Doise, W., Clemence, A. et Lorenzi-Cioldi, F. (2003). *Représentations Sociales et Analyses de Données*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
14. Flament, C. et Rouquette Michel, L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires*. Paris : Armand Colin.
15. Francard, M. (1997). Insécurité linguistique. In M-L Moreau.(Ed.), *Sociolinguistique, Concepts de base*. Liège : Mardaga.
16. Jodelet, D. (1988). Représentations sociales : phénomène, concept et théories. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
17. Klein, G. (2020) *Au temps des cathédrales: l'époque romane*. ARTE. Disponible sur: [https://www.youtube.com/watch?v=E\\_WlyH-0kOs](https://www.youtube.com/watch?v=E_WlyH-0kOs)
18. Linard, M. et Prax, I. (1984). *Images vidéo, image de soi*. Paris : Éditions Dunod.

19. Meyer, C. (2001). Les représentations mentales Entre « *res* » et « *flatus vocis* ». In *Communication*. Disponible sur : <https://tinyurl.com/4csw9kk2>
20. Miled, M. (2007). Le français langue seconde en Tunisie : une évolution sociolinguistique et didactique spécifique. *Le français aujourd'hui*, n°156.
21. Ministère de l'Éducation tunisienne. (2010). *Communiquer en français* (manuel de 1<sup>ère</sup> année). Disponible sur : [https://www.sigmaths.net/Reader.php?var=manuels/Fr/Fr\\_1s.pdf](https://www.sigmaths.net/Reader.php?var=manuels/Fr/Fr_1s.pdf)
22. Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales : de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
23. Moore, D. et Castellotti, V. (2002). *Représentation sociale des langues et enseignement*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
24. Muller, N. (1998). *L'allemand c'est pas du français ! Enjeux et paradoxes et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Neuchâtel : IRDP.
25. Paillé, P. et Mucchielli, (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
26. Queffélec, A., Derradji, Y., Deboy, V., Smaali-Dekdouk, D., Cherrad-Benchefra, Y. (2002). *Le français en Algérie: Lexique et dynamique des langues*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
27. Zarate, G. (2004). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.
28. Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. et Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.